

第 24 回獨協大学フランス語教授法研究会

報告

24^e Journée Pédagogique de Dokkyo

2010 年 12 月 5 日（日）

会場：獨協大学天野貞祐記念館

Université Dokkyo

5 décembre 2010

主催：獨協大学外国語学部フランス語学科

在日フランス大使館

日本フランス語教育学会

協賛：フランス語教育振興協会

	salle A- 407	salle A- 406	salle A-405	salle A-404	salle A-403	salle A-402	salle A-401	(CAL) A-301
10 : 00 (1時間目) ～ 11 : 20	(atelier 4) TSUCHIYA NAKAMURA	(atelier 12) JAFFRÉDO LEMOINE	(atelier 11) YAMAKAWA	(atelier 8) FLEISCHER GARDONIO	(atelier 1) BERTHET	(atelier 5) RENOUD		
(休憩時間)								
11 : 30 (2時間目) ～ 12 : 50			(atelier 6) YAMANE	(atelier 16) LEENAERS	(atelier 17) PIERRE ESTRADE LE CALVE FUJIOKA	(atelier 3) TANIGUCHI HASEGAWA	(atelier 9) ASADA NISHIDA	(atelier 14) BOUTHIER
12 : 50 ～ 13 : 50								
13 : 50 (3時間目) ～ 15 : 10			(atelier 2) DISSON	(atelier 7) UZAWA	(atelier 13) ESTRADE TAKANO	(atelier 15) NAKANO AKASHI NISHIKAWA	(atelier 10) PELISSERO	(atelier 18) KUNIEDA
(休憩時間)								
15 : 30 (4時間目) 講演会 17 : 00								
17 : 15 ～ 19 : 00								

24^e Journée Pédagogique de Dokkyo

第 24 回獨協大学フランス語教授法研究会：報告

藤田朋久

第 24 回獨協大学フランス語教授法研究会は、獨協大学外国語学部フランス語学科、日本フランス語教育学会、フランス大使館の主催で、フランス語教育振興協会の協賛を得て、2010年12月5日（日）に開催された。参加者は136名である。獨協大学に会場を移してから今年で3度目の開催となったが、幸いにも参加者数は毎年増え続けており、大学での開催がある程度まで定着したという感触が得られたことは、主催者にとって大きな収穫であった。

今年の共通テーマは「Le retour de l'écrit : comment enseigner ? 」と、「Pour un enseignement conjoint de la langue et d'une autre discipline」の2つである。これを直接取り上げたものは少数に留まったが、全体では18のアトリエが開かれ、活発な議論が行われた。また今年は出版社のブースをコーヒーや昼食をとる部屋に設置したが、例年にも増して有益な情報交換の場を提供することができたように思う。

午後の終わりには講演会も開催された。今回はハイチ出身でケベック在住の作家マリー＝セリー・アニャン氏をお招きし、「De Haïti au Québec : langue, identité, littérature」という題目でお話いただいた。アニャン氏の快諾を得て講演原稿を以下に掲載するのでご覧いただきたい。講演会は学生や一般人にもひろく公開されて盛会だった。また懇親会ではアニャン氏のサイン会も開催された。なお、アニャン氏の来日は国際ケベック学会の援助によるもので、ケベック州政府在日事務所とフランス大使館の支援を得て実現した。滞日中、アニャン氏は獨協大学のほかにも関東と関西のあわせて5つの大学と2つのフランス人学校で講演や特別授業をされたことも付記しておきたい。

最後に、アトリエ講師の方々をはじめ、研究会の開催にご尽力いただいた関係各位に御礼申し上げたい。今年は獨協大学の機構改革が実施され、新たに教育研究支援センターが発足したことに伴い、これまで研究会の主催者であった外国語教育研究所が年度途中になくなるという事態も生じたが、そうしたなかで困難な作業にあたっていた事務局スタッフの方々には特に感謝申し上げたい。

De Haïti au Québec : langue, identité, littérature

Marie-Célie AGNANT

J'aimerais tout d'abord vous remercier pour l'organisation de cette conférence, dont je voudrais dire qu'elle sera plutôt un témoignage. Le dictionnaire nous informe que conférence trouve sa racine dans le verbe conférer; on confère une charge, on confère des honneurs, et tout ceci se fait avec autorité. De l'autorité, je n'en ai aucune. Quant au mot «conférence», la première définition qui le caractérise, est celle d'un discours à caractère officiel ou solennel, ce qui ne me convient pas du tout, car le doute en toutes choses, est salubre. Un témoignage ne peut être que personnel, mais il sert souvent à initier un échange, un partage, un remue-méninges, qui, je l'espère, peut se poursuivre au départ de celui qui le livre.

Je souhaite d'ailleurs, une période non pas simplement de questions, mais aussi d'interventions de ceux qui le désirent.

Je suis née en Haïti et j'ai quitté mon pays pour le Québec à l'âge de 16 ans. J'ai été prof de français, traductrice, interprète culturelle, consultante interculturelle et surtout militante, je crois. En ce qui concerne l'écriture, elle a toujours été présente dans ma vie dans le sens où dès l'adolescence j'ai éprouvé une grande fascination pour le monde des lettres. J'avais très tôt appris à apprécier les auteurs qui savaient faire appel à un sens de l'éthique, et surtout de la justice, ceux qui comme, Hugo, Zola, pour ne citer que ces deux maîtres avec qui j'ai fait connaissance au sortir de l'enfance, avaient su mettre leur art au service des nobles causes humaines ou plus précisément qui avaient un idéal de la justice.

Si j'étais demeurée en Haïti, j'aurais certainement écrit. Les thèmes abordés auraient peut-être été différents, je ne saurais le dire avec certitude. Ce que je sais, par contre, c'est que la migration a eu un impact majeur sur mon écriture. Les thèmes de l'exil, de l'adaptation, le déracinement, l'intégration, le racisme, l'identité, la mémoire des origines, et, bien sûr, la quête d'un espace à soi sont directement liés à ma condition de migrante et imprègnent mes textes. Par ailleurs, il y a une conscience féministe que je désigne par éthique féministe indispensable, qui traverse mon écriture.

40 ans déjà que me voici au Québec. Quand je regarde dans le rétroviseur, quelles images me reviennent ? Celle d'une jeune personne qui vient de quitter un pays garrotté

par une dictature sanguinaire et qui, à son arrivée, est animée par une soif intense de nouveau, une soif de découvertes et de liberté. La deuxième année suivant mon arrivée, je me retrouvais au collège, le Cégep du Vieux-Montréal, dans une atmosphère de liberté absolue et de frénésie. Les mouvements étudiants étaient en pleine effervescence, les mouvements des femmes également, car le Québec vivait encore sur les aires de la Révolution tranquille, tous les espoirs étaient permis, même celui de changer le monde, John Lennon chantait *Imagine* et Pauline Julien, quelques années plus tard entonnait : *dépaysée au bout du monde*, un hymne au courage des femmes immigrantes.

En arrivant au Québec, j'avais l'impression que des fenêtres s'ouvraient devant moi par centaines, pour me permettre d'explorer l'univers. Je découvrais non sans étonnement les luttes des peuples, et, au centre de ces luttes, des personnages d'une stature et d'un courage peu communs : Martin Luther King, Patrice Lumumba, Angela Davis, Le Che. Peu à peu, grâce à cette soif de savoir, ce besoin de comprendre, grâce à une très grande curiosité, j'ai commencé à mettre des mots sur ma condition d'Haïtienne et de négresse, héritière d'un peuple qui, le premier, sut se mettre debout pour dire non à l'infamie coloniale et à l'asservissement et qui a payé et paie encore aujourd'hui pour ce geste héroïque. Rappelons 1791-1804. J'apprenais donc le monde, je découvrais le phénomène des luttes des classes, je commençais à comprendre les rapports de force dans nos sociétés, les rapports entre race et classe. Un jour, j'ai vu un documentaire sur l'Afrique du Sud et j'ai découvert, dans un pays à l'autre bout du monde, un homme, Nelson Mandela, enfermé 27 ans dans une prison sur Robben Island à cause de son opposition à l'apartheid et au racisme. Du coup, cette émission a été, je crois, un déclencheur. Elle me renvoyait à l'exploitation de la masse du peuple en Haïti, ce pays du silence, ce pays où la parole était bannie. Je découvrais également à mon arrivée, ici, la condition des minorités en Amérique, j'apprenais l'histoire des premières nations, spoliées, écrasées, dépossédées. J'apprenais la vérité sur le racisme aux États-Unis, le sort des Afro-américains, leur histoire, mais aussi les mensonges qui servent de socle à certaines nations; des nations qui se targuent d'être civilisées et de détenir le monopole de la démocratie, mais où l'on n'hésite pas à pratiquer jusque dans les années soixante et même au-delà, le lynchage des Noirs et à ajouter l'insulte à l'horreur, en proposant la barbarie comme spectacle. C'étaient, pour moi les années d'éveil.

Puis vient 1973, le coup d'État de Pinochet au Chili qui tue l'espoir de tout un peuple et prive l'Amérique du Sud d'un homme d'une grande valeur, Salvador Allende. Suite à ce coup d'État d'une violence inouïe, les Chiliens arrivent nombreux au Québec, et moi,

je deviens très proche d'eux, je deviens activiste, je participe à d'innombrables activités de solidarité. Je découvre la *cancion de protesta* de l'Amérique du Sud et je découvre aussi que la poésie est, comme le dit un poète espagnol Gabriel Celaya, une arme chargée de futur et nécessaire comme le pain de chaque jour. À cette époque, j'écris beaucoup. Mon écriture est très liée à la militance active des années 80 (traduction, et rédaction de textes de circonstances pour les soirées de solidarité, nombreuses, à l'époque). J'ai été membre fondateur de l'Association pour les Disparus du Tiers monde... Au contact des Latino-Américains, Chiliens, Argentins, et plus tard, Salvadoriens et Guatémaltèques qui fuient la répression des années 80 dans leur pays, j'apprends le continent, les injustices, les luttes, la nécessaire solidarité. Toutes les questions que je n'avais pu poser chez moi, en Haïti, ont explosé à ce moment-là. D'autres questions surgissaient également, et les réponses se faisaient bien sûr évidentes : l'abondance d'une certaine Amérique, l'étalage éhonté de sa richesse par rapport à Haïti et à d'autres pays du monde, le soutien apporté par les pays riches aux dictatures qui ensanglantent le Tiers-monde, leur rôle dans les coups d'État et la mise en place des régimes répressifs. J'avais quitté mon pays natal dans un état d'insouciance et d'inconscience, d'ignorance, même, si on peut dire, et je réapprenais, au contact d'autres peuples, l'histoire de ce pays que j'avais laissé derrière moi, je savais désormais comprendre et nommer mon histoire, j'apprenais à l'interpréter, à la décoder, à me référer à elle, à l'aimer, elle était tout à fait mienne, et je comprenais dès lors, les raisons de l'exil et de mon déracinement et je faisais le parallèle entre Haïti et les autres pays du tiers-monde. Je crois que ma vocation d'écrivain est née de cette époque, même si toute jeune déjà j'étais passionnée par la littérature et m'essayais à la poésie. En un mot, c'est de cette conscience qu'est né mon besoin d'écrire, c'est elle, cette conscience, qui me nourrit, qui nourrit mon œuvre. C'est de cette conscience que naît mon attachement profond non pas uniquement à mon pays d'origine et à ma culture, mais à un continent, à un ensemble de peuples avec lesquels je partage une histoire, et, avec les dépossédés du monde, puisque mon histoire, l'histoire de mon pays, et par extension, moi-même en tant qu'individu, ne sommes absolument rien sans le lien avec d'autres peuples.

Dans le processus d'écriture, j'arrive donc avec mon passé que je continue à découvrir et à m'approprier, donc, à conquérir. Je me définis comme une femme noire qui écrit, et là, je ne fais point référence à la couleur de ma peau malgré l'évidence, mais plutôt à mon bagage historique, femme issue d'un continent avec une histoire propre, femme née d'un pays qui a été le plus abîmé par les politiques coloniales, d'un pays qui

a connu l'esclavage et dont les stigmates sont encore très vivants dans notre âme, et dans les structures sociales, un pays démantelé par une occupation américaine qui dura plus de 15 ans, un pays qui a vécu une des dictatures les plus sanguinaires du continent, une dictature soutenue par ce qui se nomme les démocraties occidentales. Je suis donc, face à ma table de travail en possession de tout cet héritage, de tout ce bagage, mais je suis également cette femme noire arrivée au Québec et au Canada à l'adolescence et qui a vécu l'exil et le déracinement comme une douleur, mais beaucoup plus comme une occasion unique d'apprendre, de connaître, de renaître. Je suis donc en possession d'une histoire qui ne s'est pas arrêtée ou a simplement bifurqué avec l'exil et le déracinement ; elle s'est poursuivie, et au quotidien; dans les efforts d'intégration qui parfois portent fruit, mais qui souvent épuisent, elle a continué à s'écrire dans mes luttes contre le rejet et le racisme, mais surtout dans l'effort quotidien qu'il m'a fallu déployer pendant de longues années pour élever trois enfants en Amérique du Nord, en essayant de faire d'eux des êtres humains dénués de préjugés et équilibrés, ce qui n'est pas aisé lorsqu'il faut vivre en situation minoritaire, dans une société où la couleur de la peau et l'origine ethnique déterminent trop souvent l'espace qui vous est alloué, le traitement qui vous est réservé, une société où la couleur de la peau, l'apparence extérieure, deviennent des indices d'infériorité. J'ai lutté pour tenter de faire de ces enfants nés au Québec des êtres invulnérables à la douleur des stéréotypes et des préjugés, ce qui est une gageure, j'ai lutté pour qu'ils soient des êtres humains à part entière, ancrés dans le monde, et qu'ils ne portent pas la couleur de leur peau et leur origine comme une malédiction; j'ai tenté de leur donner ce qu'il faut pour leur permettre de savoir élaborer une réflexion intelligente sur les structures sociales passées et présentes, et surtout, j'ai essayé de ne pas leur permettre d'enfermer leur jugement dans une question uniquement de race et de couleur de peau. Et par extension, j'ai le sentiment de faire ce même travail lorsque j'écris. Mon œuvre est centrée en grande partie sur la transmission.

Et c'est là que ma propre histoire, celle de mon peuple et des peuples du continent, la conscience nette de mon identité, de mes origines, la connaissance de ma culture d'origine, la valorisation de cette culture, la connaissance de mon passé, de l'histoire de mon peuple et celui des peuples du Tiers-monde ont été importantes. Dans cette quête, qui est aussi conquête, j'ai su transposer dans l'écriture la valeur de mon histoire.

La transmission de l'héritage culturel est au cœur de mes deux premiers romans pour adultes *La dot de Sara* et *Le Livre d'Emma*. C'est aussi dans ces deux romans que les notions de quête et de conquête apparaissent à mon avis avec le plus d'intensité. Lorsque

j'ai pensé à écrire *Le Livre d'Emma*, j'étais hantée par la question de la solitude et du rejet des femmes noires. J'ai voulu comprendre, explorer le rapport que nos sociétés entretiennent aujourd'hui encore avec les canons de beauté, comment ils ont été établis et leur impact sur les relations que nous entretenons avec les autres mais surtout avec nous-mêmes. Pour y parvenir, j'ai dû ancrer mon questionnement dans une perspective historique. En un mot, interroger le passé pour comprendre le présent.

Dans *Le Livre d'Emma*, j'évoque donc une des périodes les plus sombres de l'humanité, la traite négrière et l'esclavage. J'ai voulu, dans ce roman, faire prendre conscience du poids des souffrances muettes enfouies dans la mémoire collective du peuple noir et qui rejoignent la mémoire intime. Il s'agit, donc en premier lieu de cette quête de la mémoire, mais aussi d'un moyen de faire miens cet espace et cette histoire et surtout, d'inviter les lecteurs, les lectrices à le partager. La protagoniste, Emma, remonte le fil de sa mémoire jusqu'à son aïeule, pour découvrir que son destin (le destin de son aïeule) est semblable au sien, malgré les deux siècles qui les séparent. Doit-on percevoir l'existence brisée de cette lignée de femmes comme le résultat d'une fatalité ? Au contraire, je combats dans ce livre la pensée de l'atavisme, et la plongée dans les ténèbres coloniales relève d'une volonté de démystifier cette période de l'Histoire qui a été, comme le dit la protagoniste, Emma, tronquée, lobotomisée, excisée, mâchée, triturée.

