



仏語(フランス語)は死に瀕しているか?
大変だがこれ幸い -FLE万歳! :
あるいはLanSAD(語学を専門としない学習者に対する語学教育)に付与された価値としての「言語文化教育」(平木康平教授退職記念号)

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-06-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Pungier, Marie-Francoise メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24729/00004463 |

A l'université, au-dessus de mon bureau, est affiché un courriel contenant la citation suivante :

*“Ma méthode basée sur l'enseignement grammatical, appliquée à une langue morte, n'est pas une méthode tellement mauvaise. [...] Quand il s'agit de pays non francophones tels que le Japon, où l'on enseigne le français comme langue étrangère et comme langue de culture, je ne dis pas qu'on doit considérer le français comme une langue morte, mais je dirai qu'on ne doit pas le considérer uniquement comme langue vivante.”*³

Je la relis de temps en temps, non pas tellement pour éprouver, avec une certaine volupté, ma qualité de fantôme, que pour me souvenir qu'enseigner est un métier difficile et exigeant tant en raison des conditions intrinsèques à la profession que du contexte local et national dans lequel il s'exerce, et que le tout s'en trouve aggravé quand il s'agit de langues étrangères, des

大学の筆者の研究室には次の引用が載ったメールが貼り付けてある :

「死語の文法教育に基づいた私の教育方法はそれほど悪い方法ではない。(中略) 日本のようにフランス語圏ではない国の場合、フランス語は外国語または教養言語として教えられている。フランス語が死語とみなされているとは言わないが、フランス語をもっぱら生きた言語だと考えることは出来ないだろう。」³

筆者はたまにこの引用を読み返すが、それはある種の喜びをもって自分の過去の姿を味わうためというわけではなく、職業に内在する条件と職業を行う地方と国の状況に左右されるために、教えるということは困難で大変な仕事であること、また、「外国語」と言語文化に関してはすべての状況が悪化していることを忘れないでおくためである。

だろう。彼らが学ぶものは何かを忘れる価値があるものだろうか？あなた方に聞きたかった。人は何かを忘れずに別のものを学ぶことはできるのだろうか？そして人が学び取るものは何かを忘れる価値があるものだろうか？」Cheikh Hamidou Kane, 『曖昧な冒険』。

langues-cultures.

En effet, d'Okinawa (vérifié) à Hokkaido (idem) en passant par toutes les autres régions du Japon, et à moins de rares exceptions qui resteraient à découvrir, la situation de l'enseignement des secondes langues à l'université s'apparente aux conséquences du réchauffement climatique. Sous l'effet d'une croyance au tout anglais, seule planche de salut linguistique dans un monde féroce concurrentiel, des pans entiers de territoires académiques liés aux langues et aux cultures, réels et imaginaires, s'effondrent dans l'océan de la rénovation et du remodelage de l'enseignement supérieur japonais engagés depuis une quinzaine d'années. Tels les personnages d'une danse macabre, les faits se tiennent solidement par la main, ne laissant pas le moindre espoir d'un renversement de tendance : passage du statut de "*cours obligatoires*" à celui de "*cours optionnels*", fermeture de départements de langues, diminution du nombre d'heures de cours par semaine, cursus réduits à deux semestres, précarisation des personnels, etc. L'avenir ne s'annonce pas beaucoup plus clément puisque le vieillissement du corps professoral impliquera de nombreux départs à la retraite dans les toutes prochaines années. La spirale semble infernale et la situation tourne au

沖縄から北海道に至るまで、日本のすべての他の地方でも、ごくまれに例外があるかもしれないが、大学における第二言語教育は気候温暖化の結果と類似している。激しく競合する世界の中で言葉の頼みの綱となる全能なる英語信仰の影響下で、言語と文化に結びついた学術領域の重要な部分は、15年ほど前から行われている日本の高等教育の刷新と改編の海の中で崩壊している。死の舞踏の登場人物のごとく、事実は固く手を握りあう。「必修科目」から「選択科目」への移行、語学系学部の閉鎖、1週間あたりの授業時間数の減少、 Semester制、人材の雇用不安など、現在の形勢が逆転する希望は微塵にも抱かせない。教員の高齢化は近い将来大量の退職者を招くが故に、未来はそれほど慈悲深いものにはならない。目をしっかり見開いておかなければ、悪循環は恐ろしいほどであり、状況は悪夢となる。

これは極端に悲観的かつ警告的なものの見方であろうか？ そうではない。それどころかこれは超現実的実態であり、この現実を小林(2005)、西山(2005)、田中(2005)、Molinié, Pungier (2007)等、多数の研究者が別の文脈で、Le Lardic (2005)は教員養成、岩崎(2007)は歴史に基づいて記述し分析し

cauchemar... à moins de garder les yeux ouverts.

Vision exagérément pessimiste et alarmiste ? Que non, mais bien au contraire ultra-réaliste et décrite et analysée ailleurs en d'autres termes (Kobayashi (2005), Nishiyama, (2005), Tanaka (2005), Molinié, Pungier (2007), ...), et à partir d'autres bases, formation, (Le Lardic (2005)), histoire, (Iwasaki, (2007)). Ainsi, Iwasaki estime que les temps actuels d'apprentissage des langues étrangères à l'université ont diminué de moitié, si ce n'est du quart, par rapport à ce qu'ils représentaient après-guerre, et qu'ils ne correspondent plus qu'à un dixième, dans les meilleurs des cas, ou à un vingtième dans les pires d'entre eux, du temps consacré à l'apprentissage de la première langue dans les lycées « ancien système »⁴. Ces chiffres ne mentent pas.

Pourtant, se lamenter, regretter ou vouloir garder les territoires occupés "autrefois" ne sert à rien. Le phénomène touche non seulement le Japon mais aussi l'Europe, par exemple. Les établissements supérieurs se restructurent à l'échelle mondiale : lois d'autonomie des universités, système semestriel, cycles LMD, inscription de l'enseignement supérieur dans un contexte de concurrence de type économique, etc. Ici et là-bas, il s'agit d'attirer des

estudiantins. 例え岩崎の推測によると、大学の外国語学習の現在の学習量は、戦後のそれと比較すると、4分の1とはいわないまでも半分にまで減少しており、旧制高校で第一外国語学習に捧げられていた時間の、最良の場合で10分の1、最悪の場合で20分の1にしか相当しない⁴。これらの数字は作り話ではない。

しかしながら、泣き言を言っても、「過去」の占領地を惜しんだり守ろうとしたりしても何の役にも立ちはない。この現象は日本だけでなく、例えばヨーロッパをも巻き込んでいる。大学の独立法人化、セメスター制、学士・修士・博士課程、高等教育の経済的競合など、高等教育は世界規模で再構造化されているのである。どこにおいても、顧客としての学生を惹きつけ、「卓越した組織」における教育を提供することが急務となる。これらの組織を設置することにより新たな大学の様式、すなわち新たな価値が生み出される。ところが逆説的に、その分野が新たな教授法であると理解されるという条件があるならば、内在する特殊性により、言語文化の教育・学習はひどい腐植土の上でも発展することが出来る。なぜならそれが現在起こりつつある変化に伴いうる要素を内

étudiants-clients et de leur offrir une formation dans des “centres d'excellence”. La mise en place de ces systèmes engendre de facto l'apparition d'une nouvelle culture universitaire, donc de nouvelles valeurs. Or, paradoxalement, la spécificité intrinsèque du champ de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, à la première condition qu'il soit reconnu comme tel, sous la forme d'une didactique nouvelle, permet à celui-ci de pouvoir se développer à partir de ce terreau a priori hostile, car il comporte un certain nombre d'éléments de nature à accompagner les transformations qui se déroulent actuellement. Celles-ci se concentrent dans quelques mots: formation académique poussée pour une “autonomisation” du sujet, professionnalisation et ouverture, souplesse et adaptabilité. A cela, la didactique des langues-cultures rappelle qu'elle “*place au centre de son projet les sujets apprenants considérés comme les acteurs principaux de leur propre processus d'appropriation d'un objet complexe, la langue-culture étrangère, tout en intégrant à sa réflexion les problématiques collectives de type social, politique, économique ou idéologique.*”, (Forestal, Puren, (2006)).

Il ne s'agit pas, dans les lignes qui suivent, de défendre une position d'optimisme béat mais bien de prendre acte

包するからである。これらの変化は、主体の自立化に向けて推進される学術教育、専門化とオープン化、柔軟性と適応性などのキーワードに集約されている。それに加えて、言語文化教授法は「社会的、政治的、経済的あるいはイデオロギー的集団の問題を考察すべき問題として統合しつつも、学習者を言語文化という複雑な事柄の習得過程の中心人物とみなし、その計画の中心に据える」(Forestal, Puren (2006)) ことを忘れてはいない。

以下行う考察は満たされた楽観的な態度を擁護するものではなく、英語以外の語学学習離れ傾向に向かう確実な事実を変え改善するために、この歴史的な瞬間を記憶にはっきりととどめ、それに参加し、そこで再計画する要素を見出だそうとするものである。そして考察の前提として、言語文化の教育は、それが様々な議論を提起するが故に、大学における語学教育・学習の分野を蘇生させるということ、特に *LanSAD* が行われ、そのことによってニーズ、学習動機、言語文化へのアクセス方法の多様化を外部に知らしめる大学において、語学教育・学習が蘇生するものと仮定する。

高校において第二外国語の教育・学

de ce moment historique, d'y participer et d'y trouver matière à remettre sur le métier, pour en changer ou les améliorer, les certitudes qui ont conduit à un climat de désaffection de l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais, en postulant que la didactique des langues-cultures, non pas malgré mais grâce aux discussions qu'elle suscite, revitalise le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues dans les universités, et en particulier dans celles qui possèdent un environnement LanSAD, et qui par là rendent compte de la diversité des besoins, des désirs et des accès aux langues-cultures

En attendant qu'une autre révolution se fasse, celle de l'association automatique de l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue au lycée, loin des actions spectaculaires, le maintien des langues au sein des universités japonaises passe par la revalorisation de la dimension locale. La maîtrise d'un territoire mental de nature linguistico-(inter)culturel et valable pour toutes les universités japonaises, quelles que soient leur taille et les disciplines qu'elles mettent à l'honneur pour se distinguer des autres, autrement dit une conception de l'enseignement/apprentissage des deuxièmes langues-cultures comme un continuum national, relève désormais de l'utopie. Au contraire, il convient de développer des pôles

習が自動的に連合するというような革命的事柄が起こることを期待しつつ、劇的な行為には程遠いが、日本の大学で語学教育が維持されることにより、地方の再評価が行われている。その規模や他の大学と差異化するために掲げている専門分野が何であれ、すべての日本の大学において通用する言語文化（間）的精神の土壌を支配すること、換言すれば、国内で一貫した第二言語文化の教育・学習についての概念を打ち立てることは、今のところ夢物語である。反対に、それぞれの大学の特殊事情に結びつき、地方の状況に適応し、完全に現実的に地方の状況を差異化しうる独立した言語文化の教育・学習拠点を発展させなければならぬ。現在のところ、その拠点のネットワーク化が、再活性化された第二言語の教育・学習様式が存在し育つ理想的形態となる。

上記の原則により本研究の展望は導かれている。大阪府立大学（以下、府立大とする）では、第二言語ならびに英語の教育・学習に関する「トップ」の方針は、南(2006)が英語の価値について指摘しているように、大学の現状に依存している。しかし、日常的な方針の実施は、完全に地方的な、人間的、物流情報管理システムなど様々な状

d'enseignement/ apprentissage des langues-cultures indépendants, liés aux conditions spécifiques d'existence de chaque établissement, donc adaptés aux contextes locaux, et participant pleinement et réellement à la distinction de ceux-ci. Désormais, leur mise en réseau devient la forme idéale dans laquelle une culture d'enseignement/apprentissage des secondes langues réactualisée peut exister et devenir féconde.

Ces principes guident les perspectives de cette étude. Ainsi à l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO), les décisions prises "en haut lieu" concernant les enseignements/apprentissages des deuxièmes langues et celui de l'anglais apparaissent à maintes reprises tributaires du contexte général actuel (valorisation de l'anglais (Minami, 2006)). Mais, leurs mises en œuvre quotidiennes dépendent de conditions strictement locales, variées : humaines, logistiques, historiques, etc. La liberté de mouvement de la didactique des langues-cultures dans un environnement LanSAD repose sur cette articulation entre ces deux niveaux de réflexion, local et national, et sur leur lien avec un troisième, puisque la dimension internationale entre aussi totalement en jeu dans ce cas particulier (à l'UPO, les relations internationales

況に左右されている。LanSADに関する言語文化教授法の活動の自由は、地方と国という2つの次元の連結の上に、さらに府大の場合で言えば世界という次元が完全に介入するのだから（府立大ではフランス、韓国への語学研修を介して国際関係はかなり強力な語学的拡張を包含している）、世界という第3の次元との結びつきの上に成り立つ。しかしながら、用心しなければならぬのだが、チャンスを見逃す危険性も存在するのである。ゆえに、本稿は、特に刷新されたフランス語教育・学習あるいはFLEについて、それもLanSADの状況において、ある言語文化の教授方法がもたらしうる発展の可能性を再検討しようと試みるものである。

考察を進めるにあたり3つの視点を特化する。第一に、語学について語る際に用いられる既存のあるいは授業の名称を介して、語学に結びつく名称の問題、さらには、それを通じて、名称が包含する暗黙裡の教育傾向を扱う。これらを概観することにより、言語文化教授法における語学教育・学習の状況の転換を原則として提起し、一般向け語学学習に関して、状況転換をめぐってすべてを再構築する。このアプローチがこの研究の第二節の考

comprennent une assez forte extension langagière par le biais de stages en France, en Corée). Pourtant, à ne pas y prendre garde, il existe un risque de laisser passer sa chance. Les lignes qui suivent voudraient donc réexaminer les potentialités de développement qu'une optique didactique des langues-cultures apporte, en particulier dans le cas d'un enseignement/apprentissage du français rénové" ou FLE, et cela dans un environnement LanSAD.

Trois axes ont été privilégiés. Le premier s'intéresse à la question des appellations données et utilisées pour parler des langues, ou liées à elles par le biais de la dénomination des cours, et donc par-là même, aux orientations d'enseignement implicites qu'elles contiennent. Ce tour d'horizon amène alors à poser par principe la translation de la situation d'enseignement/apprentissage des langues dans le champ disciplinaire de la didactique des langues-cultures et à restructurer le tout autour de cette donnée dans un contexte LanSAD: cette approche constitue le deuxième temps de réflexion de cette étude. Le changement paradigmatique qui se produit contient alors en germe des implications de nature didactique, des chantiers à mettre en œuvre, c'est-à-dire les prémices mêmes d'un possible développement de la situation

を構成する。これによって引き起こされる思考の枠組みの転換には、教授法につながる結果、今後実行すべき作業、つまり教育・学習環境を潜在的に発展させる発端となるべきものが萌芽的に内包される。

本稿において提示される考察は、府立大において筆者が日常的に経験する状況、関西フランス語教育研究会 (RPK) 運営委員会と、近年では日本フランス語教育学会 (SJDF) 理事会の活動の観察と分析、さらに日本あるいはフランスにおける FLE に関わる様々な人々との継続的対話の結果として得られたものである。考察によって導かれる暫定的結論と実践的意義は、言語文化の教育・学習に関する一般的考察が特に行われるべき場所、すなわち総合教育研究機構に奉職する筆者にとって何よりもまず有益なものである。

d'enseignement /apprentissage. Il fera donc l'objet de ce troisième axe.

Les idées présentées ici s'appuient sur l'observation et l'analyse de situations vécues quotidiennement au sein de l'UPO, d'un engagement dans le comité des Rencontres Pédagogiques du Kansai (ou RPK)/関西フランス語教育研究会, et plus récemment, dans le conseil d'administration de la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF)/日本フランス語教育学会, ainsi que sur des conversations suivies avec différents acteurs du FLE ici ou en France, et à qui elles doivent beaucoup. Les conclusions momentanées auxquelles elles aboutissent et la dimension programmatique qu'elles contiennent valent avant tout pour l'auteure de ces lignes dans ses fonctions à Kiko, lieu par excellence où la réflexion en général sur l'enseignement/apprentissage des langues-cultures se doit d'exister.

1) Appellations et orientations d'enseignement implicites

1) 語学の名称と暗黙裡の教育傾向

La mise en place de la loi d'autonomie dans les universités s'est accompagnée d'une refonte de leurs structures de base, des écoles doctorales aux "facultés" avec leurs licences et maîtrises, et d'une redistribution des cartes disciplinaires à

国立大学の独立法人化は、学士・修士を含む大学院から学部までの基本構造の改編と大学内部における学部学科の再配分を引き起こした。文学部が魅力を失ったため、この時期には

l'intérieur de ce cadre général. Les lettres ayant perdu de leur attrait, nombreuses sont les facultés ou les départements de "culture internationale" (国際文化学部・学科), ceux de "communication interculturelle" (国際コミュニケーション学部・学科) ou de "cultures régionales" (地域文化学部・学科), à avoir fleuri à ce moment-là, et les facultés de sciences humaines et sociales (人間社会学部) à s'être redéployées, absorbant le trop plein d'enseignants de disciplines littéraires. Bien que l'UPO n'ait pas abrité de faculté des lettres ni de département de littérature, sa nouvelle organisation, mise en place en 2005, a abouti à un résultat relativement similaire. Le "Centre des langues"/ 言語センター⁵, qui se voulait un lieu d'"enseignement des pratiques de la langue"⁶ n'a pas fait long feu et s'est désagrégé. Les enseignants ont alors eu la possibilité de se joindre à leurs collègues des deux autres départements "lettres", pour former une nouvelle *Faculté des Sciences humaines et sociales*, ou d'intégrer le "Centre d'enseignement et de recherche intégrés" (総合教育研究機構), plus communément désigné par le terme de "Kiko", d'après son appellation japonaise.

La transformation opérée en 2005 concerne bien plus qu'un simple redéploiement d'enseignants-chercheurs à l'intérieur de deux institutions différentes.

「国際文化学部・学科」、「国際コミュニケーション学部・学科」あるいは「地域文化学部・学科」が多数創設され、人間社会学部は膨大な人文系の教員を吸収して再編成された。府立大は人文学部も文学部も抱えてはいないが、2005年に施行された大学新組織は同様の結果を招いている。「言語センター⁵」は実践的言語教育の場⁶たらんとしたが長続きせず崩壊した。言語センターの教員に残された選択肢は他の人文系2学部に合流して新たな人文社会系新学部を創設するか、一般的には日本語名から「機構」と呼ばれる「総合教育研究機構」に統合されるかであった。

2005年に実施された改編は2つの組織内における研究者・教員の単なる再編にとどまらず、それまで存在していた教育・学習環境の構造にまで影響を及ぼした。事実、2001年から2005年までは、英語教員と中国語、朝鮮語、ロシア語、ドイツ語、フランス語の教員が「言語センター」に共存していたといっても、各語種の教員はそれぞれに当該言語の教育のプロとして存在したのであった。それ以後、これらの教員は機構の「第二教室」にともに所属することになるが、今度は2つの別のグループに分けられる。

Elle a affecté en réalité la structure même de la situation d'enseignement/apprentissage existant jusque-là. En effet, si de 2001 à 2005, enseignants d'anglais et enseignants de chinois, de coréen, de russe, d'allemand, de français cohabitaient dans le "Centre de Langues", ils le faisaient, chacun, en tant que professionnels de l'enseignement d'une langue donnée. Désormais, s'ils se retrouvent dans la "deuxième section" de Kiko (第2教室), ils sont en réalité répartis en deux groupes distincts : celui de l'anglais et celui des "langues grands commençants" ou "shoshu-gaikokugo / 初修外国語", sans autre forme de distinction, pour les langues européennes et les langues asiatiques. Cette appellation n'est pas propre à la structure de Kiko puisqu'elle se retrouve utilisée dans un certain nombre d'universités japonaises.

En fait, cette dénomination indique deux choses : d'une part, en utilisant le terme de "shoshu-gaikokugo", Kiko se situe dans la norme nationale, d'autre part, il entérine par-là, un effet de distinction de la langue étrangère au profit de "l'anglais". Cela était déjà perceptible auparavant comme le montre le court descriptif du "Centre des Langues", qui semble créé spécialement pour lui⁷ : d'un point de vue quantitatif, cette langue accapare les trois quarts de l'espace écrit ; d'un point de vue qualitatif, son

すなわち英語グループと「初修言語」あるいはヨーロッパ言語とアジア言語を区別せず「初修外国語」と呼ばれるグループに分割されるのである。初修外国語という名称は他の大学でも使用されているのだから、機構の仕組みに特有の名称というわけではない。

「初修外国語」という名称は実際には2つの事柄を示している。一方では、「初修外国語」という用語を使うことによって、機構は大学の規範の中に納まることになる。他方では、その事実によって、英語に有利に働く外国語の区別を認めていることになる。このことは以前からすでに見て取れた。

「言語センター」は英語教育のために特別に創設されたらしく⁷、その概要が示すように、英語に関する説明文は量的にいうと全体の3分の2を占める。質的に見ても、英語教育は細分化され言語の社会的役割は明確に示されているのに、他の5つの言語に割り当てられた2行の説明文はどちらかといえばトートロジーである。あたかも名称を挙げることで十分であるかのごとく⁸、これら言語の教育・学習に結び付いた教育目標、目的、方法論を知らしめるものは何もない。

「初修外国語」という表現への移行は、語学以外の専門とする同僚を含め

enseignement est détaillé et ses fonctions sociales sont précisées. Les deux lignes accordées aux cinq autres langues ont plutôt valeur tautologique. Rien ne permet de savoir ce qui est attaché à leur enseignement/apprentissage (objectifs, finalités, méthodes), comme si le simple fait de les citer suffisait en soi⁸. Le passage à l'expression "shoshu-gaikokugo" ressemble ainsi plus à la phase terminale d'une transformation plus ancienne et entérinée par la société civile dans un sens large, y compris les collègues de spécialités autres que les langues.