Je dirais avant toutes choses que le travail d'écriture a fait de moi un passeur de langue, de paroles et de mémoire, et il s'effectue dans le doute parce qu'on s'y livre en pataugeant dans les incertitudes, simplement parce que le texte et les raisons profondes qui lui donnent vie souvent nous échappent, tout comme on n'est jamais certain du lieu où il va nous entraîner, de la direction qu'il va emprunter. Mon unique certitude lors de l'écriture, une certitude si profonde qu'elle me permet de paraphraser la célèbre écrivaine belge Marguerite Yourcenar, c'est d'écrire avec les *yeux ouverts*. J'écris donc en ayant pleine conscience du mariage du spirituel, du culturel et du politique dans l'élaboration de mon discours. Ils se rejoignent dans une quête qui transforme ce discours en écriture-exploration ; travail d'archéologue, plongée en apnée au plus lointain de la mémoire. Je crois également que c'est mon parcours individuel qui permet de jeter un éclairage sur mes préoccupations en tant qu'écrivaine.

J'aimerais spécifier tout de suite que, si l'écriture m'apporte plus souvent qu'autrement un sentiment quasi indicible de libération, c'est un travail qui se construit également dans un corps-à-corps avec nombre de contraintes, parmi celles-ci, mes

bagages propres. Bagages encombrants, rassurants? Ni l'un ni l'autre. Simplement omniprésents et je leur sais gré de m'épargner une tâche sans doute plus difficile que de les trimbaler et de vivre avec eux, une tâche surtout ingrate, qui consisterait à passer mon temps à les analyser, les soupeser, à jongler avec eux, à démontrer, m'évertuer à convaincre de leur authenticité, ou de leur caducité pour tenter de me forger une identité, car je suis devant ma page, entière, complexe sans doute, multiple, installée au milieu de ces bagages, de celle que je fus, de celle que je suis, de ceux qui proviennent de mon lieu de naissance, ceux que m'a légués la Grande Histoire, ceux que j'accumule depuis mon arrivée en Amérique du Nord dans ce pays, le Québec, le Canada.

Comment être écrivaine et faire abstraction de ce passé et du quotidien qui en découle ? Comment être écrivain et gommer ce passé colonial et notre présent qui en porte les stigmates profonds ? Mes mots prennent donc souvent la coloration des maux de la peau à cause de ce passé et, puisqu'en tant que romancière, je prétends écrire l'histoire du dedans, celle qui se passe au fin fond des êtres confrontés à l'Histoire, on comprend dès lors que m'interpellent mes racines africaines et l'esclavage, forme suprême de domination de l'homme par l'homme, l'esclavage, mais aussi les diverses manifestations qui lui sont intimement liées, je veux parler du racisme et du colonialisme. Cela m'interpelle d'autant plus que, nonobstant le fait que l'esclavage constitue une de ses composantes essentielles, la grande Histoire a effacé, occulté de manière malhabile il est vrai, la lutte menée par mes ancêtres, les premiers révolutionnaires esclaves pour débarrasser la terre d'Haïti, autrefois Saint-Domingue, de ce fléau.

Comment prétendre prendre la parole et faire semblant d'ignorer que pour la grande majorité des gens sur cette planète, cette mondialisation et les changements qu'elle entraîne, la mondialisation et cette grande possibilité d'échanges qui l'accompagne, n'apporte rien de bénéfique, qu'elle n'est qu'une puissante machine à broyer, une machine insatiable qui, de plus en plus, condamne les peuples au silence.

Écrire a d'ailleurs toujours été pour moi une façon de me battre contre le silence, pour faire entendre ma voix, pour que cette voix me dise que j'existe, que mes enfants et ceux qui leur ressemblent sont vivants.

C'est au retour d'une Conférence internationale sur les femmes qui avait eu lieu à Beijing, en 1995, que je me suis décidée à me lancer corps et âme dans l'écriture au quotidien. En réaction au désenchantement ramené de Beijing, déçue et déboussolée, surtout, par ce qui m'avait paru alors comme une utilisation massive des femmes par les

politiques, une utilisation dont nombre de femmes étaient souvent conscientes, donc complices. Blessée dans mes croyances et mes convictions féministes, il me fallait trouver une VOIE pour ne pas perdre ma VOIX et mourir étouffée sur mon cri. Je me suis alors mise à écrire de manière plus assidue, une façon de lutter pour demeurer vivante. En écrivant, je me bats pour que ma voix, celle d'autres femmes, celles d'autres humains, pour que nos parcours, nos expériences ne soient pas gommés, pour que nos voix ne soient pas supprimées et surtout pour continuer à croire que les femmes peuvent et doivent faire la différence. Mon travail d'écriture se veut ainsi très connecté au réel parce que je ne peux concevoir le fait de me prétendre écrivaine, séparée de la femme, écrivaine séparée du quotidien, de la réalité du monde.

Tout cela est bien sûr une réflexion personnelle. Moi, j'estime avoir fait le choix de la curiosité pour apprendre à apprivoiser mon passé et mon histoire, j'ai fait le choix de transmettre ce passé et cette histoire par le biais de mon travail d'écrivain. Je ne prétends pas qu'il faille se cramponner de manière fanatique à son origine, à son passé, ses traditions, ses coutumes quelles qu'elles soient, sans ne jamais rien questionner puisque le questionnement est la base de la connaissance et de la liberté. Je considère mon discours comme un plaidoyer pour la connaissance. L'origine, disent certains penseurs, aujourd'hui, est un luxe auquel on ne peut plus prétendre à cause des bouleversements des populations et des phénomènes migratoires. On devient, dit Ying Chen, auteur québécois née en Chine, des arbres mouvants dont les racines se croisent et se perdent. Moi je voudrais ajouter que les racines ne se perdent pas, elles peuvent devenir plus fortes, car on se transforme en une autre espèce, une espèce nouvelle, chaque jour grandissante en nombre, qui roule sur un chemin sans nul doute solitaire, mais c'est un chemin malgré tout ancien, car les migrations font partie de l'histoire humaine, les quêtes et les conquêtes également. Cette quête, cette conquête dont je parle sont mues par la curiosité, par le besoin tout à fait naturel et légitime qui est le mien de comprendre, de partager, mais aussi d'agir et de vivre. Et vivre, qu'est-ce que c'est ? C'est simplement prendre conscience qu'on est engagé tous, moi comme vous sur un chemin, porteurs, mais aussi bâtisseurs d'une histoire, perpétuellement en devenir.

Marie-Célie Agnant a terminé son intervention par la lecture des pages 117 et 118 du Livre d'Emma.

« C'est avec Mattie que j'ai commencé à comprendre notre histoire et ce qui s'était passé à bord des négriers. Elle me confiait en tremblant ces épisodes de la vie de telle ou telle femme qu'elle rattachait, comme l'avaient fait d'autres avant elle, aux tourments hérités de la canne. Mais après avoir quitté Mattie, ma soif de comprendre est devenue encore plus forte. J'ai fouillé dans les grands livres. J'ai tant cherché, Flore, si tu savais tout ce que j'ai pu lire. Des années entières j'ai cherché, pour découvrir la source de l'horreur et de cette haine. Les livres me rendaient folle, crois-moi. Je voulais malgré tout m'ouvrir la cervelle pour les y enfouir. Tandis que je travaillais à cette thèse avec laquelle ils se sont torchés, il m'arrivait, des nuits d'affilée, de ne pas trouver le sommeil. Je m'en allais par les rues promener ma rage de négresse, sur les quais de Nantes, de Bordeaux et de La Rochelle. J'arrêtais les passants, des ivrognes le plus souvent, pour leur demander s'ils savaient combien de sucre, combien de sang, combien d'esclaves, combien de lait de négresse il avait fallu pour construire une seule ville d'Europe.

Les yeux fermés, comme pour amortir les mots qu'elle prononçait, Emma parlait, et sa voix se déroulait, son corps se vidait de ces images surgies du fond d'une mémoire ancienne, paroles extraites d'archives enfouies dans ses entrailles.

Un jour, je te parlerai en détail des négriers, me promet-elle. Un autre jour. Là tu comprendras, tu comprendras tout. C'est dans leurs cales que tout s'est écrit, dans les plis de la mer, dans le vent gorgé de sel et dans cette odeur de sang. Une odeur immonde, partout présente mais que l'on fait mine de ne plus reconnaître, enveloppe toujours l'île. Trop de sang, tant de sang, gémit-elle. Nous étions plus de cent mille, cent mille, deux cent mille, trois cent mille. Coulées de sang, traînées de sang, rivières et océans de sang. Notre histoire est écrite avec du sang, et pour l'éternité nous pataugerons dans le sang. »

1. L'écrit en action

Didier BERTHET

(Institut Franco-Japonais de Tôkyô)

Cet atelier avait pour but de présenter deux projets d'écriture menés avec un public de niveau B1, une tâche nommée « Une Région française » et l'autre « Les Tanaka déménagent en Provence ». Ces deux projets d'écrit se caractérisent par la place importante et primordiale de l'oral qui leur est accordée ainsi que par leur aspect collaboratif.

La méthodologie retenue consiste en effet à faire faire ces deux tâches en binôme. Cela permet bien entendu de favoriser les interactions et de vaincre les réticences telles que celle émise par un participant quant à « faire produire de l'écrit en classe car ce n'est pas ce que l'étudiant attend d'une classe ». Les interactions ont quant à elles pour avantage de favoriser les hétéro-corrections et de susciter la co-construction des savoirs. Plutôt qu'un étudiant seul responsable de la correction de sa production avec le dictionnaire et une grammaire pour seuls secours, le binôme permet de responsabiliser l'apprenant face à son apprentissage (en bref, « si ma production n'est pas recevable par mon partenaire, je dois revoir certaines choses. ») et de réellement manipuler la langue cible qui, plutôt qu'un manuel d'instructions à suivre passivement, devient un objet que l'on construit ensemble. Le français devient par conséquent non plus un objectif lointain dans le temps (d'abord apprendre, puis utiliser) et l'espace (apprendre au Japon, puis communiquer en Francophonie) mais le moteur même de l'apprentissage et de la classe, comblant le hiatus entre l'apprendre et l'utiliser. La classe comme une société de francophones ici et maintenant.

La tâche « Une Région française » dont le but est de présenter une région sous ses aspects géographique, historique, économique, culturel et touristique, commence par une phase de compréhension écrite durant laquelle les binômes doivent d'abord sélectionner les informations nécessaires (compétence informationnelle chère à C. Puren) pour ensuite les restituer (compétence de médiation, par ailleurs innovation du CECR). Ce faisant, les apprenants découvrent la culture-cible, confrontent leurs représentations, et entrent dans la culture par l'action, plutôt que par une réception plus ou moins passive (cours magistral, compréhension de documents).

Ils doivent aussi faire des recherches personnelles, profitables en soi au développement de l'autonomie, pour combler les lacunes des documents, et ainsi manipuler des textes authentiques de media variés (guides, internet, livres divers...). Vient ensuite une phase de production orale où, guidés par l'objectif final, les étudiants doivent restituer le fruit de leurs recherches, mobilisant les acquis et corrigeant les lacunes à travers la négociation des éléments linguistiques et discursifs, préparant ainsi la production écrite.

Celle-ci, qui découle d'un objectif clair et précis, et qui est soutenue par un canevas d'éléments linguistiques (les points de grammaire étudiés dans le cours trouvant une mise en application immédiate), discursifs et communicatifs (présenter les attraits culturels d'une région par exemple) est organisée en cinq parties, avec une finalité concrète : les productions feront partie d'une exposition de classe temporaire et visible par toutes les autres classes (émulation et reconnaissance).

La tâche « Les Tanaka déménagent en Provence » consiste quant à elle à imaginer et écrire un récit relatant le déménagement d'une famille japonaise en France avec les sentiments, les doutes, les espoirs et autres sentiments que cela implique, favorisant la réflexion interculturelle. Le tout devait se faire, et cela ne va pas sans le dire, comme ont pu en témoigner les participants à l'atelier, en français. Il s'agissait de proposer une macro-activité évaluatrice sommative de fin de niveau (B1) et de préparer la classe à la méthode actionnelle, avec la classe « comme domaine de réalisations de tâches et comme lieu d'étayage » (Puren). Je trouvais par ailleurs intéressant de réfléchir au faire faire. S'il est vrai que le CECR prône le co-agir pour élaborer « un projet de société en faisant ensemble », il relève de notre rôle de professeur d'en trouver les modalités d'application et de succès.

Outre les caractéristiques du travail en binôme décrites ci-dessus, cette tâche, qui ne comprend pas de compréhension écrite, permet en revanche de développer la compétence co-culturelle : négocier et construire ensemble la culture de Japonais qui vont habiter en France (et celle de Français qui côtoient des Japonais). Le travail en autonomie est par ailleurs renforcé et assorti d'une autonomie collective dans la mesure où les étudiants doivent échanger en dehors de la classe (passages en salle informatique, en médiathèque, échanges de courriels), faisant sortir le français des murs de la classe et lui donnant une existence indépendante.

La tâche s'articule autour d'un canevas en cinq parties, pour cinq cours, qui récapitule et reprend tous les items linguistiques et communicatifs étudiés depuis le

début du niveau B1 avec *Reflets 2*. Le scénario est inspiré du manuel, pour une activité apocryphe, mais suffisamment original pour favoriser l'imagination et permettre le réemploi rationnel et raisonnable des acquis. En bref, le scénario comprend un titre de partie, un chapeau explicatif et de mise en situation, les items à réutiliser et leurs références dans le manuel (numéros de pages), et une grille d'évaluation en annexe. Celle-ci permet de faire prendre conscience des critères d'évaluation et de souligner la priorité donnée à la collaboration en français dans et hors la classe ainsi que la capacité à mener un récit.

Cette évaluation, qui porte sur le linguistique, avec insistance sur la correction, la complexité et la fluidité, et le pragmatique, se veut référentielle (par rapport aux objectifs) et positive (elle valide les acquis plutôt qu'elle ne sanctionne les lacunes). Après avoir relevé les différentes productions, que j'ai fait corriger avant de les corriger moi-même, et les avoir évaluées, j'ai imprimé et relié chacune d'elles dans un livret que j'ai remis à chaque étudiant. La tâche et l'objet concret qui rendent l'apprentissage tangible.

La présentation de cet atelier fut précédée d'une discussion quant à la place de l'écrit dans les manuels utilisés par les différents participants de l'atelier, puis d'un tour de table des méthodologies d'enseignement de l'écrit dans les pratiques de chacun, professeur d'école de langue et/ou d'université. Il en est ressorti une tendance très éclectique : du travail de transposition au passé suivi d'une production libre à l'explication de texte littéraire suivie d'une production libre en devoir en passant par la production libre à partir d'un manuel ou de ressources tirées d'internet. Ces diverses productions sont préparées par des activités de paraphrases et de reformulation, un entraînement à l'écriture de phrases simples, des imitations de modèles.

Dans mon cas, la production écrite se prépare lors des différentes phases du cours, depuis la compréhension orale et la restitution des informations par une pratique progressive de l'organisation phrastique en thème / rhème et satellites, à l'insistance sur la formulation de phrases claires en phase de communication jusqu'aux activités d'écrit proposées en devoir et les tâches effectuées en cours.

Enfin, la présentation de chaque tâche fut suivie de commentaires et de pistes pour de futures explorations de l'écrit en classe.

2. Lire, écrire, produire : le texte littéraire en classe de langue

Agnès DISSON (Université d'Osaka)

Tous publics, débutants à niveau intermédiaire

(1^{ère} à 4^{ème} année d'Université)

Contrairement à ce qu'affirme l'orthodoxie scolaire, le texte littéraire peut être intégré aux débuts de l'apprentissage. En effet la littérature fait partie du corpus multiple et varié de la langue ; on ne peut donc en faire l'économie, le texte littéraire est aussi un texte authentique : il n'est pas un horizon ultime de la langue, mais une de ses variantes.

Toutefois le texte littéraire lorsqu'il est (rarement) utilisé en classe de langue se limite souvent à des exercices de compréhension, pour déboucher invariablement sur la traduction : mais paradoxalement il incite rarement à la lecture (dans ses aspects visuels et sonores), à l'écriture et à la production. Dans les manuels traditionnels il est repoussé à l'étape ultime de l'apprentissage et il emprunte à des auteurs conventionnels, vieilliss ou difficiles. Pour plus tard disparaître des manuels de type communicatif, car jugé trop ardu, ou peu propice justement à la communication.

Or la littérature peut servir de prétexte et de point de départ à un travail en classe de langue, plus facile, riche et varié qu'on ne pense : hypothèses de lecture, déchiffrement et commentaire, même très simple, mais aussi travail de phonétique, de lecture, rythme et scansion, activités de production écrite, travail sur le vocabulaire, jeux sur les adjectifs, les pronoms, textes sur matrice, etc... et ceci même à un niveau peu avancé.

Cet atelier a proposé à la discussion une série de textes littéraires très divers, tous accessibles à tous niveaux, et des exemples d'exploitation et de production.

La question initiale à se poser est bien sûr celle du choix et des objectifs : quels textes choisir face à un public d'étudiants japonais débutants ou peu avancés ? et quels objectifs se fixer, adaptés à une classe de langue, et non à une classe de spécialistes littéraires ? bref : quels exemples, pour quel type d'exercices ?