Cette mise en conformité terminologique nécessite toutefois des explications car elle est moins lisible que l'expression "deuxièmes langues"/ 第二外国語, jusque-là couramment utilisée, qui insistait sur l'ordre d'apprentissage des langues sans que la première soit, a priori, définie à l'avance, même si dans les faits, elle correspondait dans la quasi-totalité des cas à l'anglais. En fait, à l'OPU comme dans de nombreuses universités, ce changement de dénomination n'est pas commenté⁹ ni la construction de la nouvelle appellation éclaircie directement¹⁰. A Kiko, "les langues autres que l'anglais" sont des langues grands commençants parce que "jusqu'à l'entrée à l'université", les étudiants sont considérés

ta grande意味における文明社会が認可した、古代回帰の最終局面であるかのようなものである。

しかしながら、初修外国語という用語を統一して使用するにあたっては説明が必要であろう。なぜなら、この名称はこれまで一般に使われてきた「第二外国語」ほど意味が明快ではないからである。第二外国語とは言語の学習順序に執着した表現であり、実際にはほとんどの場合英語であるが、第一外国語はアプリアリに定められてはいない。実際、多くの大学と同様に府立大においても、名称変更には解説が加えられておらず⁹、新名称の構築についても直接的には解明されていない¹⁰。機構においては、「英語以外の外国語」は初心者言語である。「大学に入学するまで」学生は英語以外の言語を学習する機会はないとみなされているためであるが、これは事実をほぼ正確に反映している。高校の就学時に「知らなかった言葉」を学ぶ喜びを味わったことがあるのは、ごく少数の学生のみだからである (Pungier (2006, 2007))¹¹。

一見して単純に見える用語は語学教員にも問題を引き起こし、1科目の専門家である語学教員は、英語の教員

comme n'ayant pas eu accès à l'apprentissage d'autres langues, ce qui, dans la réalité des faits, est plus ou moins exact, car une petite minorité d'entre eux a déjà goûté aux joies d'"*une langue inconnue*", durant sa scolarité au lycée (Pungier, (2006 ; 2007))¹¹.

En fait, l'apparente simplicité du terme pose plus problème aux enseignants de langue eux-mêmes qui, chacun, en tant que spécialistes de l'enseignement d'une discipline propre, se demandent en réalité quels sont leurs points communs, à part celui de "*ne pas être*" distingués de l'anglais. Leurs interrogations ne sont peut-être pas toujours fondées car, malgré la variété affichée, il y a forcément convergence entre certaines de leurs manières de faire. Mais celles-ci se distinguent-elles de celles mises en pratique par leurs collègues d'anglais ?

A en croire les descriptifs du site de Kiko, il convient de répondre "oui" puisqu'à l'enseignement de l'anglais se trouvent associées, par exemple, l'idée d'un accompagnement du phénomène d'internationalisation galopante (急激に進展している国際化) et celle d'une possibilité d'un approfondissement de la compréhension du monde dans lequel les étudiants vivent, ce qui justifie donc un apprentissage langagier alors que celui lié aux "shoshu gaikokugo" est limité à un pays en particulier (soit外

ではないという共通点以外、他の言語との間に何の共通点があるのか自問することになる。表面上の多様性にもかかわらず、彼らの教育のやり方には必然的に一致する点があるので、共通点がありうるのかという彼ら疑問は常に論拠があるわけではなかろう。それにしても、彼らの教育方法は英語教員が行っている教育方法と異なっているのだろうか？

機構のホームページの紹介文に書かれていることを信用するとすれば *oui* と答えるべきである。英語教育には、たとえば急激に進展している国際化とともに進み、学生が生きる世界に対する理解を深める可能性を開くという考えが結びついており、このことが語学学習の根拠となる。一方「初修外国語」と結びついた語学学習は、「そして外国を理解するためには、その国の言葉をしるのが最良の道です」というくだりが示すように、個々の国に限定されているからである。もし英語が国境のない言語という性格を持っているとすれば、1つの言語をいずれにせよ1つの国と同一視することは、やはり問題を引き起こすことになる¹² . . .

その上、英語に関しては、教育・学習環境の方法及び目的が相対的に明

国を理解するためには、その国の言葉を
 するのが最良の道です。). Si l'anglais
 possède effectivement le caractère de langue
 déterritorialisée, l'assimilation d'une langue à
 un pays dans tous les autres cas suscite quand
 même quelques questions¹²...

Par ailleurs, il est frappant de
 constater que la situation
 d'enseignement/apprentissage est
 relativement clarifiée dans ses moyens et ses
 objectifs en ce qui concerne l'anglais. Les
 quatre compétences classiques (écouter,
 parler, lire, écrire) de la didactique des
 langues sont évoquées. L'approche
 communicative dans sa globalité, et pas
 seulement sous sa forme orale comme cela se
 rencontre trop souvent, tient le haut du pavé :
 six fois l'apprentissage de la langue est décrit
 directement dans ses dimensions pratiques,
 cas auxquels il convient d'ajouter les deux
 utilisations de l'expression "mi ni tsukeru"
 qui renvoie à l'idée d'acquisition. Matériaux
 de cours, champs disciplinaires et culturels
 sont précisés. Apprendre l'anglais permet un
 accès au monde contemporain¹³. Il est à noter
 aussi que l'idée -nul ne sait si elle est
 réellement mise en œuvre ensuite- de faire
 travailler les étudiants à partir de "l'approche
 communicative", pour employer le terme
 disciplinaire exact, ne semble pas incongrue.

Comparée à l'anglais, la

確であることに強い印象を受ける。語
 学教授法で古典的に使われている(聞
 く・話す・読む・書く)の4技能につ
 いて言及される。頻繁に行われている
 口語的な形式だけでなく、総合的なコ
 ミュニケーティヴ・アプローチが教育
 の中心に君臨する。6度にわたり、語
 学学習の実用的重要性が直接記述さ
 れ、そこには習得を意味する「身に付
 ける」という表現が2度使用されるに
 ふさわしい。教材、科目および文化の
 領域は正確に記されている。英語を学
 習することで現代社会にアクセスす
 ることが可能になるのである¹³。用語
 を正確に使うために、学生を「コミュ
 ニケーティヴ・アプローチ」に基づい
 て勉強させるという考えは、実際にそ
 れが実行されるかどうかは定かでは
 ないが、突飛なことには思われない。

英語と比較すると、その他の語学の
 紹介文は大変貧弱であり、ほとんど問
 題を掘り下げていないように見える。
 初級の授業であるという理由から、
 「基礎」の授業を通じて言語の構造に
 基づいた「基本的能力を習得」させよ
 うとしている。「基礎」の授業の補完
 として「会話」の授業で「聴解と口頭
 練習」を行う。学習目標も学習目的は
 曖昧なままである。「少人数」クラス
 が実施されていることが教育方法の

présentation des autres langues paraît bien pauvre et peu fouillée. Puisqu'il s'agit de cours de débutants, ils vont permettre "d'acquérir des niveaux de base" sur la structure de la langue à travers le cours de "kiso". Ceux-ci sont complétés par "des exercices d'écoute et d'expression orale" dans le cours de "kaiwa". Les objectifs et finalités de l'apprentissage restent flous. Les classes "à petits effectifs" constituent la seule indication sur les moyens mis en œuvre. Il n'est pas question de prime abord de "communication". Le terme ne se rencontre en toutes lettres que dans les descriptifs spécifiques de certains cours de chinois, de coréen, de français¹⁴.

Cette absence au premier plan de la communication peut se lire comme le signe d'une difficulté à trouver des points communs entre les cultures d'enseignement des enseignants concernés, donc de leur philosophie de la finalité et des objectifs des apprentissages langagiers, par conséquent de leurs pratiques de classe effectives. Elle révèle aussi une confusion possible de genres entre "travailler à partir de l'approche communicative" et ce qui est considéré comme le comble de l'horreur académique par de nombreux enseignants de l'archipel, tout du moins par ceux du domaine francophone, "faire du NOVA", c'est-à-dire

unique de la référence. 「コミュニケーション」を第一にするなど考えられないことである。コミュニケーションという用語が文字通り現れるのは、限られた中国語、朝鮮語、フランス語の授業の説明文の中だけである¹⁴。

コミュニケーションが語学教育の第一面に欠如しているということは、教員の教育様式、すなわち語学学習の目的と習得目標についての考え方、つまるところ担当している授業の授業活動の様式に共通点を見出すことが難しいということである。これはまた、「コミュニケーション・アプローチを基にして教える」方法と、日本の、少なくともフランス語関係の教員が学術的に嫌悪の対象とみなしている「NOVA すること」、つまり(?)、「高尚である¹⁵」と評価された言語の機能や構造について何も分からずに、つまらない日常的状況で会話することとが混同されていることにも起因する。「コミュニケーション」なるものとそこに付随するものに対するあからさまな嫌悪感の裏には、おそらく、自身が学習者として出会い経験した教育方法の見直しと、拠り所とする指標がないという不安を前にして教員が感じているであろう動揺が隠されている。よく言われることであるが、人は「教

(?) s'essayer à parler dans des situations de la vie courante considérées comme triviales, sans rien connaître du fonctionnement ou de la construction de la langue, activité, au contraire, cotée comme "noble"¹⁵. Cette détestation manifestée du terme "communicatif" et de ce à quoi il est perçu comme rattaché, cache aussi vraisemblablement un certain trouble devant la remise en cause de *manières de faire* professionnelles rencontrées et vécues, en particulier par eux-mêmes en tant qu'apprenants, et le sentiment d'une absence de références solides sur lesquelles s'appuyer. Un truisme connu le dit bien : on enseigne comme "on a été enseigné" et vouloir se dégager de cette emprise mentale demande du temps et de l'énergie.