Le choix : le premier problème des extraits de romans dans les manuels est celui de l'absence de contexte. Une solution aisée est de préférer la poésie à la prose ; le poème constitue en effet un texte souvent bref, toujours clos, autonome. Ou alors il faut choisir des incipit de romans : rien avant...et donc pas besoin d'explication ou de remise en situation.

Le second problème est celui de la difficulté du style ou du vocabulaire, peu usité ou trop littéraire. La solution est simple : se cantonner à des textes courts (poèmes, brèves nouvelles, contes, débuts de romans), et essentiellement contemporains.

Il faut insister sur le fait que l'objectif peut être minimal (restreint) ou maximal (plus approfondi). On oublie souvent que le texte littéraire peut être exploité de façon limitée et partielle, il n'est pas nécessaire de *tout* dire sur le texte. Il s'agit de respecter le texte, mais aussi d'en bousculer un peu l'usage, puisque nous sommes dans une classe de langue.

Les objectifs / les exemples : pistes et objectifs possibles.

-1^{er} objectif : donner à entendre : le cliché de la « musique de la langue française », de sa « mélodie » est partagé par tous les étudiants : utilisons-le au lieu de le récuser. Un texte est d'abord un objet *sonore* (surtout en poésie). Ajoutons que les étudiants adorent ce genre d'exercice (plus difficile pour eux qu'on le croit).

Le premier exemple, paradoxalement, est un texte poétique du... 16^{ème} siècle, *A Phillis*, de Pierre de Marbeuf . Seule la première strophe sera utilisée (Et la mer est amère et l'amour est amer...). Aucune traduction n'est requise (seuls mots nécessaires : mer/ amour / amer). L'objectif unique est minimal : l'euphonie, le rythme, la scansion, via la lecture à haute voix (par paire). Le travail se focalise sur l'oreille / l'oral / la nécessité ici de la lenteur (et l'accent de groupe, souvent éludé par les apprenants japonais).

Le deuxième exemple est contemporain : le début du recueil *Son blanc du un* (1986) du poète Dominique Fourcade, qui répète, avec ses variantes, un seul mot. « murmure ». L'élément sonore se double d'un élément visuel (qui annonce l'objectif suivant). Nous sommes sur la plage, le «m» et le «u» répétés figurent en effet le murmure, mais aussi le moutonnement des vagues.

-2^{ème} objectif : donner à voir : après l'oreille, l'œil. Le texte littéraire est aussi un objet *visuel*. Les étudiants japonais souvent ne savent pas regarder l'aspect du texte, sa dimension concrète, graphique, physique (blocs ou vers, passage à la ligne, indices du dialogue, ponctuation affective : points d'exclamation, de suspension, etc).

Les chenilles de Jacques Roubaud (*Les animaux de tout le monde*, 1993) fonctionne comme un jeu graphique et visuel : les lettres m, n, i, l, répétés dans tout le texte reprennent le titre et miment avec humour le corps annelé de la chenille. De même pour *La Fourmi*, qui joue avec les deux dimensions graphique et phonétique du poème (suivant ici la règle de l'homologie de fonctionnement de Ponge : le texte mime son objet).

-3^{ème} objectif : donner à faire : il s'agit de passer du sonore au graphique, au mot puis à la liste et ensuite à la phrase, au paragraphe et enfin au récit.

Ainsi *Formeries* de Jean Tardieu (1976) est un recueil de poèmes basés sur des combinaisons simples d'éléments grammaticaux, comme le poème intitulé *Conjugaisons/ interrogations* ou *Etudes de pronoms* : on peut les utiliser comme matrices pour des poèmes à inventer (collectivement) à partir d'adverbes de manière (ex. de production : Vite vite /lentement / doucement...) ou de temps (ex : Demain / dimanche / enfin / dormir !).

Les textes-inventaires sont particulièrement productifs : *J'aime/ je n'aime pas* (Perec, Barthes) ou *Je me souviens..* (Butel).

Enfin, l'incipit d'une nouvelle de Jean Echenoz, *L'occupation des sols* (1988), offre un texte sans difficulté de compréhension, mais très dense, lacunaire, doté d'une grande rapidité d'action. Il s'agit de retrouver ce qui s'est passé avant (et qui n'est pas dit) et d'imaginer ce qui va se passer après (de multiples hypothèses sont bien sûr possibles), pour composer un petit récit.

Comme dans le travail sur les documents authentiques, où l'on passe de questions fermées à des questions de plus en plus ouvertes, il s'agit avec le texte littéraire d'aller vers un élargissement, même modeste : du simple au complexe, de la lecture à l'écriture, du déchiffrement à la production, lorsque le texte de départ devient matrice d'autres textes.

3. 文学テキストを読む——遊戯と精読

長谷川晶子（明治学院大学他非常勤講師）

谷口亜沙子（獨協大学）

<はじめに>

実践的で役に立つフランス語の習得が謳われ、学生の「文学離れ」がとかく嘆かれがちな昨今ではあるが、文学テキストは語学教育のための魅力的かつ効果的な教材でありうるはずだ。本アトリエでは、「文学講読」の授業を運営する上での困難や問題点を再検討しつつ、今日の学生たちに対して、どのような授業を提案していくことができるかという課題に取り組んだ。

<長谷川の発表>

はじめに長谷川が二年生を対象としたリーディングの授業において、学生をいかに《文学》にいざなうか、その授業運営の工夫について発表を行った。

発表者は四年前から文学部の学生（仏文科以外）の二年生約五十名が参加するリーディングの授業を担当している。最初に、従来の精読の授業運営では一部のまじめな学生しかついてこないという現状を報告した。文学はおろか長文を読む習慣がなく、文法事項を暗記しようとせず、訳読の宿題を課しても部分的にしかやらない学生を相手に、正解を教えるように教師が一方的に正しい訳を提示するという従来の方法では、クラス全体の語学力を向上させることは難しい。「文学テキストの精確な理解」という精読の目標は揺るがせにできないとしても、できるだけ多くの学生を積極的に授業に参加させて、読むことの楽しさを実感させるためにはどうすればよいのか。このような問題意識をまず説明した。

実のところ、文学テキストは教師が思っているほど学生に受け入れられないわけではない。面倒くさそう、難しそう、使えなさそうという文学に対する先入観を払拭すれば、学生は喜んで文学テキストを読むようになる。発表者は、文化や社会に関する文章を中心に教材として取り上げた体験から、文学テキストのほうが学生の関心を引きつけることを実感している。内容が面白く、形式が美しく、学生の知的好奇心を刺激し、想像力の育成に役立つことが文学テキストの大きなメリットである。ただしこのメリットを生かすには、学生が楽しく読めるような題材（短編小説や詩作品など）を選び、授業運営に配慮する（学生の集中力を維持するために、授業を文法の復習、訳、映像や音声資料の鑑賞の三部構成にするなど）必要があり、授業中の学生の作業

を増やす必要がある。

そこで、学生との共同作業としての授業の一例（プレヴェールの「バルバラ」）を、実際に用いたプリントを提示しながら具体的に説明した。事前に宿題として、語彙表を埋め、重要表現にマーカーで下線を引かせる。授業中は学生を文学テキストに集中させるように工夫する。はじめに歌の聞き取りをしたあと、主語と動詞に学生の注意を向けさせて作品全体の大意を把握させる。そのあと、学生にどんどん訳させていく。まとめとして、学生が家でゆっくり再読するようにと、フランス語でのレジュメ（作文）を宿題にして翌週提出させる。

最後にその運営方法の成果と反省点をまとめた。文学テキストを授業で用いると、学生に質問を重ねながら、クラス全体で作品の深い意味や読解の可能性を探ることができる。また学生のやる気を刺激することができる。ただし、反省点もある。教師が手をかけすぎているため、学生が自立した読者になれるのかどうかという問題である。発表者の方法にも改善の余地はあるが、現在のところはこの問題を三年生以降の教育で取り上げてもらいたいという言葉でしめくくり、谷口にバトンを渡した。

<谷口の発表>

こつこつと辞書をひいて丹念にテキストを読みとく、という地味な作業の大切さを知る上では、精読の授業はやはり欠かせない。これは、フランス語会話などからは一見もっとも遠い訓練にみえるが、真に他者を理解するためには忍耐と根気が必要であり、先入観の排除や傾聴の姿勢を身につけるといふ点ではコミュニケーションの力を伸ばすこととも無縁ではない。精読というベーシックな授業形態をあえて選んだ場合、どんな工夫ができるか、という問題設定から、フランス語学科の3、4年生20人程度を対象とした講読の授業での幾つかの試みについて報告をした。

ひとつめは、挙手制の採用について。これは、学生のレベルが極端にばらばらであるという難しさから採用した方法だが、成績に換算すると意外にも積極的に手があがった。担当制の問題点（熱心な学生でさえ自分の担当時以外は予習を怠りがちになる）とランダム指名制の問題点（学生のレベルや予習状況によってペースが極端に落ちる場合がある、公平さの保証がない、指名されること＝嫌なことという図式が生まれやすい）のどちらをも避けることができ、各学生が自分のレベルに合わせて挙手するために、自然に全体のバランスが取れた。熱心な学生は毎回きちんと多めに予習をし、フランス語が得意でない学生も自分にできそうな箇所を見つけてくる様子がみられた。

ふたつめは、質問を絶やさないことである。「訳」はゴールではなく、スタート地点とする。生徒が訳したのち教師が解説や訳を完全にひきとると、学生がそこで気を

抜いてしまうので、訳が正しくても間違っている場合、必ず質問を続ける。間違っている場合は、学生自身が自分で正解に至りつけるような問をかさね、必要に応じて全員で辞書を引き、フランス語の多義性との付き合い方をおぼえる。学生訳が正しい場合にも、本当に理解しているとは限らないので、動詞の時制は何か、指示語や代名詞が何をさすか、この語の一義的な意味は何かなどを聞き、本人が答えられなければ他の学生にも振りながら解説を進める。派生語や対義語、口語表現などへ話題をひろげ、訳読の授業の弱点である単調さを回避する。

みつめは、「語りの効果」に学生の注意を引くことである。文学テキストを教材とした講読であっても、その第一の目的は、構文を見抜き、フランス語の文章を正確に理解する力をつけることである。したがって、授業中に文学テキストの解釈などに深入りすることはしないが、情報伝達のみを目的としたテキストとは異なる味わいがあることが自然と感じられてくるように、一回の授業につき一箇所か二箇所程度、見るべき表現やすぐれた文体効果のあがっているパッセージ（テンポの急変化、サスペンス、描写とアクション、エスカレーション、視点の移動、色彩のコントラスト、読者への目配せ、頭韻、類音反復、等々）を指摘できるように事前に読み込みをしておく。

そのほか、単語の小テストや翻訳の提出を組み込むこと、音声資料の利用、テキストを選ぶ際の基準などについて簡単に触れた。今後の課題としては、記憶の定着のために定期試験以外に何ができるかを考えている。

<会場からの声／まとめ>

リーディングや講読の授業の最大の落とし穴は、おそらく、なんの工夫もしなくても一回分の授業があっさり成立してしまうことだろう。したがって、そのことに教員の側がいかにかえずにいられるか、いかに授業の改善のための方法を探り続けられることができるかが最も大切な点となってくる。ここで二人の発表者が報告した方法もいつもうまくゆくわけではなく、むしろ、毎授業、毎授業、学生の構成や、学生の反応をみながら、まずいところを察知しては治す作業を繰り返し、微調整や変更、工夫を重ねてゆくためのものである。

会場からは、配布する資料の日本語訳について、授業をするうえで最も心がけている点、うまくいかない場合の対処方法などについての質問が出された。また、文学テキストを使った授業をするための勇気がわいた、あきらめずに文学テキストを使っていきたいと思った、などの声が聞かれた。

4. この素材 (= 教材)、どうやって調理 (= activités) しますか？

— シェフ (= 教師) の腕の見せどころ —

土屋良二 (津田塾大学)

中村公子 (獨協大学)

教材と授業の関係はよく「料理」に例えられるが、「素材 (= 教材)」を生かせるかどうかは「シェフ (= 教師) の腕次第」である。そこでこのアトリエでは、どのような素材 (= 教材) でもその素材の持ち味を生かせるシェフ (= 教師) の腕前が問われる「調理法」、つまり activités の展開方法について参加者と共に考えてみた。

参加者が日頃使っているテキストや自作プリントなど、「自分や人を紹介する」、「数を覚える」、「過去のことを言う」(animateurs 側から事前に提示されていたテーマ)に加え、その他の項目についての activités の「材料」を持ち寄り、それぞれの「調理法」についてまずグループ・ディスカッションを行った。

3人ないし4人のグループに分かれて、普段どのように教材を用いて教室での学習活動をしているか、そのやり方について話し合い、やり方の共通点と相違点を挙げてもらった。どのグループにも共通していたのは、ペアないしグループでの作業を取り入れていること、教科書に加えて補助教材を用いていることであった。一方、相違点は教科書の扱い方にあった。教科書通りに進めるか内容や順番を取捨選択して進めるか、教科書を中心にするか副教材のプリントを中心にするか、参加者毎にその扱いは様々であったが、練習問題に関しては教科書に提示されたものだけでなく、様々な形で補足練習問題を取り入れている参加者が多く、その扱い方が教室内の学習活動の形を左右していることがわかった。

そこで、ディスカッション後、私たち animateurs が考える学習活動の流れの一例を示した。

＜学習活動の一つの流れ＞

Exercices 1 の段階 (「下ごしらえ」の段階)



Activités の段階 (「調理」の段階)



Exercices 2 の段階 (「味付け」の段階)

まず、どのような activités を行う際にも、activities の前に「ある事柄についての学習」がある。学習者が教科書に提示されている文法や語彙、表現などの学習のための exercices に取り組み解答する段階である。これを今回「Exercices 1 の段階」と呼ぶことにした。

そして、この exercices の解答を終えた後、別の exercices をしたり、次の学習項目に移っ

たりすることもあるが、私たちはここから「Activités の段階」と位置づけた。この「Activités の段階」では、「Exercices 1 の段階」で提示された文や動詞、語彙などを再利用したり、あるいは教科書の *exercices* をもとにしながらも学習者自身のことに置き換えたりして、学習者はクラス内で学習者同士でのやりとりを通して実際に学習した事柄を実践することになる。この *activités* でのやりとりを記録する道具として、教師は *activités* 用の「ワークシート」を準備しておくが良い。またこの学習者同士のやりとりの間も教師は目や耳をしっかりと使って学習者のやりとりの様子に注意を払う必要がある。（ここがまさに「調理の段階」になる。段取りを決め、焦げつかさないよう目を離さない。）

最後に、ある時間（通常は10～15分程度）、学習者同士でのやりとりをさせたら、まとめとしてクラス全体での総括を行う。これが「Exercices 2 の段階」である。学習者同士でのやりとりを記録しているシートをもとにクラスで発表し、やりとりした情報の共有を行う。例えば、やりとりしている時には「*Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ? – Je suis allé à Sapporo.*」と一・二人称を使用し、シートに書く時には相手の名前を明記して「*Il est allé à Sapporo.*」と書き、発表段階で「*Ken est allé à Sapporo.*」と言うなど、*activités* を通して人称などを変えることもできる。しかし全てのやりとりを授業内に発表することは時間的にも無理があるので、許される時間内にできるだけ的人数で行う。この「Exercices 2 の段階」の目的は、学習内容の最終的な定着であり、*activités* のまとめを通して教師はクラス全体で学習の成果を確認する。以上が今回 私たちが紹介した *activités* の流れである。

activités についてはすでに様々な定義が存在しているが、その定義の範囲は人によって様々であり、*exercices*、*activités*、*tâches* という三種類の線引きが一定ではない。むしろ、三つを区別する方がわかりやすいのではないかと思われた。私たちの考えるこの三種類の活動の違いは以下の通りである。

Exercices : a. *questions fermées* と *questions ouvertes* がある。

- b. 解答（もしくは模範解答）を示すことができる。
- c. 習得すべき学習内容（通常は一つの内容）がはっきりしている。
- d. 文法や語彙、表現などの習得のための練習問題が多い。

Activités : a. 教科書の *exercices* 等を通して学習した事柄を使いこなすための応用練習。

- b. *exercices* で定着させた内容を使って、二人以上でのやりとりが必要。
- c. やりとりの内容をクラス全体の中で発表する。
- d. クラスでやりとりした情報を共有する。
- e. 教師による学習内容の最終的な定着のためのまとめがある。
- f. 「ことば」を使うことが目的であり、「ことば」を使って実際に他の人とやりとりができた「達成感」を持つことができる。

Tâches : a. 実生活の中で実際にすることを学習活動に活かす。

b. 何らかの「目的」を達成するために、「ことば」は道具として使用する。

c. 「目的」をやり遂げられた「達成感」がある。

exercices は学習者が一人でもできるが、*activités* と *tâches* は一人ではできない、すなわち授業でしかできない活動である。しかし *tâches* は実際に使用できる文法や語彙がごくごく限られている初学者や初級者には難しい。その点、*activités* は初学者でも教師の工夫次第で可能であり、ここが「教師の腕の見せどころ！」である。*activités* とよく混同されるものに *jeux* があるが、*jeux* は習ったことを使って「楽しむためのゲーム」であり、学習が目的なくとも楽しければ良い、という点で *activités* とは本質的に違っている。

activités の流れの例として、複合過去形の学習に関する一例を挙げてみる。

まず、文章が書き込める 9マス仕切りの表 2つが書かれたもので、上段の表には主語のみが書かれた用紙 1 と、普段することを動詞の原形で並べ 1 から 20 まで番号を付けた用紙 2 を用意する。Exercices 1 : 先に用紙 1 を配布し、1 から 20 までの好きな数をマスに記入させる。次に用紙 2 を配布し、マスの番号に対応する動詞表現を主語に合わせて複合過去形にして書き入れる。Activité : 昨日何をしたか、クラスを回って 9 人に尋ねる。回答者は自分の用紙 1 から答を言う。質問者は回答を 3 人称で用紙 1 下段の表に書き入れる。このとき尋ねた相手の名前も控えておく。全部終わったら、記録した者が発表する。Exercices 2 : 誰は何をしたのか、教師がクラス全体に問いかけて確認する。

同じ材料（肉と野菜）でも食べる人に合わせて違った料理（カレー、肉じゃが）ができるように、学習すべき内容は同じでも、学習者によってその学習方法はいつも同じではないだろう。*exercices* が終わった段階は、料理で言えば下ごしらえが終わった段階で、そのままでも食べられるが、「おいしく食べられるように」するのが料理であり、教室内の活動では *activité* がこれに相当する。*exercices* までも学習すべき事柄を習得したことには違いないが、*activités* によって学習者はより楽しく確実に習得することができる。そのために、教師は教科書の同じ *exercices* から学習者に合わせて *activités* を変える。もちろん、授業の時間はかぎられているため、*activités* にまで手が回らない事も多いだろう。しかし、時間や材料の制約のなかでもそれなりに料理を仕上げてしまうように、学習活動においても、その状況の中でできる *activités* へと予定を変更するだけの臨機応変な対応が教師には求められる。それこそが「シェフの腕の見せどころ」である。問題は材料そのものではなく、材料をいかに学習活動に活かすか、その意識と工夫であろう。しかし工夫のアイデアは突然ひらめくものではない。一流料理人であってもしはじめはレシピ通りに作ることから始まる。学習活動においても基礎的な理解がない限り発展的な活動はできない。教師もまずは *exercices* をきちんと押さえる基本が大切である。*activités* は周到な練習問題のなかから自ずと生まれてくるのではないだろうか。

5. Développer sa mémoire musicale: exercices à partir de chansons francophones

Loïc RENOUD (Université Aichi)

Un intérêt évident de prononcer correctement la langue étrangère pour l'apprenant est d'augmenter sa confiance en lui et ainsi de mieux aborder les autres aspects de l'apprentissage. Cet atelier pose le problème de l'apprentissage phonologique sous un angle généralement ignoré, celui de la mémoire et de son rôle dans l'apprentissage. Sept personnes assistaient à l'atelier, dont on propose un compte-rendu en revenant sur les trois étapes qui le composaient: 1) on a d'abord réfléchi à la caractérisation du travail cognitif réalisé par un(e) apprenant(e) japonais(e) niveau débutant au cours d'une activité d'écoute en ligne, 2) on se demandait ensuite, après l'avoir définie, dans quelle mesure on faisait appel à « *la mémoire musicale* » dans quatre activités qu'il fallait comparer et 3) les participants pouvaient élaborer des activités à partir d'un corpus de chansons - partie écourtée faute de temps, et qui n'apparaît pas ici.

1. Caractérisation du travail cognitif

Dans la perspective socio-cognitive (Bange et al. 2005; Griggs, 2007), l'apprentissage d'une langue étrangère en situation guidée est une action qui notamment implique toutes les facultés cognitives dans leur fonction d'attention à l'environnement immédiat, la classe de langue en l'occurrence, et de résolution de problème, respectivement les tâches d'apprentissage. Quoi que ce soit un environnement un peu différent de la classe, dans la salle ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur) l'apprenant interagit aussi avec son environnement et réalise des activités au prix d'un travail cognitif, qui doit correspondre à une modification de son système interlinguistique en vue de réduire la distance à la norme que le professeur cherche à imposer (Griggs, 2007). Un exposé rapide de ces éléments, en rapport avec mon sujet de recherche et aussi avec la première activité proposée, devait permettre de sensibiliser les participants à l'idée d'activité cognitive de l'apprenant, sous-jacente mais dont le professeur doit malgré tout essayer de rendre compte. Dans un face-à-face avec l'ordinateur pour un exercice d'écoute, quel est donc ce travail cognitif?

La consigne de la première activité de l'atelier visait ainsi à mettre en situation d'analyser le comportement (« *ce qu'il (elle) fait concrètement* ») de l'apprenant japonais de français débutant en salle ALAO mais aussi de voir ce que l'exercice demande en termes d'opérations cognitives.

L'exercice en ligne de type texte à trous se trouve sur le site *La chanson francophone en cours de FLE*, de Carmen Vera Pérez¹. La consigne de l'exercice est en français: « Déroulez les menus pour choisir les mots qui manquent selon le sens. Puis, écoutez la chanson pour vérifier vos choix. Pour cela cliquez ici: » et « Pour corriger, cliquez sur « Vérifier » [en bas de page] » Le même menu déroulant à chaque trou propose les mêmes mots « amour / chambre / déjeuner / fenêtre / fleur / fume / oublier / porte / rose / soldats ».

Les participants ont considéré que l'apprenant faisait des correspondances entre ce qu'il entendait et des hypothèses sur la façon de lire, et qu'ensuite il procédait par soustraction pour choisir tous les mots à la bonne place. C'est certainement le cas. En échangeant sur le point sans doute central de cette première réponse, les hypothèses, on a imaginé que pour les élaborer l'apprenant utilise notamment ses connaissances en anglais et son savoir-faire en romaji. Cette maîtrise partielle de l'association graphie / phonie suffit en effet pour réussir l'activité. Mais qu'en est-il de l'activité cognitive fournie?

On peut montrer qu'elle consiste en effet essentiellement à associer les informations d'ordres spatial (le texte) et temporel (le chant) et qu'elle repose sur une analogie ($X / A = Y / B$) où le premier mot du texte à trous qui apparaît à l'écran, « Ma », est aux premiers sons du chant ce que « Ma a la forme d'une cage » est au premier groupe rythmique, soit jusqu'à la respiration. Ce travail de spatialisation de l'oral est appris dès le plus jeune âge: la lecture. On a remarqué finalement que cela n'avait rien à voir avec la consigne (« Déroulez les menus pour choisir les mots qui manquent selon le sens. Puis, écoutez la chanson pour vérifier vos choix. »). La notion de « *mémoire musicale* » (Llorca, 1992), sur laquelle on va venir, est semble-t-il plus à même de caractériser le travail fourni en réalité, le professeur aurait même intérêt à concevoir des activités qui reposent directement sur elle.

2. Développer la mémoire musicale

J'ai conçu les activités ci-dessous dans le cadre d'un cours d'actualité pour des

1 à l'adresse <http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/>

Ici, la chanson support est *Sympathique (Je ne veux pas travailler)*, de Pink Martini.

étudiants japonais débutants en français. Il ne s'agit que de pistes, loin d'être toutes satisfaisantes par ailleurs. Régine Llorca (1992) définit la mémoire musicale comme la composante mémorielle qui conserve les traits phonologiques dans leur singularité (telle voix, telle situation) à l'exclusion de la signification (qui relève de la mémoire sémantique). L'apprenant de langue peut conditionner la compréhension de ce qui est dit à la fin d'un groupe rythmique à ce qu'il entend au début, et se priver malheureusement de l'apport d'informations ultérieures pour faire de meilleures hypothèses sur les formes du début! La mémoire musicale peut également servir à garder l'image acoustique d'un mot, dont le sens peut être éclairé (beaucoup) plus tard dans un autre contexte. Enfin, Llorca plaide pour que l'apprenant de langue soit en contact avec une grande variété de l'oral (et pas seulement une élocution standard qui n'est que l'image de l'écrit). S'il garde en mémoire plusieurs formes de contraction de l'oral, l'apprenant peut par analogie dégager des règles générales de transformation (les conséquences de la suppression du e muet par exemple).

Dans l'activité 2, pour s'approprier la notion dans le cadre de la pratique d'enseignement, les participants devaient réaliser eux-mêmes les exercices et déterminer, le cas échéant, dans quelle mesure ils faisaient appel à la mémoire musicale:

Exercice 1: les strophes de *Le Bistrot* de Brassens sont séparées par des silences. Un vers de la strophe est entendu après la strophe. Il faut retrouver la place du vers dans la strophe (strophe de 6 vers). Attention! C'est simplement le vers sélectionné, copié et collé après la strophe, qui est entendu avec chant et guitare.

Exercice 2: on entend dans le désordre les derniers mots de chaque vers d'une strophe de *Louise* de Fersen, puis la strophe. L'apprenant remet dans l'ordre. Il a, sous les yeux, écrits, les vers dont il entend la fin, avec les mots entendus (les mots rimés, donc) en gras. C'est ma voix, c'est donc différent de l'exercice 1 à cet égard.

Exercice 3: une chanson, ici, *Rive gauche* de Souchon, s'arrête après un mot. On entend ensuite six mots. Il faut noter l'ordinal (1, 2, 3, 4, 5 ou 6) du mot qui est celui après lequel la chanson s'est juste arrêtée. Ce sont des mots du texte - il y a six arrêts -, mais les apprenants n'ont aucun mot écrit. C'est à nouveau ma voix.

Exercice 4 (il fallait simplement se représenter la situation ici): on chante *Au Clair de la lune*. Les apprenants regardent la vidéo. Ils ont réalisé différentes activités de type des exercices 1 à 3. Puis on apprend le chant: 1. professeur(e) seul(e), 2. professeur(e) et apprenants, 3. apprenants, et 4. retour correctif si besoin par le professeur(e). On a le texte à la main.

Ces exercices font-ils appel à la mémoire musicale? Les participants ont observé que

dans l'exercice 1, la mélodie et l'accompagnement musical sont des prises d'indice supplémentaires pour l'apprenant. Alors que nous avons trouvé l'activité difficile, on s'est aussi demandé pourquoi les apprenants la réussissent à 95%. Ils ont certes tout le loisir, avec le lecteur multimedia, de réécouter mais certains réalisent l'activité sans s'arrêter ou presque! Et même s'ils réécoutent, il y a un écart dans le temps: il y a donc conservation en mémoire. Sont-ils plus sensibles à la forme? Sommes-nous, *a contrario*, distraits par le sens? Pour l'exercice 2, les participants ont estimé que l'apprenant, par souci d'économie, focalisait son attention sur la fin du vers. On peut se demander ici si le support visuel, parce que c'est le texte et pas une autre représentation, peut escamoter le recours à la mémoire musicale: on fait le travail cognitif de spatialisation à la place de l'apprenant. L'exercice 3 semble réellement faire appel à la mémoire musicale. Faute de temps, nous n'avons pas pu approfondir l'analyse de l'activité cognitive effectivement réalisée, mais ce que je vois dans mes cours est que c'est l'activité qui nécessite le plus de concentration, et dont la « réussite » semble dépendre le plus de l'intensité du travail fourni. Quant au chant, un participant relatait son expérience du karaoke en cours de français, réussie en tant que telle. Cependant, il n'a jamais observé le transfert dans la classe du travail apparemment bénéfique de prononciation réalisé en chantant. Pour l'exercice de cet atelier, on a remarqué que le texte - à nouveau - pouvait peut-être limiter ou en tout cas modifier le rôle de la mémoire musicale. Faut-il faire chanter sans texte?

Il semble utile pour conclure d'attirer l'attention sur le moment auquel l'écrit peut être favorablement intégré dans l'apprentissage. J'avais commencé l'atelier par une anecdote: un musicien, m'a-t-on dit, aurait appris une langue étrangère d'abord en s'exerçant exclusivement à en prononcer toutes les formes acoustiques (à partir d'un corpus authentique). S'il n'est pas question de cela ici, j'ai voulu montrer que l'on pouvait s'appuyer sur et développer la capacité des apprenants à retenir les formes sonores, et les habituer à différer les relations sémantiques. La salle ALAO permet de distinguer ces étapes de façon très précise, en imaginant par exemple un parcours rigoureux de la forme acoustique au sens puis enfin à la forme orthographique.

Bibliographie

- BANGE P., CAROL R. & GRIGGS P. (2005) *L'Apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, L'Harmattan
- GRIGGS P. (2007) *La Perspective socio-cognitive*. Paris, L'Harmattan
- LLORCA R. (1992) « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 102. Mons-Hainaut, UMH

6. 文法は退屈？

山根祐佳（アテネ・フランセ、慶応義塾大学SFC非常勤）

文法は退屈、という印象を抱く学習者はまだまだ少なくない。退屈と思えば、学習モチベーションはさらに下がり、ますます退屈に、という悪循環に陥る。この悪循環を避けたいという思いから「退屈させない文法授業」を考えるアトリエを開催した。

1. 文法および文法の授業が退屈になる原因

『フランス語をどのように教えるか』は、学習者が文法に興味を持たない理由を次のようにまとめている¹。

- i. コンテキストを抜きにして教えられた
- ii. 書きことばが中心、話しことばを扱う場合でさえ書きことばのための文法が支配していた
- iii. 理解のための文法であって、表現の視点を持たなかった
- iv. 品詞中心の文法であって言語の構成要素の相互関連に十分な注意がはらわれなかった
- v. 語の変化や形態に重点が置かれて、文構成の側面が軽視された

i に関しては、ディアログなどを重視し、コンテキスト化の努力がなされているといえ、文法項目を扱う以上はある程度は仕方がない、と言えるであろう。ii に関しても、初級文法においてはそれほど区別をする必要があるとは思えない。一方、iii, iv, v の指摘は示唆的である。外国語学習の目標が受信（主に読むこと）だけではなくなった今、文法学習もまた、発信（話す、書く）を目標とし、言いたいことを伝える文（意味のある、理解可能な文と言い換えてもよいだろう）を作成する際に役立つものでなければならない。

また、文法そのものだけではなく、「文法の授業」に関しても、飽きてしまう、退屈だ、という声も聞かれる。その理由は、文法を扱うときには、概ね説明が多くなり、授業が一方向的になる傾向があるからであろう²。アトリエ参加者に文法の授業中（総合的なクラスの中で文法

¹ 中村啓佑、長谷川富子『フランス語をどのように教えるか』、駿河台出版社、1995年、p39。

² 文法（の授業）を退屈と感じる理由について、アトリエでは中学、高校の英語の授業で文法に対するマイナスイメージを抱いている、説明を少し聞いただけでわかった気になってしまう、などを挙げていただいた。

を取り扱う時間を含む)の学習者の様子を尋ねると、集中していない様子を示す(おしゃべり、居眠り、携帯電話をいじる)ことがあるということであった。

2. ナチュラル・アプローチ理論の文法の考え方

ナチュラル・アプローチ理論では、習得 (acquisition) と学習 (learning) を区別する。習得とは、自然な伝達場面で言語を使用する(特に聞いたり読んだりしたことを理解する)ことにより言語能力を伸ばすことである。一方、学習とは、文法規則を意識的に知ることを指す。こうして学習した文法規則は、習得した言語を発信する際に、必要な訂正や変更を行う(この行為はモニターと呼ばれる)ために使われる、と考えられている。そして理想的な状態は、コミュニケーション活動を妨げない範囲で学習した規則を利用し、モニターが行われている場合だとしている³。

ナチュラル・アプローチ理論では、学習は伝達機能を伸ばすためには重要ではないと考えられており、伝達場面におけるモニター過剰は逆効果であるとし、文法の学習を決して積極的にとらえているわけではない。しかし、意識的に知識として獲得した規則や文法に与えられているモニターという役割は非常に興味深い。

3. 文法授業の具体例

現在の学習者は、いわゆる文法を学ぶ時間と並行して会話(コミュニケーション)の授業を取っていたり、文法を扱う授業でもディアログ中心の教科書を用いていることが多い。初心者であっても、すでに見知った事柄を使って、なんらかの発話を行うことは可能であろう。また、もう少し進んだ学習者であれば、すでに学習した文法事項も含めた既習事項を使った発話が可能である。上記のナチュラル・アプローチの考えを参考に、文法の授業の際に、学習者の発話を、できるだけ学習者自身にモニターさせる状況を作り出し、その中で文法規則を提示、導入し、定着させることができないか、と考え実践している授業が、以下のようなものである。アトリエでは、参加者に学習者になっていただき、模擬授業を行ったが、ここではその一部のポイントのみを箇条書きにする。