Quant aux finalités globales des cours de "shoshu-gaikokugo", à part, la connaissance d'un pays donné, elles correspondent non pas à une entrée dans le monde réel mais dans celui du rêve réalisé : "Vous aussi vous rêvez d'apprendre à l'étranger et d'y être actif" (「みなさんも外国で学んだり活躍したりする夢を描いておられることでしょうか。」). L'idée de travailler la langue avec un objectif défini préalablement, concret ou en relation avec un champ d'application lié à une autre discipline, ne semble pas trouver de place, comme si

えられたように」しか教えられないし、教えられたことの影響から出ようとすれば、時間とエネルギーが必要になる。

「初修外国語」の授業の一般的学習目的は、特定の国に対する知識を除けば、「みなさんも外国で学んだり活躍したりする夢を描いておられることでしょうか。」という件に現れているように、現実世界ではなく夢の世界と接することに対応している。事前に具体的な又は別の専門科目に応用する目標設定をして語学を学ぶという考えは、初修言語にはふさわしくないようである。道具としての言語という考えは一般的に正しく認識されているとはいえないが、この考え方もあたかも英語だけに関わるかのようである。英語あるいは他の語学学習に第一に関わる者すなわち学習者は同じであるのに、この違いである。

機構で提示されている英語とその他の語学の紹介文には、語学を専門分野としない学習者に対して語学の魅力を伝えようとする戦略がはっきりと現れている。この紹介文を少し分析するだけで¹⁶、「初修外国語」という名称によって定義されている領域が、大学において言語の多様性と現代世

celle de l'instrumentalisation de la langue, mal perçue par principe, ne pouvait concerner que l'anglais alors que les premiers concernés par l'apprentissage de ce dernier ou d'une autre langue, autrement dit, les apprenants, ne diffèrent pas.

Cette courte analyse des discours tenus sur l'anglais et les autres langues à Kiko¹⁶, où s'affichent les stratégies de séduction des disciplines par rapport au monde des non-spécialistes de langues, montre bien que le territoire défini par l'appellation de "shoshu-gaikokugo" cache mal la difficulté à penser au sein du monde universitaire la pluralité des langues et la fonction qu'elles peuvent occuper dans le monde contemporain. S'il n'est pas question de remettre en cause la place prise par l'anglais de nos jours, il convient toutefois de se poser des questions lorsque le groupe des "shoshu-gaikokugo" intègre des langues mortes comme c'est le cas à Niigata¹⁷. Ne reconnaître la possibilité de compétences communicatives que dans le seul cas de l'anglais s'inscrit dans la même veine. Le terme générique de "shoshu-gaikokugo", de par l'indifférenciation de principe entre les langues qu'il contient, ne favorise pas la clarification des objectifs et finalités de l'enseignement/ apprentissage d'une langue-culture.

界に言語が占める役割を深く考察することの難しさを隠しきれていないことがよく分かる。今日において英語が占める位置を再検討することは問題外であるにしても、新潟大学の例のように「初修外国語」グループが死語をも含んでいる場合は疑問を抱くべきである。英語にしかコミュニケーション能力を認めないことについても同じである。包含される言語間の相違を未分化する「初修外国語」という包括的名称は、言語文化の教育・学習が掲げるべき習得目標と学習目的を明確にする助けにはならないのだ。

しかしながら、このような事実を引き起こした主な過ちの原因は、本稿の前書きで引用した意見から分かるように、おそらく何よりもまず、これら「その他の」語学の教員に帰せられるべきである。文字通りの文学部も文学科も抱えていない府立大のような大学の場合¹⁷、英語以外の言語の共通点はこれといった特徴がないということよりも、**教育・学習環境が語学以外の専門分野をもつ学生を対象としたものである**ということである。LanSAD という用語に含まれる曖昧さはあるものの (cf. 定義については注 i を参照、Petit (2006)¹⁸、この用語についての議論については Catroux (2006),

Pourtant, la faute première de cet état de fait en revient sans doute avant tout aux enseignants de ces “autres” langues, comme le laisse à penser l’opinion satisfaite citée dans l’introduction de cet article. Dans le cas d’universités de type de l’UPO qui ne possèdent ni faculté ni département de lettres en tant que tels¹⁸, le point commun entre les autres langues que l’anglais n’apparaît pas tant alors être cette non-qualité que le fait que la situation d’enseignement/apprentissage est proposée à **des étudiants qui se spécialisent dans toutes les disciplines possibles sauf la langue**. Ce changement de perspective, et malgré l’ambiguïté que recouvre le terme LanSAD (cf. note 1) (Petit, (2006), les discussions qu’il génère (Catroux, (2006), Derivry, (2007)), offre alors de nouvelles voies de réflexion pour l’enseignement des langues au sein de l’université. Il s’agit bien en effet toujours d’un public d’apprenants grands débutants mais dont les besoins ne peuvent être confondus avec ceux qui voudraient devenir des spécialistes de grammaire, de traduction, de littérature... Il convient ici de préciser un élément : le rattachement des cours de langue-cultures “grands commençants” à Kiko n’est pas un handicap, à condition de reconnaître la spécificité des publics auxquels il s’adresse, lorsqu’il s’agit de l’enseignement/

Derivry (2007)参照)、このような視点の転換により、大学における語学教育には新たな道が提供されることになる。実際には相変わらず入門レベルの学習者を担当するのであるが、そのニーズは文法、翻訳、文学の専門家になる学習者のニーズとは混同されてはならない。ここではっきりさせなければならぬことが一つある。機構に「入門レベル」の言語文化の授業が併合されることは、言語文化の教育・学習に関する場合、対象とする学習者の特徴さえ認識しておけば、不利な条件どころか大きなチャンスとなるのである。なぜなら、このセンターの教育哲学は、専門分野の研究に必要な概念的・知的ツールを学生に提供することだからである。

いずれにせよ、「他の専門分野を持つ学習者に教える言語」であり、「一般教育」としての言語教育という二重の出発点に適応するために、また一貫性のある教授法を開発するためにも、名称の論理性をもう少し掘り下げる必要があるだろう。例えば、フランス語に関しては、「仏語」という表現はこの言語の古い概念、辞書の訳語、仏文科を対象とした文法・和訳に基づいた学習法に結びつくもので、非常に使いづらい。同様に、授業科目として使用さ

apprentissage des langues-cultures mais, au contraire, une grande chance puisque la philosophie éducative de ce centre est d'offrir aux étudiants les outils conceptuels et intellectuels dont ils ont besoin pour se spécialiser.

Toutefois pour s'adapter à cette double condition de départ —“langue enseignée à des spécialistes d'autres disciplines” et “formation générale”— et développer une didactique en relation cohérente, il convient d'aller un peu plus loin dans la logique des dénominations. Par exemple, en ce qui concerne le français, il devient extrêmement malaisé d'utiliser l'expression “仏語” qui, nous semble-t-il, renvoie à une conception ancienne de la langue, aux dictionnaires, à un apprentissage fondé sur la traduction et la grammaire, et destiné à des spécialistes. De même en tant que *discipline d'enseignement*, le terme en katakanas, フランス語, pose aussi problème car il correspond, dans la culture d'enseignement traditionnelle récente, à un découpage de celle-ci autour de trois activités, et par ordre d'importance symbolique, la grammaire, la lecture dirigée et la conversation, sans qu'un lien quelconque soit établi entre elles, sauf celui du secret espoir de faire ingérer aux apprenants le maximum de règles de

れるカタカナ表記の「フランス語」にも問題がある。というのは、比較的最近の伝統的教育様式では、この用語は「文法」、「講読」、「会話」という3つの学習活動をめぐる様式区分に対応しているのだが、これらの学習活動は象徴的な重要性からそのように並べられているものの、限られた学習期間で学習者に最大限の言語の機能に関する規則を吸収させたいという教員の密かな希望を別にすれば、その間には何の教育的関連性もないのである。

厳密に実践的見地からすると、カタカナ表記を超えることはおそらく不可能である。しかし、共通教育としての語学教育の専門家であり、一般教育組織に所属している教員としての見地からすると、「外国語としての」フランス語、別の言い方をすれば FLE あるいは言語文化（我々はフランス語に関してはこれら2つの表現は同価値であるとみなす）という用語を使って考察すべきだと考える。なぜなら FLE の教授法の観点は完全な原則一致と現実の経験的条件への適応を可能にするからである。現在まで日本においてはこの方向性によって開かれた教育の可能性が十分に開発されてこなかったのではあるまいか。その原因の一部は、フランスにおいては少な

fonctionnement de la langue en un temps restreint.

D'un point de vue strictement pratique, il est sans doute impossible de dépasser la version en katakanas, mais d'un point de vue de spécialiste de l'enseignement dans un contexte LanSAD et dans un rattachement à un centre d'enseignement général, il convient de penser en termes de français "langue étrangère" (外国語として), autrement dit FLE, ou de langue-culture – nous adoptons une équivalence de sens pour ces deux expressions dans le cas du français – dont les perspectives didactiques permettent une totale adéquation de principe et une adaptation aux conditions réelles et vécues. Il semblerait que jusqu'à présent les possibilités ouvertes par cette piste n'aient pas été totalement exploitées au Japon, en partie parce que ce champ disciplinaire a réellement émergé, au moins en France, en tant que tel avec l'approche communicative et des pratiques de classe et des manuels se basant sur elle, au début des années 80 seulement.

くとも、この専門分野が実際に登場したのが、コミュニケーティヴ・アプローチとそれに基づいた授業活動とテキストが普及した1980年代の初頭という比較的遅い時期だったことによる。

2) Structuration de la situation d'enseignement/apprentissage à partir de la "didactique des langues-cultures" dans un environnement LanSAD

2) LanSAD 環境における

「言語文化教授法」に基づいた教育・学習環境の構造化

Il peut paraître paradoxal de découvrir le concept de “didactique des langues cultures” aujourd’hui en 2007. Pourtant, si l’enseignement/ apprentissage des langues étrangères a toujours existé, son émergence en tant que didactique spécifique apparaît relativement récente. Dans le cas du français, des “institutions” comme le “*Français dans le Monde*”, le BELC et autres “centres ou associations rattachés à des universités, à Besançon (CLAB), Grenoble (CUEF), Vichy (CAVILAM), Nancy (CRAPEL)”, n’ont pas encore atteint le demi-siècle d’existence¹⁹. La création de la maîtrise de “Français Langue étrangère” a tout juste vingt-cinq ans. Au Japon, l’émergence du domaine du FLE date d’il y a une vingtaine d’années: *les Rencontres Pédagogiques du Kansai* et la *Journée Pédagogique de Dokkyo* ont fêté leur vingtième anniversaire en 2006; la SJDF hésite sur son âge: dans sa forme actuelle, elle a tout juste dix ans mais cette dernière s’ancre dans un passé un peu plus étoffé²⁰. De ce fait, en ce qui concerne la didactique de la langue, pourtant dynamique et enteprenante dans le cas du français, seules *les Péka* affichent ouvertement leur caractère « FLE » sur la couverture de leur bulletin, intitulé: « *Etudes didactiques du FLE au Japon* »²¹.