代名動詞(再帰的用法)の導入⁴

- 1) 教員が「天気が良い日にすることは？」などと誘導し、学習者から *Je lave ma voiture.* を引き出す

³ クラッシュェン、テレル『ナチュラル・アプローチのすすめ』藤森和子訳、大修館書店、1986年。

⁴ 目的補語人称代名詞が既習であることを前提としている。

- 2) 次に「自分の身体を洗うときは何と言う？」と問いかけ、学習者から * Je lave moi. / * Je lave moi-même. などを引き出す(板書するときには、* を付け使わない文であることを示すが「間違い」として扱うことはしない)。
- 3) 学習者自身に上記の文の問題点を考えさせる。1人称の目的補語は、人称代名詞 me であることを思い出させ、Je me lave. を導きだす(教員は様々な方法で助け誘導を行うが、できれば最終的な文は学習者に言わせる)。
- 4) 2人称単数へ。
- 5) 3人称単数へ。学習者が、Il le lave. を作った時点で、その意味を考えさせ、le, la, les 以外の別の代名詞の必要性を理解させる。その上で、se を教員が提示する。

この後、相互的用法を導入した上で、* Marie maquille Marie. → Marie se maquille. / * Marie sert un gâteau à Maire. → Marie se sert un gâteau. / Jean salue Cécile et Cécile salue Jean. → Jean et Cécile se saluent. などの書き換えの練習問題を行い、理解を確認する⁵。

代名動詞はその形態の複雑さから、学習者をつまづかせることが多い。今回提案した授業では「代名動詞とは何か」というような説明はいっさい行わず、既習事項を利用しつつ、なぜこのような形が必要なのか、という代名動詞のしくみを理解させることを目標としている。

4. さいごに

今回のアトリエでは、「退屈させない文法授業」を考えるため、ナチュラル・アプローチのモニターという考えを参考に、説明をなるべく排除し、学習者自身に既習事項に立ち返りつつ考えさせる授業を提案した。また、このような進め方は、新しく学習する文法規則と既習事項との関わりも考えさせることになる。

代名動詞はこのような授業に適した項目であると考えられるが、アトリエ参加者からもご指摘いただいたように、あらゆる文法事項にこの方法が使えるというわけではない。また人数や時間の制約もあり、どのクラスでも使える、というものではないだろう。しかし、既習事項を存分に使い文を作らせ、既習事項だけでは伝えたいことが伝えられない、という状況に学習者を置いた上で新しい規則を提示すれば、その必要性を意識させるきっかけになるのではないだろうか。また、授業中に行うモニター行為は、学習者にとって、実際にフランス語を書いたり、話したりする際にいかに文法を使うのか、ということを知る手がかりにもなるであろう。

⁵ アトリエ当日は、発見型手法で複合過去へ展開するところまで模擬授業を行った。

7. La correction phonétique basée sur l'utilisation du corps

Keiko UZAWA (Institut franco-japonais de Tokyo)

Les apprenants se plaignent souvent de ne pas savoir si leur prononciation est correcte ou non. Dans cet atelier, nous avons essayé de dégager les difficultés des apprenants japonais et de réfléchir aux caractéristiques de la prononciation des sons français afin de pouvoir donner des critères de correction à nos apprenants.

1. Les sons difficiles à prononcer et la théorie de la prononciation française

Les participants, par groupes de quatre ou cinq, ont discuté et présenté les sons qui leur semblaient mal prononcés par les apprenants.

1.1. Les voyelles

Tous les groupes ont cité les voyelles arrondies et les voyelles nasales. Quelques participants ont dit « toutes les voyelles », c'est-à-dire les voyelles non arrondies également.

1.1.1. Les voyelles arrondies

On sait, selon la théorie de la phonétique articulatoire, que les voyelles arrondies sont plus nombreuses que les non arrondies. La bouche **arrondie** est donc très importante pour bien prononcer le français. Ce critère s'observe facilement par les apprenants. Mais comment différencier les voyelles arrondies ?

Il y a d'abord les voyelles antérieures et les voyelles postérieures. Les apprenants doivent savoir mettre leur langue **en avant** (contre les dents inférieures) ou **en arrière** (au fond de la bouche). Nous pouvons alors faire référence à la phonétique auditive : les voyelles antérieures s'entendent comme des sons **clairs** et les voyelles postérieures, des sons **sombres**.

1.1.2. Les voyelles non arrondies

Nous voyons parfois le terme de « voyelles écartées » en parlant des voyelles françaises. Or, on n'écarte pas vraiment la bouche quand on parle français. Ainsi, on préfère aujourd'hui les appeler « **non arrondies** ». Les voyelles non arrondies sont des voyelles antérieures.

1.1.3. Les voyelles tendues ou relâchées

Arrondies ou non arrondies, il faut tenir compte d'un autre critère : la tension remarquée à la bouche. Les voyelles fermées et mi-fermées sont des sons **tendus** et les voyelles ouvertes et mi-ouvertes sont **relâchées**. Les sons tendus s'entendent « **forts** » et les sons relâchés, « **faibles** ».

En donnant les critères de la prononciation aux apprenants, nous pouvons compter sur les sensations qu'éprouve chaque apprenant en lui-même selon l'utilisation de son corps, par exemple, la langue touchant les dents inférieures pour les voyelles antérieures, le corps relâché pour les sons faibles.

1.1.4. Les voyelles nasales

Les voyelles nasales font partie des voyelles arrondies ou non-arrondies. Pour bien les prononcer, on peut se référer aux critères donnés ci-dessus. Cependant, nous devons insister sur le fait que les apprenants ne doivent pas prononcer le [n] japonais, c'est-à-dire que le dos de la langue ne doit pas toucher le palais.

1.2. Les consonnes

Nous avons recueilli les problèmes rencontrés fréquemment dans l'enseignement/apprentissage du français au Japon : [R], [l] prononcé comme en anglais, les consonnes confondues comme dans le cas de « **arch**itecte/merci » ou de « **bain**/vin » ...

1.2.1. Les consonnes occlusives

Ces consonnes sont « entendues » quand l'air est coupé momentanément dans la chaîne parlée. Par exemple, quand on prononce [b], on met les deux lèvres ensemble (on empêche l'air de passer) puis on rouvre la bouche (l'air passe). Elles sont très **courtes**. Les consonnes nasales sont également occlusives.

1.2.2. Les consonnes constrictives

L'air passe par un barrage partiel. Par exemple, quand on prononce [v], on met les dents supérieures près de la lèvre inférieure. On entend la vibration de l'air. On peut **allonger** ces consonnes.

1.3. Les semi-voyelles (les semi-consonnes)

Nous avons aussi parlé des semi-voyelles. Il est vrai que nous entendons souvent nos apprenants prononcer « étudiant » en quatre syllabes alors que « i » ne doit pas avoir sa syllabe propre (ce n'est plus une voyelle mais une semi-voyelle) et se prononce **dans la**

syllabe de « an ».

Il existe, en français, des moyens pour ne pas prononcer deux voyelles de suite, car prononcer deux voyelles consécutives modifie parfois le rythme régulier du français et entraîne la mauvaise réalisation de la chaîne parlée. La liaison est un de ces moyens : ajouter une consonne entre deux voyelles. Dans le cas des semi-voyelles, une voyelle (tout en gardant son articulation) est prononcée comme une consonne (qui ne constitue pas de syllabe).

2. Les caractéristiques de la prononciation française à respecter

La tendance de la prononciation observée chez les Japonais peut donner des difficultés aux apprenants lorsqu'ils prononcent le français.

2.1. L'énergie du corps

Pour produire des sons, il faut que les poumons fournissent une source d'air. Or, certains Japonais, n'ayant pas **assez de souffle**, ils ne prononcent pas clairement. C'est comme s'ils chuchotaient et les voyelles très faibles ne peuvent pas garantir l'audibilité de [R].

Il y a aussi des gens qui parlent en utilisant une voix plus haute que leur **propre voix**. Quand l'énergie des organes est dépensée pour monter la voix, elle ne peut pas être consacrée pour prononcer les voyelles tendues. Aussi, garder une voix haute exigeant une tension au corps empêche la production des voyelles relâchées.

2.2. L'attention sur la pointe de la langue

En français, on fait **bouger** très souvent **la pointe de la langue** (l'apex). Les voyelles se prononcent en appuyant l'apex contre la mâchoire inférieure (en avant ou en arrière). Si la concentration de l'énergie sur l'apex peut baisser la tension de la gorge, l'air y passe abondamment et cela facilite la prononciation des voyelles et de [R]. Les consonnes apico-dentales (dont [l] par exemple) s'articulent par l'apex et les dents supérieures. Également, nous pouvons dire aux apprenants qu'on prononce les consonnes prédorso-alvéolaires et prédorso-prépalatales en considérant le mouvement de l'apex.

Malgré tout, nous remarquons que beaucoup de Japonais mettent aujourd'hui trop de tension à la racine de la langue. Par conséquent, leur langue est tirée vers le fond de la bouche et leur apex ne fonctionne pas adéquatement.

2.3. Le mouvement de la mâchoire inférieure

La bouche n'est pas « écartée » en français. Il convient de dire que la forme initiale de la bouche en français est arrondie et mi-ouverte. À partir de cette position, **on monte ou on baisse la mâchoire inférieure**, selon la tension des voyelles ou selon l'articulation des consonnes.

Toutefois, les Japonais ont tendance à garder la bouche écartée quels que soient les sons qu'ils prononcent. Il manque alors de l'espace à l'intérieur de la bouche et la langue ne peut pas bouger convenablement.

Faute de temps, nous n'avons pas pu traiter des exemples en pratique. J'espère tout de même que nous observerons nos apprenants et leur expliquerons les points à considérer pour qu'ils soient conscients de leurs problèmes et qu'ils se corrigent.

8. Le jeu dans la classe de FLE

Dean FLEISCHER, (Saint-Mary's International)

Benoît GARDONIO (Wakoh International Highschool)

Profitant du cadre des 24èmes Journées Pédagogiques de l'Université Dokkyo, mon collègue et moi-même avons animé un atelier abordant la question du jeu dans la classe de langue et plus précisément dans la classe de FLE.

La question a été abordée sous différents aspects tout en conservant à l'esprit la nécessité de rendre notre discours concret pour une audience d'enseignants soucieux de tirer profit de leur participation à l'atelier : il est fondamental d'étayer nos thèses par des exemples concrets de situations d'apprentissage susceptibles d'en montrer les limites ainsi que leurs justification.

Déroulement de l'atelier

Afin de stimuler la réflexion et la participation de l'audience, nous avons tout d'abord proposer d'interroger la notion de jeu elle-même : qu'est-ce qu'un jeu dans le cadre de l'enseignement d'une langue? Que devrait être idéalement le jeu en classe de langue ? Et surtout, comment utiliser efficacement le jeu dans le cadre de l'enseignement du français ?

L'atelier s'est donc déroulé en partant de considérations générales pour progressivement aborder des propositions concrètes de mise en application en classe et l'évocation d'exemples tirés de l'expérience de M.Fleischer ou de la mienne.

Dans l'ensemble, une maîtrise assez bonne des quatre vingt minutes allouées pour l'atelier nous ont permis de sensibiliser visiblement l'audience de ce matin du dimanche 5 décembre.

Échos des participants

La participation des enseignants venus assister à l'atelier a été très productive et nous a souvent confrontés à des questions qui ont permis un échange intéressant bien que très court : nous n'avons malheureusement pas pu accorder autant de temps à la

discussion que nous l'aurions souhaité. Malgré tout, il semble que les participants soient repartis avec quelques idées qui ont semblé les intéresser.

Il nous a semblé également que les participants ont trouvé très appréciable notre idée de rassembler les idées sur un blog uniquement consacré au sujet traité : d'une part cela permet de retrouver les traces de ce qui aura été dit au cours de l'atelier. D'autre part, la configuration d'un espace blog encourage les lecteurs à participer activement en laissant commentaires et messages, poursuivant ainsi la réflexion au-delà du cadre des Journées Pédagogiques.

Pour aller plus loin

En ce qui nous concerne, le contenu de l'atelier mériterait d'être abondamment étoffé tant le sujet reste encore obstinément vierge dans le milieu du FLE – alors que d'autres langues ne semblent pas avoir autant de tabous vis-à-vis du jeu en tant qu'outil d'enseignement. Il pourrait être intéressant, à l'avenir, d'approfondir certains points de cet atelier introductif afin de définir des problématiques stimulantes pour la communauté enseignante et, pourquoi pas, apporter des éléments de réflexion.

Le jeu en tant qu'outil pédagogique a encore de beaux jours devant lui et probablement aussi de belles Journées à l'Université Dokkyo.

9. 電子黒板 (Tableau Blanc Interactive) を授業に生かす

麻田美晴 (カリタス小学校)

西田真美 (カリタス小学校)

本校は3年前から4・5・6年のフランス語授業で電子黒板 (TBI) を使用してきたが、ICT 機器の専門家でもない教師はその利点を生かしきれずにいた。今年度、パナソニック教育財団から「電子黒板を生かしたインターアクティブな英仏語教育—自作教材を使って—」プロジェクトで助成金を得ることができた。これを機に外部の ICT 教材開発専門家の指導を仰ぎ、日本人初習者向け教材研究を行っているので、その一部を紹介したい。

1. 電子黒板と世の中の動き

平成 21 年政府が提唱した「スクール・ニューディール」構想の一環として、全国の公立小中学校に電子黒板が 1 台ずつ配備された。来年度から公立小学校 5・6 年での外国語活動開始に備え、補助教材「英語ノート」のデジタル教材が文科省から各学校に配布されている。電子黒板は、担任が行う外国語活動をサポートする強力な ICT 教育機器としても注目されている。

この電子黒板の動きはヨーロッパではさらに活発で、イギリスでは全教室に電子黒板が設置されている。またフランスでも昨年あたりから各小中学校に電子黒板が設置され話題になっている。また、ヨーロッパ共通枠での FLE 向けのデジタル教材も TBI 用と記され、電子黒板の活用が世界的にも広がりつつある。

2. 電子黒板が提供できること

電子黒板と一言に言っても、日本製、外国製何種類もあるが、本校では世界の電子黒板市場で圧倒的なシェアを誇る Smart Technologies 社 (本社カナダ) のタッチパネル方式の Smart Board を使用している。教材編集、教案作成は付属ソフト SMART Notebook を使い、パソコンで行う。実際の授業では PC とプロジェクターを使い、教材を Smart Board に映し、児童も教師もスクリーンに指で触れながら様々な作業を行っている。

TBI の機能としては以下のものが挙げられる。

- ・文字、図形の書き込み・画像の貼り付け
- ・文字、図形、画像のクローン (複製)・サイズ変更・移動

- ・（画面を隠す）シェード
- ・スキャン画像、ビデオ、ネット情報を画面上で見せる
- ・色付け ・アニメーション
- ・2 ページ表示 ・ ページ間移動
- ・映像記録 ・ 付属のギャラリーにフラッシュも含めた膨大な素材集

カリキュラムや学習者の反応、集中度などを考慮しながらこれらの機能を多用しながら各レッスンに適した教材を作り、スライド形式で授業案を組み立てる。フランス語授業で行っている TBI 活動は、以下の 7 つに分類できる。

- ① インターネット、音声、動画を利用した活動
- ② 語彙を増やし、スペリングを確認する活動
- ③ 歌や *comptines*、早口言葉を扱った活動
- ④ まとまりのあるフランス語を聞き続ける活動
- ⑤ ゲーム感覚で（勝ち負けではなく、「？」で考える）言葉を使う活動
- ⑥ 教科書、問題集を利用し、言葉の仕組みを考える活動
- ⑦ 既存のソフトを使った活動

3. 電子黒板用自作教材例



図 1

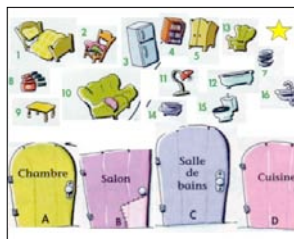


図 2

図 1 は、Grenadine Vol1 のテキストを応用したもので、各イラストを下部ブルーの位置に移動させると、単語の文字が浮かび上がる。

図 2 は Grenadine の聞き取り用音源をページに貼り付け、フランス語を聞きながら家具を指示された部屋に移動する。



図 3

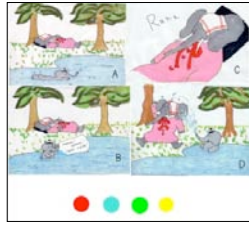


図 4

図 3、図 4 は **Comptine** を扱ったもので、ネコを詩の内容に合わせて移動させたり、色丸に貼り付けられた音を聞いてどのイラストのことを語っているのかを考え、色丸を各イラストに貼り付け、最終的には **Comptine** 全体を聞くこともできる。