Outre le fait qu’il s’agisse d’une

2007年の今日において「言語文化教授法」という概念を発見するのは逆説的に見えるかもしれない。しかしながら、外国語教育・学習が常に存在してきたとしても、特別な教授法としてそれが登場したのは近年のことである。フランス語の場合は、「世界のフランス語 (le Français dans le Monde)」並びにBELCのような「教育組織」や、ブザンソンのCLAB、グルノーブルのCUEF、ヴィシーのCAVILAM、ナンシーのCRAPELのような「大学付属語学学校」¹⁹が設立されてまだ半世紀経っていない。「外国語としてのフランス語」の修士課程が創設されてわずか25年である。日本では、FLEという分野の出現は20年ほど前になる。関西フランス語教育研究会 (Les Rencontres Pédagogiques du Kansai) と獨協大学フランス語教授法研究会 (la Journée Pédagogique de Dokkyo) は2006年に20周年を迎えた。日本フランス語教育学会の創立年度については迷うところである。現在の形になってからまだ10年であるが、その前身となる活動はかなり豊かであった²⁰。上記の事実から分かるように、言語教授法に関してフランス語は活発かつ積極的に活動してい

“importation”, le caractère peu ancien de l’introduction de la discipline dans le champ académique au Japon explique en partie la non-évidence de sa didactique comme base de réflexion pour des situations d’enseignement/ apprentissage locales. A ceci s’ajoute le fait que la quasi-totalité du corps enseignant actuel n’a pas bénéficié d’une formation au début de sa carrière, mais l’a commencée parce qu’il s’agissait du débouché naturel à des études de littérature, éventuellement de linguistique. En termes plus crus, si le rapport de la linguistique à la littérature est conçu comme celui d’une filiation légitime, celui de la didactique des langues étrangères à la littérature relève plus de la filiation naturelle. Il y a donc tentation d’une subordination de fait de la didactique des langues étrangères à d’autres disciplines, perçues comme plus nobles. Cette analyse vaut aussi pour la France. Par ailleurs, à l’intérieur des représentations du champ d’enseignement lui-même, d’autres divisions existent, grammaire contre enseignement de l’oral, introduit depuis moins longtemps, non-natifs contre natifs, eux aussi sollicités depuis plus récemment, pour ne citer que les deux plus connues, à l’origine de blocages freinant le mouvement d’adaptation nécessaire aux nouvelles données de l’université japonaise du XXIème siècle.

る。しかし、FLE という性格を公に示しているのは、その書誌の表題に *Etudes didactiques du FLE au Japon*²¹ と記しているペダゴジーを考える会 (Péka) のみである。

「輸入された」という事実を別にしても、日本の学術の世界にこの研究分野が導入されて日が浅いという性質から、教授法が各地域の教育・学習環境について考察するための基礎としての明白な役割を果たしていないことがわかる。それに加えて、ほぼすべての教員は教職に就いた当初に教師となるための教育を受けておらず、大学で携わった文学ないしは言語学研究の行き着く先として教師の仕事始めている。さらに露骨な表現を用いれば、言語学と文学の関係は嫡出子関係とみなされているが、外国語教授法と文学の関係はより庶子関係に近いのである。それゆえ、外国語教授法を、より高尚であると考えられている他の研究分野に事実上従属させようという試みが起こっているのだ。この分析はフランスについても当てはまる。その上、教育という領域の代表者の中には他の不和が存在する。最もよく知られたものだけを挙げれば、「文法」と最近導入された「口語教育」の対立、「ネイティブでない教員」と、ことに

Toutefois, si un certain nombre d'éléments historiques, humains ou autres expliquent les difficultés à faire accéder la didactique des langues-cultures étrangères au rang de discipline à part entière dans le monde académique, il ne faut pas oublier que leurs conditions d'enseignement/apprentissage dépendent de la demande exprimée vis-à-vis d'elles par l'extérieur, étudiants, institutionnels, société civile. Or l'analyse des enquêtes menées à l'intérieur de l'OPU au moment de la "Semaine de Réflexion"²² par exemple montre bien que pour les premiers le degré de désirs d'apprentissage d'une langue tient à bien peu de choses, et pas tellement, dans un premier temps à celui d'une maîtrise parfaite de la langue elle-même (Cha, Pungier (2007); Pungier (2007)). Des conversations avec des enseignants japonais âgés approximativement d'une quarantaine ou d'une cinquantaine d'années laissent supposer qu'il y a un changement dans les objectifs que les apprenants attribuent à leur apprentissage. A moins qu'il ne s'agisse d'une sublimation de leur jeunesse, les professeurs interrogés affirment tous qu'ils voulaient pouvoir lire tel ou tel auteur dans le texte. Il y a deux ans, lors d'enquêtes effectuées auprès des premières années de français (2006, 2007), pas un seul apprenant

最近要請されている「ネイティブ教員」の対立があるが、これらの対立が21世紀の日本の大学の勢力地図に適應する動きを抑制しようとする拒絶反応の根源にあるのだ。

歴史的、人間的、その他の要因によって、学術の世界で外国の言語文化教授法に完全な研究分野としての地位を与えることが困難であることが明らかになったとしても、外国語の教育・学習条件は、学生、大学当局、一般社会などの外部から出された要請に依存していることを忘れてはならない。例えば「考察週間²²」に府立大で実施されたアンケートの分析結果からは、1年生については語学の学習動機の程度は非常にわずかな事柄が原因になっており、学習の初期から言語の完全な習得段階にいたるまであまり変わらない (Cha, Pungier (2007); Pungier (2007))。40代から50代の日本人教師と話をする、学習者の学習目的に変化が生じていることが推測される。青春時代を純化しているのかもしれないが、質問された教員は全員なんらかの作家の作品を原書で読めるようになりたかったと断言する。しかし、2年前にフランス語を学習する1年生に実施したアンケート (2006,2007) では、ただ一人の学生

n'a cité cette raison comme motivation de son choix de langue. Désormais, c'est plutôt l'idée vague d'un voyage qui prédomine dans les motivations premières. Par ailleurs, les étudiants ont une prédilection pour les résultats "monnayables" à très court terme.

Il se trouve que par un effet de hasard la didactique des langues a connu au début de la décennie une petite révolution paradigmatique avec la publication de la version définitive du "Cadre européen commun de référence pour les langues" ou CECR (2001). Sa traduction en japonais a été entreprise par des enseignants d'allemand. Il n'est désormais plus possible pour les enseignants de langues européennes de faire abstraction de ce document concernant la didactique de leurs disciplines car toutes les recherches menées, tous les discours prononcés, en Europe et au-delà, le sont désormais par rapport à ce texte, qu'ils le confirment ou l'infirmement. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il existe une ère avant CECR et une ère après CECR. Si le cadre a été conçu en Europe pour répondre aux besoins de la construction économique et politique de cette nouvelle entité par le façonnement d'une identité européenne, il se trouve que les moyens choisis pour atteindre cet objectif, passent par la valorisation de l'apprentissage langagier et interculturel. Les

もこの理由を自分の言語選択の理由として挙げなかった。現在では漠然と旅行したいという考えが主要な動機の中で最も多い。その上、学生は非常に短期間で「即物的な」結果が出ることを非常に好む。

偶然の結果であるが、「欧州共通参照枠」あるいはCECRの決定版が2001年に出版されたことにより、この10年の最初に、語学の教授法では思考の枠組みに関わる小さな革命が起こった。日本語版の翻訳は数人のドイツ語の教師によってなされた。現在、ヨーロッパ言語の教員は自分達の研究分野に関してはこの資料を無視することはできない。なぜならヨーロッパでも他所でも、それを裏付けるものであれ否定するものであれ、現在ではすべての研究、すべての発言がこの資料に関わる形でなされるからである。語学教育の領域では、CECR以前の時代とCECR以後の時代が存在する。この参照枠は、ヨーロッパのアイデンティティ形成によって、新たな存在を政治・経済的に構築する必要性に対応するために構想されたものであるが、この目的に到達するために選択された方法によって、言語及び異文化間学習により大きな価値が与えられることになった。CECRの内容に提示され

contenus du CECR s'adressent alors dans leurs perspectives et leurs résultats à n'importe quel environnement même éloigné de celui de départ. Il est désormais traduit en chinois, en coréen, en russe²³. Pour cette raison, certains pensent que le terme "européen" ne lui convient plus du tout puisqu'il sert de référence à des réflexions sur des situations d'enseignement / apprentissage qui n'ont plus rien à voir avec cette région du monde. Ceci est vrai pour le Canada mais aussi pour le Japon où la Fondation du Japon (Japan Foundation / 国際交流基金) a posé les principes d'un renouvellement des examens de Japonais Langue étrangère à partir du CECR²⁴.

Mais l'apport du cadre, dans un environnement LanSAD ou pas, se situe à un autre niveau que celui de son appellation. En réalité, son succès mondial tient à ce qu'il propose un découpage de l'apprentissage en termes de niveaux de compétences au nombre de six, A1, A2, B1, B2, C1 et C2, construits essentiellement autour de savoir-faire langagiers comme *écouter, s'exprimer en continu, s'exprimer en interaction, lire, rédiger*. Il s'agit donc d'un véritable outil de travail permettant aux enseignants de mieux définir les objectifs langagiers à atteindre et qu'ils se fixent dans leur classe. Ajoutons que les compétences en langues sont pensées en

る考え方とその結果は、参照枠が当初想定していた環境とかけ離れたどのような環境にも適合し、今では参照枠は中国語、朝鮮語、ロシア語に翻訳されている²³。このような理由から、「ヨーロッパ」という言葉は参照枠にはそぐわないと考えるものでている。なぜなら、この資料がヨーロッパ地域とまったく関わりをもたない教育・学習状況を研究する参考文献にもなるからである。これはカナダについて言えることであるが、日本でも、国際交流基金は CECR に基づいて外国語としての日本語試験を改編する方針を立てている²⁴。

しかし、参照枠がもたらしたものの価値は、LanSAD であるか否かを問わず、その名称とは別の次元に存在する。実際、参照枠が得た世界的成功は、「聞く」、「継続的に話す」、「やり取りを行う」、「読む」、「まとまりのある内容を書く」といった言語を操る技量について、学習段階を A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 段階能力に区分けしたところにある。したがって、教師にとっては、クラスの到達目標を決定するために本当に役立つ道具となるのだ。加えて言えば語学能力は異文化間コミュニケーション能力と同時に考えられている。というのはこれらの能力は同

même temps que les compétences interculturelles, car elles “fonctionnent” sur le même schéma : pas plus que le FLE n’est la somme de connaissances disjointes de grammaire, de vocabulaire, etc., pas plus l’interculturel ne correspond à une accumulation simple de connaissances sur la culture du pays. L’interculturel ressemble à la langue étrangère, faite de savoir-faire, savoir-être, savoir-interagir, etc. Du côté des étudiants, l’innovation du CECR tient à ce qu’il tend à privilégier le travail qui mène à l’autonomie langagière. Pour s’engager sur cette piste, un seul outil : le portfolio.