図 5 は「**Word Book 電子版**」(ぼーぐなん社) にフランス語を貼り付けたものだが、色付きシェイプで動物を隠してあり、ヒントを聞いて隠れている動物を当て、正解するとその動物が現れる。

図 5



図 6

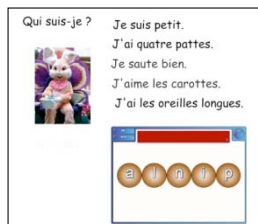


図 7

図 6 と図 7 は、児童が作った 3 ヒントクイズ。問題文が一文ずつ現れ、問題を読む児童のビデオを貼りつけたり、答えのウサギを当てた後で、文字を並べ替えて **lapin** の単語を確認することもできる。

4. 電子黒板の効用と今後の課題

外国語初習者が意欲的にさらなる学習に取り組むようになるには、まず「音を聞いて分かる」喜びと「道具として使える」喜びを体験することが大切と考える。新学習指導要領でも音声を中心に外国語に慣れ親しみ、積極的にコミュニケーションを図る

うとする素地を養うことが必要とされている。その環境作りにおいて、大いに学習者と教師を助けてくれるのが電子黒板である。

従来の黒板やフラッシュカード、CD・DVD プレーヤーを使用した授業と異なり、色鮮やかなイラストや動画、適切な音声とテキストなどすべてが一つの画面上で操作でき、授業がテンポ良く進み、学習者の集中が途切れない。また、イラストや文字を触って動かしたり、自由に画面に書き込んだりでき、授業への参加意欲も高まる。学習者は音声・文字・映像を通じて、日本語訳をせずとも直観的に状況を理解することができる。教え込むのではなく、学習者に気付きの機会を多く持たせられることも大きな魅力である。

教師にとっては、フラッシュカード、大判コピー、様々な教具、CD プレーヤー、DVD デッキを準備する必要がなくなる。教室から教室へと大量の教材を持ち歩くこともない。教える順序や結論が固定されてしまうパワーポイント教材とは違い、電子黒板教材では生徒の反応に柔軟に対応でき、より自由でインターアクティブな授業作りも可能である。教材整理や授業の組み立て、記録の保存も簡便である。進度の異なるクラスに合わせてそれぞれ授業内容を調整したり、前回の復習をしながら授業を進めることもたやすい。

留意点としては、TBI を過信して教材を作り込み過ぎないこと。TBI はあくまでも授業の補助器具であり、魔法の玉手箱ではない。系統的な指導計画を作り、「何を、どう教えたいか」の軸をしっかりと立てた上で、どのような TBI 教材をどの場面で使うかを考えなければならない。授業全てを TBI で行うのではなく、必要に応じてアナログ教材と使い分ける技術も必要とされる。確かに TBI は次世代の語学教育に必須ではあるが、それに踊らされず、学習者の視点に立った教材と授業作りを常に考えていたい。

10. TV5 et TBI

Christian PELISSERO

(Formateur TV5, Universités Dokkyo, Waseda, Keio,
Institut Franco-japonais de Tokyo)

D'abord j'aimerais remercier les participants à cet atelier et m'excuser encore auprès d'eux de ne pas avoir pu montrer les différentes ressources disponibles sur le site TV5 et ce à cause d'un problème de connexion à Internet. Dans cet atelier, j'ai essayé de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un TBI ? Pourquoi l'utiliser et comment l'utiliser ? Ce compte rendu aura pour contenu les réponses apportées à ces interrogations :

QU'EST-CE QU'UN TBI ?

Un Tableau Blanc Interactif ou TBI est l'un des éléments d'un dispositif interactif de visualisation collective, lequel s'accompagne d'un ordinateur et un vidéoprojecteur. Ce dispositif permet de projeter l'écran de l'ordinateur et piloter ce dernier à partir du tableau à l'aide d'un stylet ou du doigt, selon les modèles. Le TBI s'accompagne d'un logiciel (NoteBook) qui met à disposition de nombreuses fonctionnalités telles que :

- l'annotation de document (texte, image, animation).
- la reconnaissance d'écriture et de formes géométriques.
- les fonctions de loupe et rideau pour focaliser l'attention.
- l'utilisation d'outils intelligents comme la règle, le compas et le rapporteur.
- la fonction de mémorisation automatique qui enregistre sous forme de film, tout ce qui se passe à l'écran.

Généralement, le logiciel est livré avec de nombreuses ressources : cliparts, sons, etc.



POURQUOI ?

Généralité:

- Le TBI permet de déplacer, réduire, agrandir et faire pivoter des objets.
- On peut aussi zoomer pour "rentre" dans un document, par exemple étudier les détails d'un tableau.
- On peut aussi annoter des documents comme du texte ou des images.

Pour l'enseignant

- le TBI permet de piloter l'ordinateur à distance, le stylet faisant office de souris.
- il peut enregistrer tout ce qui a été présenté aux élèves et donc il a la possibilité de réafficher ce qui a été fait précédemment.
- il peut mettre à disposition de ses élèves les différentes parties du cours soit les imprimant, soit en les exportant (pages web, diaporamas, pdf ...).
- il peut intégrer plusieurs supports numériques différents au sein d'une même page et agir sur ces objets.

- le temps de la mise en œuvre de la classe est diminué, on peut passer d'une activité à une autre rapidement.
- Pousse à la créativité.
- Se focalise plus sur les explications que sur la manipulation de documents (Méthode numérisée).
- Encore plus actif dans sa classe.

Pour l'élève :

- Grâce au stylet, il devient acteur et peut manipuler les objets.
- L'attention est plus grande.
- Meilleure visibilité des documents.
- La mémoire visuelle vient compléter la mémoire auditive habituellement sollicitée en classe.
- Apprentissage aux TIC.
- Valorisation de son travail en classe.
- Peut s'en servir pour faire des présentations.
- Beaucoup ont peut à peu moins peu de venir au tableau.

L'aspect ludique permet parfois de mieux mémoriser et de comprendre.

MAIS

- ✓ Il peut y avoir un effet de saturation. (varier les supports; toutes les fonctions du TBI ne sont pas toujours à utiliser pendant toute la durée de la classe)
- ✓ Il peut y avoir des problèmes techniques.

COMMENT ? (Sources : [Educnet](#))

Support de projection

- ✓ Le TBI sera alors utilisé comme un projecteur classique : vidéo, images, document Word, travaux d'élèves, etc.
- ✓ La projection de productions réalisées en classe, à partir de logiciels spécifiques (principalement dans les matières scientifiques).

Comme un tableau classique

Mais il est possible

- ✓ D'annoter le document que l'on projette, de compléter ce même document par un autre. Ex : texte de journal traitant d'un sujet et une vidéo sur le même sujet.
- ✓ De revenir sur une annotation, un document antérieur.
- ✓ D'accéder facilement à Internet ou à des documents enregistrés dans l'ordinateur.

Notebook

Vous pouvez installer le logiciel sur un ordinateur relié ou non à un TBI.

Le TBI fonctionne avec le logiciel Notebook.

Pour obtenir le logiciel, votre responsable informatique doit en faire la demande par email à partir du site :

Une fois le logiciel téléchargé, suivez les différentes étapes de l'installation.

(Exemples d'activité à demander en écrivant à : cpelissero@institut.jp)

TV5

Des activités TBI sont disponibles sur le site à l'adresse suivante :

<http://www.TV5.org>

(À demander en écrivant à : cpelissero@institut.jp)

FLASH

Célèbre logiciel de création multimédia. *(Exemples d'activité à demander en écrivant à : cpelissero@institut.jp)*

11. 「コンピュータ・フランス語」 授業報告

山川 清太郎（大阪経済大学）

1. はじめに

本報告書は、京都外国語大学で担当している「コンピュータ・フランス語」の授業運営について発表したものである。発表者は2007年より秋学期のみ本授業を担当していたが、2009年度からは諸事情により通年（春・秋学期）で担当している。本授業は主にフランス語学科2年生を対象とした選択授業であり、教室はコンピュータ・ルームを使用している。

2. 教科書と到達目標

本授業の構成を考える上で重要となったのは、学生とインターネットの関係である。以前、学生に普段アクセスしているサイトを尋ねたところ、「Yahoo!JAPAN、ニコニコ動画、2ちゃんねる etc.」といった日本語サイトであり、フランス語のサイトへの接続頻度は皆無であった。このことから、授業内でフランス語ホームページを閲覧する要素を取り入れた。

このような背景から、2008年度より、教科書として「ミッション・インターネット □ インターネットで学ぶフランス語」（小松祐子、Gilles Delmaire 著・駿河台出版社）を用いている。本教科書は20課で構成されており、「*Voyage en train*」、「*Hôtels*」、「*Cinéma*」といったフランス滞在（生活）において身近なトピックを扱っている。各課はIntroduction、Vocabulaire、Mission、À l'écoute、En classe、Messagerie (Communication) の6セクションで構成されている。授業では時間の都合でIntroduction、Vocabulaire、Missionを扱った。

本授業の到達目標であるが、専攻語学2年次対象の授業という性質から、「1年次に学んだ仏語を発展させる。（今まで学んだ内容をどのように使っていくか。）」、「3、4年次のゼミ（仏語学、文学、文化 or その他）でフランス語を用いて資料収集できるようにする。」「仏語圏滞在（留学）時に授業で学んだ内容を活かせるようにする。」ことを目指した。

3. 授業構成

教科書の内容に触れる前に、*Avant la leçon* として、各 *Leçon* に入る前に「最低限」理解してほしい文法と必要な語彙について、スライドを用いて説明した。下記のスラ

イドは Leçon 11 Météo で用いたものである。

- 天候を尋ねる表現
- Quel temps fait-il ?

- 天候を述べる表現
- Il fait [beau, mauvais, chaud, froid].
- Il [pleut, neige, vente].



次に教科書の Introduction → Vocabulaire の順に、質問文のフランス語の意味を学生に確認した後、問題に取りかからせた。答え合わせは学生を指名した後、スライドを用いて正答と解説を行った。

ここで問題となるのは、Introduction と Vocabulaire の枠組みを協働学習にするのか、個別学習にするかである。本授業では、学生の自由に任せどちらの学習方法も可能にした。フランス語を苦手を感じている学生は協働学習で、上位レベルの学生や3、4年次の学生は仲の良い学生同士で席を共にしながらも原則個別学習でタスクに取り組んでいるように感じた。

教員の対応であるが、解答・解説時にはいわゆる「従来の教師」として説明を行ったが、タスク実行時には「アドバイザー」として、教室を巡回し、学生の進捗状況を把握するとともに、個別説明や解説を行った。

授業の最後に行うのが Mission である。例として Leçon 16 Cartes de vœux の Mission を挙げると、「Votre professeur est malade. Trouvez une carte adaptée à cette situation et envoyez-la-lui pour l'encourager. Vous pouvez utiliser le site : Dromadaire :

<http://www.dromadaire.com>」となっている。授業の流れとしては、各学生が Mission の内容をインターネットで使って遂行 → 結果を教員に提出 → 教員がチェック → 「任務完遂」者から授業終了、という流れにした。原則、教科書の Mission を行ったが、指定サイトのレイアウト変更等により、適時 Mission の変更および縮小を行った。

また Révision として、3~4 leçons 毎に各テーマに関する類似ミッション及び独自問題に取り組む「復習」の授業を設けた。授業の流れとしては Mission と同じ流れである。

4. 評価と学生の反応

授業評価としては、授業への取り組み（出席頻度、積極性）と学生の自己評価を考

慮した。自己評価であるが、授業最終日に点数（100 点満点）とその理由を記入させた。この自己評価は学生に、授業を通じて何が「理解」できたか、何が「反省点」だったかを自覚させることが目的である。

本授業に対する学生の意見としては、「コンピュータを用いてフランスやフランス語のことがよくわかった。」「パソコンは苦手だけど、先生が助けてくれたので、授業についていけてよかった。」など好意的な意見が多かった。ただ、「少し授業内容が簡単だった。」という授業の難易度へのネガティブな意見もあった。

5. アトリエでの意見

アトリエでは、「使用教科書（ミッション・インターネット）以外に使用できる教科書は？」、「授業での教員の立場は？」、「可能な授業枠組みは？」、「評価はどうするか？」、「その他」の内容で参加者と意見交換を行った。

授業の枠組みとしては、「Mission により多くの時間を費やすのはどうか。」「インターネットの情報を『受信』するだけでなく、例えば学生が興味のあるサイトなどを紹介する『発信』を行ってみては面白いのではないか。」という意見を頂戴した。また、「この授業を運営するに当たって、教員はどの程度のコンピュータ・スキルが必要か？」という質問を受けた。この授業を運営するに当たって、とりわけ高度な技術は必要ない。ただし、授業で想定される「文字が打てなくなった」、「パソコンが動かなくなった」という初期トラブルに対応できる知識は必要であろう。

最後になりましたが、この場を借りて、本アトリエにて貴重な意見を与えてくださった参加者の皆様にお礼を申し上げます。

12. Concevoir un programme de FLE en ligne pour débutants : quelle approche pédagogique et interactionnelle ?

Sébastien JAFFRÉDO et Fabien LEMOINE
(Institut Franco-Japonais de Tokyo)

I. PRÉSENTATION DE E-FRANÇAIS

1. Cadre et origine du projet

En 2008, la direction de l'Institut change. C'est l'occasion d'une réflexion stratégique nouvelle. L'activité de cours par correspondance (cours papier par la poste) est traditionnelle à l'Institut. Elle fait partie des fonctions importantes et de la mission de l'Institut en permettant à des apprenants lointains d'avoir accès aux cours.

Cependant elle est confrontée à deux problèmes : un déclin constant des inscrits et la faiblesse de l'offre destinée aux primo-apprenants et débutants. D'où la décision de compléter l'offre par des cours à distance basés sur l'Internet. Les aspects principaux de ce projet à son lancement sont les suivants :

- des cours de français général
- une offre accessible dès les niveaux débutants
- l'intégralité des niveaux A1 et A2 à couvrir

2. La problématique centrale : la motivation de l'apprenant

La question de l'apprentissage autonome constitue un élément clé de tout apprentissage. Dans le cas d'une formation à distance, c'est encore plus déterminant. Dès l'abord, il nous est apparu que le dispositif devait être construit autour de la nécessité d'entretenir la motivation de l'apprenant sur le long terme. Dans ce but, les éléments suivants ont été mis en place :

a. Le calendrier

La flexibilité est une attente essentielle des apprenants à distance. Mais la flexibilité ne signifie pas simplement mettre en ligne des contenus accessibles librement. En réalité, l'apprenant à distance ne doit pas être laissé à lui-même, mais inséré dans un réseau serré d'obligations. Ces obligations prennent le relais de la motivation initiale quand elle vient à manquer.

L'apprentissage est donc structuré dans le temps, sur une base trimestrielle. Chaque trimestre est rythmé par 11 temps forts revenant à intervalles réguliers et rapprochés : regroupements, rendus de devoirs en ligne, rendez-vous téléphoniques ou skype.

b. L'évaluation

Elle est indispensable pour entretenir la motivation. Elle permet de quantifier le résultat de l'effort fourni, de visualiser la progression et de donner à l'apprenant un objectif simple, concret et immédiat.

c. Le suivi

Un suivi individualisé est une condition de succès indispensable : l'apprenant n'est pas laissé seul face à son apprentissage, il apprend en interaction avec un tuteur désigné et connu de lui. Il sait que ses résultats sont observés, il reçoit de son tuteur des corrections personnalisées, des commentaires (parfois sous la forme d'un message vocal enregistré dans la plateforme) des conseils et des encouragements. La relation entre l'apprenant et le tuteur est au centre du dispositif d'apprentissage.

d. La rencontre

L'apprentissage est un acte social. C'est pourquoi l'apprenant e-français bénéficie de « rencontres », c'est-à-dire d'interactions personnelles avec le tuteur et les autres apprenants : l'interaction asynchrone (rendu de devoir et correction par un tuteur, échanges par messagerie) ; l'interaction synchrone à distance (3 rencontres par Skype ou téléphone en tête à tête avec le tuteur) ; la classe (3 regroupements sur place dans le trimestre).

3. Description du système

a. Dispositif pédagogique

• Eléments essentiels :

- un rythme trimestriel
- un volume d'environ 50h d'apprentissage par trimestre
- une progression tutorée et évaluée
- un dispositif mixte : internet, présentiel, téléphone ou skype, rendus sur papier.
- une plateforme en ligne permettant de délivrer des contenus interactifs et multimédia, de gérer des parcours individuels
- des fonctions spéciales. Par exemple, un module d'extension permet l'enregistrement vocal en ligne, utilisé par l'apprenant pour des devoirs d'expression orale et par le professeur pour des commentaires vocaux personnalisés.