Dans un environnement LanSAD comme l’UPO au nombre d’heures de présence donc de pratique en classe limitées dans le temps, les niveaux de compétence du CECR offrent une perspective tout à fait intéressante puisque, quelle que soit la durée accordée à l’apprentissage de la langue, l’apprenant peut évaluer ce qu’il sait faire ou pas dans la langue cible. Bien sûr, il est évident que plus il y aura investissement dans la discipline de sa part, plus nombreux seront les savoir-faire acquis et aussi plus spontanés seront-ils.

Contrairement à ce qu’une lecture trop rapide pourrait laisser croire, il ne s’agit pas de bannir grammaire, littérature, qu’une approche traditionnelle de la langue place au

じシエマにしたがって機能しているからであり、FLEが文法、語彙等の知識をバラバラに寄せ集めたものでないように、異文化間コミュニケーションも国の文化についての知識が単に蓄積されたものではない。異文化間コミュニケーションは技量とやりとりする能力から成り立つ外国語に似ているのだ。学生の側からすると、CECRが革新したものは、学習における自立に至る仕事に特別の意味を与えたことである。この分野に取り組むための道具はポートフォリオだけである。

出席時間すなわち授業時間が制限される、府立大のような LanSAD を実施する教育環境では、CECR の能力レベルは大変興味深い展望を示している。なぜなら、語学学習に割り当てられた時間がどれだけであろうとも、学習者は学習言語において自分ができることとそうでないことを推定できるからである。もちろん、語学学習に精を出すほど習得する技能は増え、同様にそれが自然に使えるようになるだろう。

言語の運用面を重視する CECR が表面的に捉えられてしばしば誤解を与えているのとは反対に、伝統的な言語のアプローチが大学において自己

cœur du champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, comme des fins en soi, dans le contexte universitaire. Mais, il faut avoir le courage de les reconnaître pour ce qu'elles sont: des disciplines de spécialité, nécessitant une approche propre. Leur approfondissement nécessite un enseignement spécifique qui trouve plus sa place dans une faculté (UFR) que dans un centre d'enseignement général comme Kiko. Dans une perspective de didactique de langue-culture, le statut accordé à l'une et à l'autre à l'intérieur de la discipline change. Il ne s'agit en effet plus de travailler *sur* la langue et d'accumuler des connaissances sur elle, mais de travailler *dans* la langue, *avec* la langue pour agir. Ainsi, dans un cours à réelle orientation "langue étrangère", la grammaire devient un outil d'accès à la compréhension et à l'expression et la littérature, un cas possible d'utilisation de la langue. En aucun cas, elles ne peuvent se prévaloir de constituer ce à quoi il faut aboutir.

Dans le cas de l'UPO, il paraît alors tout à fait concevable de penser l'enseignement/apprentissage des langues non pas à deux vitesses mais à deux niveaux de conception différente. Par exemple, dans le cas du français, pour les enseignements dépendant de Kiko, l'approche par l'entrée

目的として外国語教育・学習の中心に据えていた文法や文学を語学学習から排除しようとしているのではない。しかしながら、文法や文学の本来の姿、すなわちこれらの科目はそれに相応しいアプローチを必要とする専門科目であることを、勇気を持って認めなければならない。これらの科目を深く学ぶには、機構のような一般教育センターよりも学部で相応しい教育が行われる必要がある。言語文化の教授法という観点では、その内部でそれぞれに与えられる地位が変化する。実際、言語について学び言語に関する知識を積み重ねるといふより、言語が使われる中で、行動するために言語を用いて学ぶのである。すなわち、真に「外国語」として方向づけられた授業では、文法は理解力と表現力を可能にする道具となり、文学は言語の可能な使用形態の一つとみなされるのである。いかなる場合においても、文法と文学が優先的に学習の到達目標となることはあり得ない。

府立大の場合は、2種類の学習速度ではなく2つの異なる概念レベルで語学教育・学習を考察することは十分に考えられることである。例えば、フランス語の場合では、機構に所属する授業については、FLE本来の教授法を

FLE avec la didactique qui lui est propre –centration sur les compétences langagières et interculturelles, initiation à l'autonomie, expérience de l'altérité dans le cadre d'un séjour en mobilité universitaire– semble parfaitement adaptée à la philosophie de Kiko, lieu d'un enseignement général s'adressant à tous et permettant l'éclosion de personnalités ouvertes sur le monde. La réussite de la mise en œuvre de cette approche construite en lien avec les spécialités des facultés de l'UPO demande toutefois des investissements spécifiques.

用いた FLE 的アプローチ (語学的かつ異文化間コミュニケーション能力の養成を教育の中心にすること、自立的学習の手ほどきをすること、大学主催の語学研修で、他者と出会うことによって自分自身を他者として見つめる経験をすること) は、世界に開かれた優れた個性を開花させうる一般教育の場たらんとする機構の教育哲学に完全に適応していると思われる。しかしながら、府立大の学部の専門科目と連携して作り上げるこのアプローチを成功裡に実行するにあたっては、そのための設備投資が必要となる。

3) Stratégies et implications de la didactique des langues-cultures dans un environnement LanSAD

3) LanSAD における言語文化教授法の方略と結果

Le passage à un développement d'une option langue-culture à l'intérieur d'un environnement LanSAD provoque une série de réajustements à tous les niveaux de l'université. Il s'agit d'abord d'un engagement de l'enseignant dans une forme renouvelée de ses pratiques professionnelles. Celle-ci entraîne alors des conséquences dans la sphère des apprenants, mais aussi institutionnelle. Parallèlement, des outils nouveaux peuvent être créés ou utilisés pour renforcer les pratiques de classe. Enfin, le

LanSAD の中で言語文化を敷衍するにあたっては、大学のあらゆる次元で様々な調整を行うことになる。まず教員がその職業活動を刷新しようと取り組むまなければならない。そうすることで学習者のみならず大学当局にまでその結果が及ぶのである。同様に、授業活動を補強するために、新たな教育ツールが創造されるかまたは利用されうるだろう。最終的に言語文化教授法という概念によって語学教育をめぐる関係が変化し、新たな関係が促進されることになる。

concept de la didactique des langues-cultures modifie certaines relations et en active de nouvelles

L'enseignement/apprentissage des langues représente une discipline très particulière à l'intérieur de toutes celles qui sont enseignées en université car elle se fonde non pas tant sur des connaissances brutes que sur des savoir-faire et savoir-être dont l'acquisition et la maîtrise mettent tout le moi de l'apprenant en jeu. De l'autre côté, le rôle de l'enseignant consiste à faciliter cette appropriation. Sans avoir forcément réponse à tout, la problématique du triangle didactique, c'est-à-dire la relation construite entre les trois composantes de la situation d'enseignement/apprentissage, "la discipline", "l'apprenant" et "l'enseignant", qu'elle soit d'équilibre, de déséquilibre, de subordination, etc., est sans doute plus familière à ce dernier, spécialiste de didactique des langues-cultures qu'à ses collègues d'autres disciplines, et les questions d'amélioration de la qualité de ses cours se posent en des termes un peu différents de ceux qui sont couramment cités dans les séminaires ou les conférences de FD (Faculty Development)²⁵. Le questionnement sur ses pratiques est inscrit dans son rôle-même et son laboratoire se confond avec la salle de classe²⁶. Chaque séance devrait être

語学教育・学習は大学で教えられている分野の中でも特異な分野を代表している。というのは、それが知識そのものというより、学習者が全人格をかけて習得しマスターした技能と存在の仕方の上に成立しているからである。他方では、教師の役割は学習者の習得を助けることにある。すべてに答えが用意されているわけではないが、教授法の三者関係、つまり「科目」、「学習者」、「教員」という教育・学習状況の3要素間の関係は、その均衡が取れていようが、不均衡であろうが、従属関係にあろうが、他の専門分野を持つ教員よりも、言語文化の教授法を専門とする教員に馴染み深いものである。そして担当授業の質を改善するにあたっての問題は、FD セミナーやFD 講演会で頻繁に引用される表現とは少々異なった表現で提起される²⁵。教員の授業活動についての質問はその役割そのものについて記載され、研究室と授業の教室とを分けることはできなくなる²⁶。毎回の授業は教育あるいは学習過程で起こる事柄の観察を実施する機会となろう。自分の授業を冷静に観察する努力が実るのを期待しつつ、自己の授業活動を改善する目的で授業活動について考察する訓練をするために、「研究者である教員

l'occasion de la mise en place d'un dispositif particulier permettant l'observation d'un fait d'enseignement ou d'apprentissage... En attendant de parvenir à cet effort de distanciation en cours, il est toujours possible de se fabriquer un "portfolio de l'enseignant-chercheur"²⁷ de manière à s'entraîner à la réflexion sur ses pratiques dans le but de les améliorer.

Dans cette perspective, la classe de langue est par essence la place privilégiée de la recherche-action. Elle devient, en outre, un vrai lieu de pratique de la langue, avec ses spécificités. Les manières d'y être et d'y travailler changent. L'acquisition de la langue passe par l'action. Ainsi, le partenaire privilégié de l'apprenant pendant le cours ne saurait plus être (uniquement) son dictionnaire, mais bien *ses pairs*. Le travail sur la langue ne consiste pas à devenir un expert en tournage de pages²⁸.

Par ailleurs, la didactique de la langue-culture étant particulièrement féconde, en particulier dans le cadre du FLE, les occasions ne manquent pas de pouvoir se former à la discipline. Lors d'une conférence sur le "portfolio enseignant" organisée par Kiko²⁹, l'intervenant soulignait qu'à l'Université de Hirosaki, les enseignants en début de carrière étaient tenus d'assister à certains séminaires de "Faculty

のポートフォリオ²⁷」を作成することは常に可能である。

このような観点からすれば、語学の授業は本質的に恵まれたリサーチ・アクションの空間である。語学の授業はまた、その特徴からして言語を使う真の場所である。そこに存在し学ぶ方法が変わるのである。言語は行動することによって習得される。だから授業で特権的に学習者のパートナーとなるのは辞書(だけ)ではなく、同じ授業を受ける仲間ということになる。語学学習は辞書のページをめくる達人になることではないのだから²⁸。

その上、言語文化の教授法は、特に FLE についてはとりわけ豊かであるから、教授法を学ぶ機会が不足することはない。機構が企画した「教員のポートフォリオ」²⁹に関する講演会に於いて、発表者は、弘前大学では教職についたばかりの教員が、生涯教育として年間を通して実施される「ファカルティ・ディヴェロップメント」セミナーのうち数回に出席する義務があることを強調していた。来年(2008年4月)から「FD」は日本の高等教育の教員の義務となるのだから、とりわけ LanSAD における外国語教育・学習を実施することが、例えば、

Development” tout au long de l’année au titre de la formation continue. Puisqu’à partir de l’année prochaine (avril 2008), la donnée “FD” va devenir une obligation professionnelle dans l’enseignement supérieur de l’archipel, il est possible de rêver au fait que la mise en place d’un enseignement/apprentissage en langue étrangère, en particulier dans un environnement LanSAD soit l’occasion d’une incitation à la formation continue, par exemple, avec la participation, au moins une fois par an, à une rencontre de professeurs (学会, 研究会) ayant pour thème la didactique des langues-cultures.