- **Quelques éléments terminologiques**

Parcours : correspond à un trimestre d'étude. C'est le rythme de base pour les inscriptions. Le niveau A1 est divisé en 4 parcours, le A2 en 6. Chaque parcours comprend 5 leçons qui rythment le trimestre.

Leçon : Les 5 leçons se font au fur et à mesure du trimestre. Les contenus des 5 leçons sont accessibles dès le début du trimestre. La leçon se compose d'une partie d'apprentissage (travail en auto-apprentissage sur des contenus en ligne), d'un devoir (une série d'activités notées avec un date limite de rendu) et d'éléments complémentaires (glossaire, résumé imprimable de la leçon, forum, tableau de notes, etc.)

Regroupement : C'est à la fois un rendez-vous permettant d'organiser l'apprentissage au niveau matériel (organisation, questions techniques) et une classe où on met en application ce qui a été étudié en ligne.

b. Dispositif technique

- La plateforme fonctionne avec Moodle 1.9.8 (PHP/Mysql). C'est une plateforme « code source libre » très répandue. L'hébergement se fait sur un serveur dédié.
- Un prestataire extérieur gère la plateforme sur notre serveur. Il assure l'installation, les mises à jour, les développements spécifiques et la maintenance.
- Dans la plateforme Moodle sont intégrés des objets d'apprentissage en Flash communiquant selon le protocole SCORM. Ce protocole permet l'échange de métadonnées entre l'objet d'apprentissage et la plateforme, et donc le suivi de l'activité et des résultats de l'apprenant. Ces objets d'apprentissage sont générés par le logiciel propriétaire Adobe Captivate.
- Moodle dispose d'une base de données propre, indépendante de la base client de l'IFJT, sans liaison automatique pour le moment.

4. Résultats et ressenti

a. Inscriptions et fidélisation

En termes d'inscriptions, e-français ne représente qu'une petite partie de l'activité de l'IFJT, mais la progression est très encourageante : +40% en moyenne par trimestre. De plus, le taux de réinscription de 37 % en moyenne permet de constituer un cœur

d'apprenants fidèles. Enfin, le taux de réussite est élevé pour une formation à distance : au dernier trimestre, 75 % des participants ont obtenu la moyenne. Ce résultat peut donner à penser que le dispositif visant à motiver et mobiliser l'apprenant fonctionne bien.

b. Enquête de ressenti

Une enquête en ligne est à la disposition des apprenants à chaque fin de trimestre. Les derniers résultats sont très positifs :

1.	Contenus pédagogiques	Très satisfait / assez satisfait : 100 %
2.	Evaluation du suivi par le tuteur	89/100
3.	Désirez-vous continuer ?	Oui : 80%
4.	Recommanderiez-vous ce programme à un ami ?	Oui : 80 %

5. Pour finir

E-français est donc un système bien rôdé : le dispositif pédagogique, technique et administratif est au point. Cependant, il reste encore beaucoup à faire :

- le reste des contenus de A2 est encore à développer.
- le fonctionnement administratif et technique doit continuer à être amélioré.
- la formation de nouveaux tuteurs devra accompagner la progression future des inscriptions.

II. ACTIVITÉS

Activité 1

Exemple de réalisation d'une activité à partir de la conception

Dans cette activité, il a été demandé aux participants de concevoir une activité d'auto-apprentissage, s'insérant dans une séquence pédagogique.

Les participants ont pris connaissance du début de cette séquence, puis ont proposé des idées pour la prolonger par une activité de renforcement. Ces propositions ont été discutées pour évaluer leur intérêt pédagogique et leur faisabilité technique et économique. Enfin, la solution réellement mise en place a été présentée et commentée.

Activité 2

Exemple de didactisation d'une vidéo

Dans cette activité, il a été demandé aux participants d'imaginer le plus possible de questions et d'interactions à partir d'un document vidéo, dans le cadre pédagogique d'une leçon, après visualisation du document et en s'aidant de la transcription.

La didactisation réelle du document a ensuite été présentée en détail et critiquée.

Note sur les activités

La participation a été très active et constructive. De nombreuses idées ont été proposées. Les participants ont su faire preuve de créativité, mais ont aussi été confrontés de manière directe aux difficultés inhérentes à la réalisation concrète d'activités d'apprentissage en ligne, et aux nombreuses contraintes impliquées. Ils ont pris conscience que leur compétence de pédagogue acquise en formation initiale et en classe est précieuse et indispensable dans cette démarche, mais qu'elle doit se compléter par une réflexion supplémentaire propre aux outils particuliers utilisés.

III. LIENS ET RÉFÉRENCES

Le site de communication :

<http://e-francais.jp>

Le site d'apprentissage

<http://moodle.institut.jp>

Pour voir une leçon type :

1. Aller à : <http://moodle.institut.jp>
2. Choisir la leçon « 0CEL1-1 Découverte »
3. Choisir « Connexion anonyme »

14. Utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne pour élaborer des activités de compréhension écrite du français des médias

Christian BOUTHIER (Université Seitoku)

Cet atelier proposait une réflexion dans le cadre d'une double contrainte :

1. faire préparer des activités de classe ciblées sur la compréhension écrite du français des médias ;
2. utiliser les fonctionnalités de **Moodle**, une plate-forme d'apprentissage en ligne, pour créer les activités.

Après une brève présentation de Moodle et un exemple de déroulement-type de classe utilisant quelques fonctions basiques de Moodle, les 23 participants se sont répartis en 5 groupes ayant pour objectif de réfléchir à de nouvelles approches en respectant les contraintes. L'atelier se déroulait dans une classe équipée d'ordinateurs avec accès à Internet et chaque participant avait donc accès aux outils. Nous avons, de plus, distribué un résumé des fonctionnalités de Moodle permettant la création d'activités très variées. Quelques pistes d'activités ont été proposées par les différents groupes de réflexion comme la présentation d'une vidéo (CO!), la création d'un Wiki sur le français des médias, la création d'une liste de vocabulaire commune ou la création d'un forum d'échange d'informations sur les sujets traités en classe et quelques autres. Le questionnaire distribué en fin d'atelier, auquel 13 participants ont répondu, nous permet de dégager deux grandes tendances :

- d'une part une certaine frustration générée tout naturellement par l'impossibilité de maîtriser Moodle en un temps très court ;
- d'autre part, l'éveil d'une curiosité certaine – mais non dénuée d'appréhension – pour cet outil inconnu de la grande majorité des participants et pourtant de plus en plus utilisé, voire imposé, par un nombre croissant d'établissements. Connaissant la richesse des possibilités offertes par Moodle, nous savions par avance que l'aborder

dans sa globalité pouvait constituer un écueil. Cependant, au-delà des contraintes affichées ouvertement, notre principal objectif – non avoué celui-là – était également de le faire découvrir par manipulation directe. Les commentaires de l'enquête nous permettent d'estimer que sur ce point notre objectif a été atteint pour la plupart des participants. Enfin, les réponses à notre questionnaire indiquent qu'un nombre non-négligeable de personnes souhaite participer à un atelier plus ciblé sur certaines des fonctionnalités de cette plate-forme d'apprentissage en ligne. Ceci nous conduit à nous poser la question : « Moodle sera-t-il l'un des thèmes principaux de la prochaine journée pédagogique en 2011 ? »

15. 教室でのゲームおよびクイズの導入の問題点と可能性

Utilisation des jeux dans la classe de langue

中野茂（早稲田大学高等学院教諭）

明石伸子（早稲田大学非常勤講師）

西川葉澄（上智大学非常勤講師）

アトリエの目的

現在日本のフランス語教育の現場において、ゲームやクイズの導入はまだ一般化されるには至っていない。その理由として、ゲームやクイズはあまりまじめな学習活動とはみなされていない、あるいは授業内で実施するにはクラスの学生数が多すぎる、さらには筆記を中心とした試験の形式と直接結びつかないなどさまざまな理由が挙げられる。しかし、フランスなど多くの国では外国語学習の場でゲームやクイズが有効に活用され、日本でも英語教育の場においてゲームがより積極的に導入されており、ゲームに関する資料や理論も多く紹介されている。本アトリエは、実際にいくつかのゲームやクイズを参加者で行いながら、その意義や導入時の問題点および可能性について問い直すことを目的とした。

1 ゲームに関する理論および指針の紹介

まず、さまざまな理論を紹介しながら、ゲーム導入の理論的裏付けを行った。「なぜゲームやクイズなのか？」という問いに対してデイビット・ポールは、「リラックスした楽しい時間なら、学習の困難を乗り越える可能性が高い」、さらには、「まじめな雰囲気での学習した項目は知識としてのみ残り、テスト以外ではあまり使用されない」と述べ、「遊び」の要素を伴ったアクティビティを授業に取り入れることの意義を強調している。EUレベルでも単に学習を知的側面に限定することなく全人格的活動の一環に位置づける「全体的アプローチ (approche holistique)」が研究、提唱されている。このアプローチは、「リラックスし、和やかな雰囲気、実際に人と、実際の文脈で行うインタラクション」に基づき、「発見し、思考し、感じ、想像しながら言語を使用する学習・教育」として規定されている。またロラン・ヴィオのモチベーション理論において、「リラックス」、「(学習者の) 興味を惹く環境」、「インタラクション」、「他の学生との協力」、「挑戦」、「実際の体験」といったキーワードがきわめて重要な位置を占めていることは言うまでもない。

つぎに、カトリーヌ・マッカー＝マルタンの指針を紹介することで、「ゲームは

いかに行われるべきか？」という問いに対する一つの答えを提示した。まず「ゲーム前」は、指示を口頭で伝えるだけでなく「具体例を示し」、「説明したにもかかわらず、指示が分からない学生がいる場合は、理解できた他の学生に説明させる」ことが大切だとすると、「ゲーム中」は「メモを取り」、「多少の距離を置き」、「場合に応じて指示を再び与えたり、変更したりする」ことに留意すべきだという。そして「ゲーム後」は、「学生と振り返り」を行う一方で、教員も記録を残し、「次回への注意」などを加えるべきだという指針が紹介された。

2 ゲーム・クイズの実践

本アトリエでは、3つのゲームとクイズの実践を行った。まず「Jeu de citron」。このゲームは参加者を円状に配置し、順番に1□20の数字をフランス語ですばやく発音してもらうが、その際「3を含む数字」(3, 13)があたった人は、数字の代わりに「citron」と発音するというものであった。ゲームの目的は、数字の復習とともに、クラスの雰囲気作りや学生の集中力を高めることにあった。

2つ目のゲームは、子供がさまざまな場所に位置する絵が描かれているトランプ状のカードを使用する「Le bébé sur le pot」。トランプの「ばば抜き」と同じ仕組みでゲームが進み、同じカードが2枚集まった段階で、カードに描かれている子供の位置をフランス語で説明しながら中央に捨て（たとえば「Le bébé est dans l'avion」）、最初にカードがなくなった人が勝利するというゲームである。その際、初心者クラスでも学生がフランス語だけで話せるよう、このゲームで使用するフランス語語彙を「せりふ集」として配布し、単なる位置関係を表す前置詞（sur, sous, dans, devant, derrière）といくつかの名詞（le bébé, l'avion, l'arbre, le pot）の復習に終わらないように工夫を加えた。さらに、短時間でいかにグループ分けや、ゲーム用のカードを作れるかといったノウハウも実践とともに紹介された。

3つ目のゲームは、フランス語「すごろく(Jeu de l'oie)」。まず、フランスで一般に行われているすごろくの紹介から始めたが、これらのすごろくでは、日本人学習者にはなじみの薄い語彙が多く見受けられ、日本の授業で実施することの困難さが確認できた。次に、手作りの初級者用と中級者用の2タイプのすごろくを参加者全員が4□5人のグループに分かれて行った。主に既習事項の復習を皆で助け合いながら行うことを目的としたゲームであった。すごろくのゲーム性と、「5コマ戻る」、「ふりだしに戻る」といった指令による反復性により、中級の学生の新学期や初級クラスの夏季休暇明けの「気楽な」復習として十分機能することを参加者とともに確認した。

また、フランス語の授業において、文化的知識を刺激するきっかけとして、クイズの導入が提案された。たとえば、配布された教材では、フランスの建築物、料理、ス

イーツ、ワイン、作家、俳優、ミュージシャン、政治家などの写真・解説・作品の一節等をヒントに、それぞれの名前をつきとめ、クロスワード・パズルを完成する。このクイズの場合、インターネットの利用を奨励して、自宅学習の材料とすることも可能であり、また個人でなくグループ単位で取り組むことにより、フランスの文化や社会について、学習者が話をする機会ともなり得ると思われる。

3 総括

それぞれのゲームの後で、分析シートが配布され、「所要時間」、「可能参加者数」、「必要な道具」、「アクティビティのタイプ」、「概要」、「前もって学習していなくてはならない事項」、「目的」、「アクティビティの流れ」、「可能なヴァリエーション」、「レベル」、「評価」、「注」といった欄に記入してもらった。その際、上記ゲームのさまざまなヴァリエーションが参加者より提案された。このようなまとめを行うことで、ゲーム導入の目的や教育効果がより明確なものとなり、次回の導入の助けとなる。

最後にそれぞれのグループに、ゲームやクイズに関するメリットとデメリットを挙げてもらい、それをマッピングすることでゲームとクイズの問題点と可能性に迫った。主な意見としては以下のものが挙げられた。

- ・ 毎回実施するのは厳しい
- ・ 楽しく、時間が経つのを忘れた
- ・ 単なる知識の習得に集約されない学習だった
- ・ クラスが活性化された

また、ゲームに終始するすぐろくに対して「すぐろくで答えられない人に対して罰がないのはおかしい」という意見があったが、ゲームを通して復習を図るという視点からあえてペナルティは課さず、訂正は教員が巡回した時に気が付けば行う程度に留めれば、グループ内の学生間での助け合いや修正を期待できるという考え方も可能であろう。

ゲームやクイズに対するネガティブな先入観を和らげ、また導入の際のハードルを下げるということを目指して行われたアトリエであったが、活発な意見交換から、さまざまな問題点と可能性を垣間見ることができた。

16. L'actualité francophone du Japon

日本でフランス語ニュース

Bob LEENAERS (producteur)

Podcast Choclat (*fr-chocolat.com*)

12分間の日仏語情報番組。毎週フランス語圏のゲストへのインタビュー(2分間)を放送し、それをもとに3つのレベルのレッスンを提供しています。

Créé en mai 2006, Choclat, est une émission hebdomadaire de radio sur demande (Podcast) qui propose 12 minutes d'actualité sur la France et la francophonie au Japon. Depuis sa création, le contenu évolue sans cesse, et nous souhaitons de plus en plus ouvrir le site à la collaboration des utilisateurs et de partenaires institutionnels.

Grosso modo, le contenu se sépare en deux parties, une partie pédagogique, et une partie information.

Chaque podcast propose une interview en français de 2 minutes. Le but étant de proposer, dès le début de l'apprentissage, un accès à un document authentique (l'interview). Une annexe pédagogique propose 3 niveaux d'exploitation (débutants, intermédiaires et avancés) du document audio. Une « leçon » type est disponible sur le site (<http://fr-chocolat.com/sample-lesson>).

Structure du podcast

1. Générique bilingue, *durée 40 secondes*
2. Sujet en japonais,
 - a. introduction, *durée 1 minute*
 - b. interview, *durée 2 minutes*
 - c. résumé en français, *durée 20 secondes*
3. Sujet en français
 - a. introduction, *durée 1 minute*

- a. **Titres et information** (page 1). On y trouve la présentation des invités, la transcription du générique, un guide d'utilisation du document et un premier exercice : le texte du résumé en français du sujet japonais figurant sur cette page est incomplet. Il manque trois mots indiqués par des parenthèses vides. C'est un exercice d'écoute. **Ex :** *Pour présenter des (), Doux dimanche est à la fois un (), une galerie et une maison d'édition. Les livres montrent la () et le style des artistes présentés dans la galerie.*
- b. **Transcription et vocabulaire** (page 2). La page 2 offre la transcription de l'interview en français accompagnée d'une liste de vocabulaire, une vingtaine de mots.
- c. **Exercices « Premier Pas »** (page 3). Une première série d'exercices sous le titre « Premier pas ». C'est une page consacrée aux débutants, et qui ne fait pas appel à la compréhension du texte. Il y a d'abord un exercice d'écoute, accessible même aux débutants complets, où il suffit de repérer 5 mots dans l'interview. Ces mots sont disponibles sur la page 3 du PDF, mais aussi sur le site Web, et ont été expédiés aux membres par email au rythme d'un par jour (voir exemple du courriel ci-dessus). On trouve aussi des exercices de grammaire en rapport avec une expression trouvée dans l'interview. **Ex :** dans le texte : Dis-moi... Moi, j'ai... propres à moi... l'occasion de faire un exercice sur le modèle suivant : C'est mon frère. → C'est (lui). Dans la leçon 219, le troisième exercice propose la prononciation sur le son « EU ». Dans l'interview, on trouve *veut, peut-être*. D'autres mots sont proposés en exercice (*bleu, heure, lieu, neuf, pleuvoir*).
- d. **Exercices « Petit à petit »** (page 4). Cette page propose des exercices de compréhension de l'interview. Dans ce cas, d'abord deux questions en français avec un choix de réponses en japonais. **Ex. :** 1. *Quelle impression a-t-elle reçu de la visite de la Chine ?* 2. *Que pense-t-elle des maisons de disques ?* Il y a aussi une dictée très courte. Le document audio de la dictée (lecture lente) est disponible sur le site. Il est demandé aux apprenants de faire la dictée et de traduire la phrase en japonais. Enfin, un exercice de structure de phrases, basé ici sur le verbe « faire ». **Ex :** *Je [venir, fais] mon frère. → Je fais venir mon frère.* Cette page offre encore un fort soutien en japonais. Le but est de trouver les informations dans un texte en français sans que les énoncés des exercices ne posent problème.

- e. **Exercices « Plus difficile »** (page 5). Cette page est presque exclusivement en français. On y trouve un exercice de compréhension avec des questions du type « vrai - faux » **Ex. :** *Le Japon et la Chine ont donné à Olivia Ruiz presque la même impression. (☐ vrai / ☐ faux) Les Japonais sont très discrets et paisibles à son avis. (☐ vrai / ☐ faux) Elle a trouvé sans aucune difficulté sa maison de disques. (☐ vrai / ☐ faux) La liberté, c'est son credo pour l'activité musicale. (☐ vrai / ☐ faux)* Un autre exercice de structure de phrase, **Ex :** *Elle [couper, fait, se] les cheveux. → Elle se fait couper les cheveux.* Et un exercice de recherche de synonymes dans un dictionnaire français. **Ex. :** *bizarre, calme.*
- f. **Culture et chanson** (page 6). Des informations supplémentaires en rapport avec le sujet en français, et sur la chanson.
- g. **Correction des exercices** (page 7).

Conclusion

Le but de ce podcast est double: donner de l'information sur des événements francophones au Japon (expos, concerts, films, livres, etc.); donner ensuite aux apprenants une série de sujets leur permettant d'étudier le français parlé avec des sujets qui les intéressent, et une fois encore, proches d'eux.

17. Approfondir sa formation de professeur au Japon : Présentation du Diplôme d'Enseignement du Français

Maxime PIERRE

(Attaché de coopération pour le français - Ambassade de France au Japon)

Pascal ESTRADE

(Directeur des cours Institut franco-japonais de Tokyo)

Christelle LE CALVE

(Professeur coordinateur - Formatrice DEF - Institut franco-japonais de Tokyo)

La question de la formation initiale ou continue des professeurs de langue étrangère reste une question centrale, située en plein cœur de notre métier. Quel que soit le moment de son parcours, un professeur se pose toujours la question de son savoir-faire en matière de pédagogie.

I. Echanges avec la salle : se former comme professeur au Japon

Dans un premier temps, lors de cet atelier, nous avons tenté d'interroger les évidences : Se former oui ! Mais pourquoi et comment ?.

Tout le monde est évidemment en attente de formation. Les motivations principales sont les suivantes :

- Connaître les grands mouvements théoriques
- S'informer sur les méthodes
- S'informer sur les différentes pratiques
- Mieux comprendre les étapes de l'apprentissage
- Rencontrer et échanger
- Acquérir des bases ou les approfondir pour développer sa propre méthodologie
- Acquérir des « recettes ou des outils »
- Actualiser ses connaissances civilisationnelles
- Mieux traiter l'interculturel dans la classe

Par où commencer ? Et à quel moment ? Les premiers échanges entre les 25 participants ont mis en avant une très grande disparité dans ce domaine précis de la formation, avec d'un côté des professeurs français de FLE au Japon possédant un parcours universitaire particulièrement étoffé ou ayant participé à de nombreuses formations dédiées en France; de l'autre, des professeurs français encore qui, ayant une spécialité différente, souhaiteraient se professionnaliser dans ce métier d'enseignant de FLE ; et enfin, une majorité de professeurs ou futurs professeurs japonais n'ayant pas eu l'opportunité de suivre une formation dédiée, mal informés des possibilités de professionnalisation en France ou au Japon et pour la plupart d'entre eux, isolés, peu aidés par leurs administrations et souvent en fonctionnement « intuitif », améliorant ou confortant leurs pratiques au gré des expériences, réussites ou échecs quotidiens.

Un premier constat au Japon : il est vrai que les universités japonaises délivrent des formations mais celles-ci sont jugées insuffisantes par les professeurs et les associations. C'est pourquoi depuis plusieurs dizaines d'années la formation pédagogique est devenue si centrale dans les parcours des enseignants. Citons les grand rendez-vous de rencontres pédagogiques: Colloques de printemps et d'automne de la Société Japonaise de didactique du français, Rencontres Pédagogiques du Kansai ou Journée de Dokkyo, pour ne rappeler que les plus connus. Au cours d'ateliers et de communications, les professeurs y témoignent d'expériences concrètes et s'enrichissent mutuellement, qu'ils soient expérimentés ou non. Outre ces journées d'échanges, les professeurs ont également besoin de parcours éducatifs structurés : c'est pourquoi les stages de formation dans les centres de langues à l'étranger sont si importants. Ces parcours modulaires permettent au professeur de renforcer ses connaissances de l'enseignement du FLE dans des secteurs ciblés.

Cependant, une formation complète de FLE est également nécessaire pour tout professeur de FLE qui se lance dans la carrière d'enseignant. C'est avec cette préoccupation que la SJDF, la SJLLF et l'Ambassade organisent chaque année un « stage de mars » destiné à donner en quelques jours tous les outils essentiels aux jeunes professeurs japonais. Stage d'initiation pour les uns, de recyclage pour d'autres, cette formation qui associe 7 bourses de 15 jours en France accordées par l'Ambassade de France et une bourse au Québec délivrée par la Délégation Générale du Québec est un vade-mecum précieux pour la formation initiale professeurs.

Mais qu'en est-il pour les professeurs – français ou japonais – qui ont déjà une expérience de FLE et voudraient approfondir leur connaissance dans une formation globale à la fois pratique et théorique ?

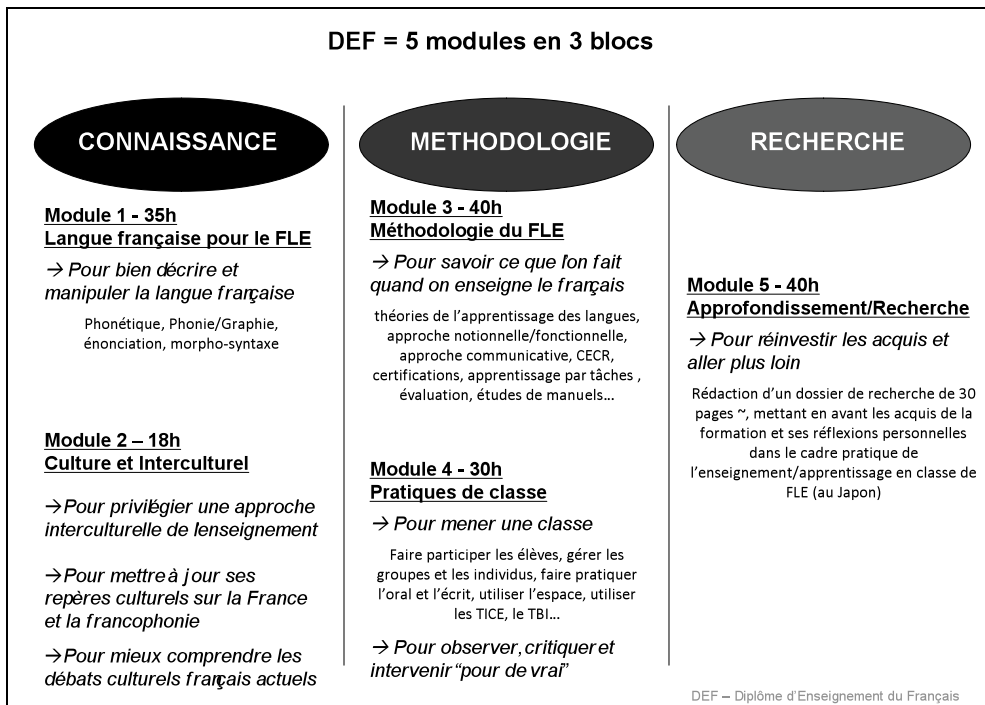
II Présentation du diplôme d'enseignement du français

Afin de répondre à cette demande de formation professionnalisante et à la frustration de beaucoup de professeurs de ne pas avoir accès à une formation complète de FLE au Japon, l'Ambassade de France et l'Institut franco-japonais de Tokyo/Yokohama se sont unis à l'Université du Maine au Mans, il y a trois ans, pour proposer la première version du **DEF (Diplôme d'Enseignement du Français)**. Le DEF, soutenu par l'APEF, a été conçu dans un esprit de complémentarité avec les différentes formations proposées au Japon. Il est conçu comme une formation approfondie théorique et pratique permettant au professeur d'acquérir une véritable autonomie basée sur des exigences d'une formation universitaire complète.

Il s'agit en effet d'une formation modulaire en français qui permet d'obtenir, en 3 semaines de formation présentielle intensive, deux mois de formation à distance et la rédaction d'un mémoire de recherche, l'équivalent d'une licence française en FLE (DUFLE), puis d'accéder directement à un master 1. Cette formation est animée par des professeurs français et japonais de très haut niveau et reconnus au Japon. La formation présentielle intensive est organisée autour de modules théoriques, méthodologiques, pratiques et interculturels qui prennent en considération les spécificités du public et les contraintes de l'enseignement du français au Japon.

Mais bien plus que le diplôme, c'est le contenu de cette formation éminemment pragmatique qui compte. Ce programme a été construit pour aborder et pour apporter toutes les réponses simples et indispensables aux questions que notre métier nous pose au quotidien, en universités ou en établissements privés.

Le schéma global de la formation DEF est le suivant :



III Pratique du DEF

Dans un troisième temps et afin de mieux illustrer la dimension pragmatique et la complémentarité des contenus des modules du DEF (méthodologie ; pratique ; culture), nous avons proposé aux participants une petite activité réalisable en groupes autour d'un exercice choisi dans le manuel *Rond-Point*.

Cette activité a mis en avant, à titre d'exemple, quelques questions essentielles qui jalonnent le déroulement d'un cours :

- Quel est l'objectif de l'activité ?
- Quels sont les contenus correspondants à faire acquérir ?
- Quel est le résultat attendu ? Quelle forme prendra ce résultat (oral/écrite) ?
- Quelles sont les étapes à suivre dans le déroulement de l'activité ?
- Comment faire pratiquer ces différentes étapes dans la classe ?

- Quel dispositif de classe choisir ?
- Quels problèmes ou explications culturels seront nécessaires avant la mise en place de l'activité ? (représentations = obstacles)
- Quelle discussion ou réflexion culturelle est-il important de soulever après la réalisation de l'activité ? (comparaison interculturelle = ouverture)
- L'objectif est-il atteint ? Comment l'évaluer ?

Cette activité illustre le type de réflexion que les stagiaires sont amenés à avoir durant le stage : se questionner sur les différentes étapes du cours, apprendre à adopter une perspective critique, devenir autonome...

Pour compléter cette présentation, une stagiaire du DEF 2010 est venue témoigner en fin d'atelier sur son expérience récente au sein de cette formation et a également souhaité insister sur l'importance de la dimension collective de toute formation, la rencontre et les échanges avec d'autres collègues, l'enrichissement humain et professionnel occasionné par le partage des expériences et des projets.

Conclusions

Après trois années, le DEF a été suivi et obtenu par 46 stagiaires au Japon, dont 70% de japonais. Il nous semble important de souligner, encore une fois, l'importance et la nécessité de se former à un métier difficile qui ne se satisfait que très peu d'improvisations et d'insister sur les offres professionnalisantes locales. A chacun bien sûr de construire son parcours : recherche de poste, besoin d'une première formation, d'un « recyclage », d'une formation ciblée ou tout simplement d'échanges avec les collègues, les opportunités sont multiples. Pour l'enseignant soucieux de se perfectionner, qui souhaite approfondir son savoir-faire au Japon, le DEF constitue une chance unique qui lui donnera tous les outils pour mieux affronter le difficile métier d'enseignant.

18. 学習者の考える理想の教材とは？－ 学びの現場から考える

國枝孝弘研究会（慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス）

今回の発表では、学習者であると同時に、教材開発に取り組む学生たち本人が、自ら制作した教材をプレゼンテーションしながら、それぞれがどのような問題意識で取り組んでいるのか考察を述べた。

橋場友秀（総合政策学部2年）「フランス語で4 コママンガ」、「教師と生徒が学ぶ教室空間でのフランス語」「フランス語で4 コママンガ」は題名の通り、フランスにあることわざをフランス語で4 コママンガにして説明している教材です。

「教師と学生が学ぶ教室空間でのフランス語」も同じく題名の通りで、実際にフランス人の先生が授業されているときにどのようなフランス語が使われているかを調べ、それを集めて編集し、我々学生がそれにしっかりとした受け答えができるようにするのが狙いであるとともに、教師側が学生にフランス語で話しかける際にどのレベルまで学生は理解できるのかというのもわかるという教師と学生の双方が利用できる教材を発表させていただきました。

宮嶋歩（環境情報学部2年）「スキットから学ぶ文法」

私は、1つの文法にフォーカスした演劇をみて、ストーリーと文法の理解を同時に行うウェブ教材を紹介した。今回は、関係代名詞quiとqueの違いを学ぶ演劇をみながら、内容把握のためのエクテ、演劇中の台詞を通した文法理解、発音チェックという学習の3つのステップを追って説明した。

この教材の目的は、理解した文法をどのような場合に使うのかが分からず、実際の会話で使えないという問題を解決することだ。そのために、演劇という形で文法を使う“シチュエーション”を具体的に学習者に見せている。

質問として、演劇の脚本は私自身が書いているのかというものがあつた。教材の内容を自ら考える場合、“面白さ”を追求しなければ、学習者の目に留まらないということを再認識した。

伊藤景子（総合政策学部4年）「フランス語上級者のためのリアリング教材」

【発表内容】

ネイティブスピーカーの普通の速度に耳をならすために作成しているリスニング教材を紹介させていただきました。当教材は、教科書にはないフランスの旬な社会問題や文化情報を扱うことで学習者の意欲を喚起するとともに個別学習を支援できるものであり、意欲ある学習者のさらなるスキルアップを後押しするサブ教材として役立つものであると考えます。今後の課題は、コンテンツの充実と実際に活用してもらうべく宣伝をすることです。

【発表を終えて】

「フランス語」という共通の核を有した人々が一同に会す貴重な場で意見を交換でき、よい経験となりました。足を運んでくださった先生方からもおおむね好評を頂戴できたので、この調子で卒業制作として仕上げてまいりたいと思います。

浅井美佳（総合政策学部4年）「恋から始まるフランス語」

今回は、執筆中のフランス語の入門書を紹介させていただいた。解説とストーリー性のある会話を通じて自然と「生きたフランス語」を三部構成で学べる。第一部は単語や表現の感覚や発音、第二部では場面別に手紙やメール、SNSの書き方、第三部ではフランスの家庭事情等に着眼した発展的内容、となっている。発表では多くのアドバイスや好評をいただき、レセプションにおいても本当に多くの方が興味を示してくださり「出版する際はお手伝いする」とまで言ってくくださった方もいた。今回の参加は新しい着眼点を得、執筆意欲が高まったという点で大変有意義であり、有難い機会だった。

阿部友美（総合政策学部2009年度卒業）「基礎フランス語構造」

本教材は、自分の力で音読をできるようになるために必要な力を養うことを最終的な目標とする。音読をすることによって、乖離しがちな音と文字を結びつけることができる。さらに、「すらすら音読をする」ということを念頭に置くことによって、フランス語に対する反応速度を高めることも期待できる。

効果的に音読の練習を行うためには、品詞を判別するための力を養い、リズムグループの感覚を養う必要があると考える。そのため、本教材は各品詞に独自の記号をあて、単文に記号を振る練習を通して、それぞれの文の構造やリズムグループが見えるようになっている。また、基礎文法を全て網羅しているので、品詞に着目して、新たな視点から文法の総まとめをすることもできる。そして、この教材を終えれば、音読を行うための土台作りをすることができる。そうすれば、フランス語の文全てが、音読をするための文章教材になるのである。