Habituellement pour assurer sa fonction d’enseignement, le professeur à l’université s’appuie essentiellement sur un outil, le manuel, accompagné très souvent ces dernières années d’un support audio. Au Japon, la production dans le domaine semble relever d’une sorte de sport national vu le nombre de nouveautés ou de rééditions publiées chaque année. Très souvent, les enseignants, qui les écrivent, au moins dans le cas du français, ont déjà pris la mesure d’un changement du public auquel ils s’adressent puisque les contenus se sont trouvés progressivement “allégés”³⁰. Cependant, les manuels restent pensés pour un travail sur l’année scolaire entière alors que le système

言語文化の教授法をテーマとする学会や研究会に年1回参加するような生涯教育を奨励する機会に発展すると想像することも可能である。

日常的には教育的役割を果たすために、大学教授は主に教育ツールやテキスト、近年ではほとんど音声資料の付いたテキストに頼っている。毎年出版される新刊あるいは再版テキストの数から見ると、日本において語学教育という分野は一種の国技に属するといえそうである。テキストの学習内容は次第に軽減されている³⁰ことから、少なくともフランス語の場合はほとんど、テキストを執筆する教員は対象とする学習者の変化を既に考慮している。しかしながら、 Semester制により学習過程に中断が起こり、学習時間が短縮される傾向が生じているのに、テキストは1年を通じて学習することを構想して作られている。さらに、これらの刊行物にざっと目を通してみると、ほぼすべてのテキストの進度は文法的である(もちろん純粋な文法書は除く)。時代の警笛に抗うことは困難であるどころか不可能であるから、著者は会話やCD付などを通じてテキストにコミュニケーション的な外観を与えているが、言語技能あるいは言語能力の学習を目的として構

de la semestrialisation crée de fait une coupure dans le processus d'apprentissage et engendre une tendance au raccourcissement du temps d'étude. De plus, un coup d'œil même rapide montre que la progression adoptée dans près de la totalité des publications (hors précis de grammaire pur, bien entendu) reste grammaticale. Malgré les apparences d'option communicationnelle affichée par les auteurs à travers les conversations, le CD, etc., – car il paraît difficile voire impossible de résister aux sirènes de la modernité – extrêmement rares sont en réalité les manuels construits sur un travail d'apprentissage par savoir-faire ou compétences, car l'idée que la progression de l'apprentissage/ acquisition de la langue ne suit pas une ligne droite ascendante régulière mais prend un chemin fait de tours et de détours, de hauts et de bas. Au final, elle ressemble à une sorte de spirale complexe, en un mot, à une forme qui peine à trouver sa place dans le matériel édité... et dans l'esprit de ses concepteurs ?

Si le manuel parfait n'existe pas, il n'en reste pas moins que certains sont plus adaptés que d'autres à une situation d'enseignement/apprentissage dans un environnement LanSAD que d'autres, plus proches d'une démarche d'approche de la langue par compétences que d'autres. Dans le

construit le texte est en réalité très rare. 言語技能や言語能力を育成するためのテキストを立案する者にとっては、言語学習・言語習得の進度はまっすぐに上昇線を描かず、現実の道を歩くように進むと考えるのは、本当の学習進度というものは、あちこちに逸れ、上昇するかと思えば下降し、最終的には複雑な一種の螺旋形を描くもの、一言で言えば著者の作成意図や刊行された教材の進度には相応しくない形になるからではなかろうか？

完全なテキストが存在しないとしても、他のものより LanSAD 環境に相応しい、能力別アプローチの方法に近いテキストは存在する。最悪の場合では、テキストの内容を再検討する、さらにはテキストを使わない方法を選ぶ必要がある。実際、例えば新たなテクノロジーを用いることで、言語や学術的分野全般にアクセスする情報源は完全に多様化されており、もはやゲームあるいは一般的に情報を得るための分野と区別されなくなっている。この現象は学習ツールが大量に提供されていることと共に、それが他の情報物に呑み込まれ、その特殊性を失いつつあることを意味している。さらに、大部分の教員よりも？学習者が完

pire des cas, il faut être prêt à repenser soit même cet outil, voire à préférer son abandon total. En effet, avec les nouvelles technologies, par exemple, les sources d'accès à la langue et au genre académique dans son ensemble se sont complètement diversifiées, et ne se distinguent plus de celles qui mènent aux domaines ludiques ou informatifs en général. Ce phénomène implique à la fois une plus grande offre d'outils d'apprentissage mais aussi une dilution de leur spécificité du fait du nombre de productions autres dans lesquels ils se trouvent noyés. De plus, cette nouvelle donne sociétale avec laquelle les étudiants se sentent parfaitement en phase — plus que la plupart des enseignants ? — et cet environnement technologique dans lequel ils baignent et qui les inspirent — plus que le support papier, plus que le manuel ? — ne peuvent être ignorés soit pour produire du matériel pédagogique³¹, soit pour garder ou créer un lien plus fort entre des apprenants et un objet langue-culture cible³². Dans cette optique, les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) deviennent alors un outil privilégié pour développer chez un étudiant non seulement sa qualité d'apprenant en langue-culture mais aussi pour lui faire prendre conscience de la spécificité de cette discipline qui lui sert à

全にうまく付き合っている新たな社会的資料と、紙媒体やテキストよりも頻繁に学習者がアクセスしているテクノロジー的環境は、教材を作成するためであれ³¹、学習者間により強い絆とターゲットとなる言語文化³²を保つためまたはそのような言語文化を作るためであれ、無視することは出来ない。この角度から見れば、TIC（情報コミュニケーションテクノロジー）は、学生に言語文化の学習者としての資質を育てるためだけでなく、現実の世界に属し、「その世界の中で」「その世界に対して」行動することを学ばせてくれる語学という分野の特殊性を学生に意識させるための、恰好の道具となる。

もちろん、真の問題は言語に触れる時間であることに変わりはない。機構で1年次に週2回、「表現・読解」という補足的な授業を入れて例外的に3回の授業が行われ、2年次で週1回だけ授業が行われる。学習者によってはこれに外国での語学研修か、人間社会学部ではその名が明かされない、言語研究に関わる若干の授業が加わる。しかしA2レベルを超えようとする、つまり日常でサバイバルするための一定数の言語技能を修得して、学術的領域に関わる広範囲な深い技能の習

être au monde, à agir *sur et dans* le monde.

Certes, le vrai problème reste le temps d'exposition à la langue. Les deux cours par semaine de première année à Kiko – exceptionnellement trois avec le cours supplémentaire

dit

“expressions-compréhension écrite / 表現・読解”, l'unique cours de deuxième année, complété pour quelques uns par un stage à l'étranger, ou par quelques cours touchant à l'étude de la langue mais qui ne disent pas leur nom à la Faculté des Sciences humaines et sociales, forment au total bien peu d'heures, surtout si le but recherché est de dépasser un niveau A2, c'est-à-dire d'aller de la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire dans la langue permettant de se débrouiller dans un quotidien général à celle de savoir-faire plus étendus et plus approfondis touchant le domaine académique même³³. Il ne serait pas inutile, semble-t-il, de réexaminer les possibilités d'exploitation d'une salle comme la salle de “言語自習室” aménagée au temps du “Centre de Langues” (言語センター) pour la faire évoluer vers un centre de ressources en langues et d'apprentissage en autonomie, vers un lieu où les langues-cultures pourraient être accessibles facilement et en dehors des cursus institutionnalisés, sachant que la mise en œuvre et le contrôle d'un tel dispositif, au

得に至ろうとするのであれば³³、上記の授業は総合してもごくわずかの時間にしかならない。言語センターの時代に整備された「言語自習室」として1つの教室を活用し、将来的にはカリキュラム外で言語文化に容易にアクセスできる言語リソース・自立学習センターにする可能性を再検討するのは無駄ではなかろう。勿論、語学についてこのような制度を施行し管理するのは言語文化の教授法の専門家、つまりすべての言語を含めた機構の第二教室³⁴の教員の努力にかかっていることを承知した上で述べている。

他方では、機構の教育が一般教育という考えの上に成立しているとしても、学術的環境で行われ、またそうあり続ける資格を備えた教育であることに変わりはない。言語文化という観点に立てば自明の理である。というのは、教室は研究室と同格であり、そこで起こるあらゆる活動、あるいはそこで教えられた言語の学習活動に関わるあらゆる活動は、姿を変えて資料またはデータベースとなり、内部利用または「外部に示す」ために様々に活用されるからである。例えばヨーロッパでは、日本社会をより良く理解しようとする要求があるので、日本の大学と学生の世界の機能の仕方と思考様式を分析すれば、その要請に貢献しう

niveau linguistique, dépend des professionnels de la didactique des langues-cultures, c'est-à-dire des enseignants de la deuxième section de Kiko, toutes langues confondues³⁴.

Par ailleurs même si l'enseignement donné à Kiko se fonde sur l'idée d'une formation générale, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un enseignement qui se donne dans un cadre académique et qui a vocation à le rester. Inscrit dans une perspective langue-culture, cela va de soi, car la classe devient laboratoire, et toute action qui s'y produit ou toute action en relation avec l'activité d'apprentissage de la langue initiée dans cet endroit se métamorphosent en sources et bases de données qui peuvent être exploitées de différentes manières : pour le domaine intérieur ou pour "l'exportation". La demande existe en Europe, par exemple, d'une meilleure compréhension de la société japonaise, et l'analyse des fonctionnements et des modes de pensée du monde universitaire ou étudiantin peut y contribuer. En ce qui concerne, les contenus d'apprentissage, la vocation académique n'apparaît pas toujours clairement (en dehors de la délivrance des unités de valeur) parce qu'elle reste largement dans l'impensé. Les seules voies possibles envisagées dans le cas du français, pour l'instant, et sauf exception, restent soit

るものとなろう。学習内容に関しては想像がつかないままであるため、学術的資質は(単位を与える以外では)明確にあらわれるわけではない。フランス語について考察された唯一の方法は、今のところ、例外を除けば、いわゆる「NOVA」タイプか、最終的かつ合法的目的としての文学か、どちらかの学習内容を認識するにとどまっている。現実には、大学が行う語学留学が自己目的として現状を打開する鍵となりうるだろう。語学留学は人との出会い、すなわち社会、歴史、文学、経済すべての領域において日本に関する鋭い問題提起を意味する。それだけでなく、それは高次元での教育の場へと変貌する。どのような場合でも、言語手段は用いられれば著しく増大し、異文化間コミュニケーション能力と同じレベルに達する・・・そして、夏季の短期語学研修まで広げた機構のカリキュラムで習得可能とみなされたレベルを超えるのである。

忍耐、勇気そしてモチベーションを必要とするこのような語学学習が重要であると学生に強調するためには、カリキュラム内部で単位を出す以外に、日本で認められた環境で実施されるという条件で、つまりフランス語の例のように外国の語学施設と協定を

dans une perception de contenus de type soit disant “Nova”, soit celle de la littérature, comme but ultime et légitime. En réalité, la mobilité pourrait servir de clé pour débloquent la situation en tant que moyen et que fin en soi. D’une part, elle implique des rencontres donc un questionnement aigu sur le Japon dans tous les domaines, social, historique, littéraire, économique, etc, mais aussi elle se transforme en lieu de formation de haut niveau. Dans un cas comme dans l’autre, les moyens langagiers engagés sont décuplés, à hauteur des compétences interculturelles... et dépassent ce qu’il est raisonnablement possible d’acquérir dans le cursus de Kiko, même élargi à un stage court en été.

Pour renforcer l’importance accordée à cet apprentissage auprès des étudiants qui nécessite patience, courage et motivation, outre les unités de valeur délivrées dans le cadre du cursus intérieur, la possibilité de valider par une autre l’investissement pour la langue effectué dans un cadre hors-campus japonais mais à la condition qu’il se déroule dans un cadre reconnu par celui-ci, c’est-à-dire dans le cas d’une convention de coopération avec un établissement étranger, comme cela existe par exemple pour le français, paraît essentiel. Elle pourrait être lue par les étudiants mais aussi par tous les personnels non engagés

結んだ上で、日本の大学以外の環境で実施されている言語投資によって認定される可能性が重要になると思われる。この可能性は学生からも、直接国際交流に携わっていないすべての職員からも、日本と外国が相互に尊重され信頼しあっている印だと認められるであろう。それに加えて、国際的に認められている語学試験、フランス語の場合は DELF あるいは TCF の受験を奨励することは欠かせない。というのも、これらの語学試験は語学学習の質を保証し、外国に行く道、つまり真に国際化され、異文化間で活動する能力を習得する経験を積む道を開いてくれるのである。

これらすべての可能な活動と平行して、その活動の延長の中で、LanSAD はその扉を他の専門分野に開くのである。

文学や他の言語科学との連携は良識ある基盤の上で再構築され強化される。他の分野の専門家にとっては、適用されたカリキュラムは、府立大に限定される限りでは、特に人間科学と経済科学においては評価されることになる。それが抑制されるか表に出されるかは分からないが、(日本語・英語・その他の言語の) 3 言語使用を中心とした教育に関わっていなければ、

directement dans les échanges comme une marque de respect et de confiance réciproques. A côté de cela, l'incitation au passage d'examens de langue reconnus internationalement comme, dans le cas du français, le DELF ou le TCF, reste essentielle car ils garantissent une certaine qualité de l'apprentissage et ouvrent la voie au supérieur à l'étranger, c'est-à-dire à une internationalisation authentique et aussi à une expérience d'acquisition des compétences de type interculturelles.

Parallèlement à toutes ces actions possibles et dans la continuité de l'esprit qu'elles impliquent, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans un environnement LanSAD ouvre des portes vers d'autres disciplines.

Le lien avec la littérature et d'autres sciences du langage se reconstruit et se renforce sur des bases saines. Pour les spécialistes d'autres disciplines, des cursus adaptés pourraient voir le jour, en particulier en sciences humaines et en sciences économiques, pour s'en tenir spécialement à l'UPO. Il conviendrait sans doute d'asseoir ces cursus complémentaires (副専攻) sur des relations d'échanges avec un partenaire spécifique à l'étranger pour renforcer l'impact et l'intérêt de la formation³⁵, à moins qu'il ne s'agisse des formations centrées sur

教育の効果と有用性を強化するためには³⁵、これらの副専攻の土台を外国の提携大学との交換留学制度の上に築くことがおそらく望まれるであろう。これまでは2言語の協定を特権的に扱ってきたが、3言語協定を考えることはまったく可能なことだろう。歴史は世界のいろいろな地域に、言語と文化の混在状況の痕跡を数多く残している。それらの状況を参考にすることを妨げるものは何もない。フランス語の場合、協定の申し出は多すぎるほどである。そのような協定はフランコフォニーと呼ばれるものであるが、その中でも2つの連携が、フランス語と英語の2言語主義についてはカナダとの連携³⁶が、アジアでのフランス語の定着についてはベトナムとの連携が促進されうるであろう。

いずれにしても、外国語としてのフランス語が永続するかどうかは、その他の「初修外国語」が同様に永続し、その教授法が明白で、一貫性があり、優れているかどうかにかかっている。したがって、すべての言語を繋ぐ共通点³⁷について考察し続けることが重要だと思われる。共に働く仲間のリストには外国語としての日本語も加えるべきだろう。府立大の学内での日本語の存在は今のところ控えめである

un trilinguisme (japonais-anglais-autre langue) qui ne soient retenues et mises à l'honneur. Si la bilatéralité a, jusqu'ici, été privilégiée, il semble tout à fait possible pourtant d'imaginer des partenariats tripartites. L'histoire a laissé de nombreuses traces de situation de mixité des langues et des cultures dans les régions du monde d'ici et d'ailleurs. Rien n'empêche de s'y appuyer. Dans le cas du français, l'offre est pléthorique et s'appelle francophonie, mais deux liens pourraient être activés : celui avec le Canada, pour son bilinguisme anglais-français³⁶ ; celui avec le Viet-Nam, pour son ancrage en Asie.

Toutefois la pérennité de la présence du français langue étrangère repose aussi sur celle des autres langues "shoshu-gaikokugo" et sur la visibilité, la cohérence et la qualité de leurs didactiques. Il paraît donc important de pouvoir continuer à réfléchir sur les points communs qui les unissent toutes³⁷. Il faudrait rajouter à la liste des partenaires habituels, le Japonais Langue étrangère, dont la présence sur le campus de l'UPO reste momentanément discrète, mais qui, au niveau national, compte de nombreux praticiens engagés dans la réflexion autour de l'amélioration des situations d'enseignement/apprentissage de cette langue (cf. les travaux de H. Hosokawa) et qui ont des savoir-faire à transmettre. Si les

が、国内では、伝えるべき技能を持った多数の同胞が日本語教育・学習の状況改善のために考察を行っている (cf. 細川英雄の研究を参照)。アプローチが多様化しうるとしても、セメスターで区切られた1, 2年次で習得すべき、CECRの能力レベルに基づく能力リストの完成は実現可能なものである。リスト作成を現実のものにすることによって、そこに関わるすべてのもの、すなわち学習者、専門家・非専門家を問わぬ教員、そして大学当局にとっても、機構の外国語教育・学習の学習目的が明確になるのである。このイニシアチブを支えるためには「学習者のポートフォリオ」のようなものを他のツールに付随して使用することが検討されうるだろう³⁸。此処のあるいは外国で、または此処と外国が連携して取り組む、新たな共通の試みを妨げるものは何もないのだ。

approches peuvent diverger, la mise au point d'une liste de compétences à acquérir sur les premières et deuxième années avec ses découpages en semestres et basée sur les niveaux du CECR reste du réalisable. Cela permettrait de clarifier les finalités de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères à Kiko pour l'ensemble des acteurs concernés : apprenants, enseignants, spécialistes ou pas, institutionnels. L'utilisation conjointe d'autres outils, comme le "portfolio apprenant", pourrait être envisagées pour soutenir cette initiative³⁸. Rien ne s'oppose alors à de nouvelles expériences en commun ici ou ailleurs, ici et avec l'ailleurs.

L'université change. Les transformations qui l'affectent ne touchent pas seulement son apparence mais aussi ses valeurs. Cet événement est parfois vécu de manière douloureuse par ceux qui en sont issus et qui se sont investis professionnellement en son sein avec l'idée que c'était un lieu de permanence alors qu'il est à l'image de la société qui le produit, un lieu d'instabilité. Cette situation ne doit pas empêcher que les langues y trouvent la place qu'elles méritent. Toutes les langues.

"Le français" sous sa forme

大学は変化する。大学に影響を与える変革はその概観だけではなくその価値にも関わってくる。以前の大学は永続的な場所であったのに現在ではそれを生み出す社会の姿と同じく不安定な場所になったと考えるため、大学を出て大学内で教職に携わっている者にとっては、この出来事は時に辛い経験となる。しかしながら、この状況は大学の中で語学がそれに値する場所を見出す妨げになってはならないのである。 すべての語学について

actuelle disparaît ? Sa remise en cause est-elle dûe seulement au hasard ? Ne s'agit-il pas plutôt de *la fin d'une phase* de son existence ? Ne possède-t-il, à travers ses praticiens, aucune capacité de renouvellement, d'adaptation à un nouveau contexte, même dans le cadre universitaire ? La manière dont il est enseigné, les objectifs et les finalités qui lui sont assignés ne devraient-ils jamais être (ré-)examinés ? Au contraire, ses mésaventures ne permettent-elles pas d'accéder à une réflexion de fond, à une prise de conscience des dysfonctionnements qu'il connaît ?

Il n'y a pas de recette miracle à l'enseignement des langues mais faut-il pour autant ignorer les avancées et les progrès de la réflexion, de la recherche, des pratiques proposés par un champ disciplinaire lié spécifiquement à leur enseignement/apprentissage, même si d'émergence récente ? La didactique des langues-cultures, parce qu'issue du même courant épistémologique qui porte les réformes des universitaires ici et là, épouse tout à fait les formes qu'elles prennent. Les questionnements qu'elle implique renouvellent en profondeur la manière de penser le rapport à la langue à l'intérieur de l'enseignement supérieur et à plus forte raison dans un environnement LanSAD. Elle

そうなのである。

現在教えられている「フランス語」は消滅するのであろうか？フランス語教育の見直しは行き当たりばったりに行われているのだろうか？むしろこれまでのフランス語教育の一局面が終わりを迎えようとしているのではなかろうか？大学の中できえ、実践家の活動を通して、方法論を刷新し新たな状況に適応しようとする力を、フランス語は持っているのではなかろうか？それが教えられてきた方法、語学に与えられてきた到達目標と学習目的は少しも（再）検討されていないのだろうか？何もしていないどころか、フランス語は身に受けた不幸を通じて根本的に教授法を反省し、その機能不全を意識するに至ったのではないだろうか？

語学教育には奇跡の方法は存在しないが、だからといって、最近現れた、教育・学習に特化して結びついた分野が提示する考察・研究・授業活動の進歩を知らなくてもよいということになるだろうか？言語文化教授法は、至る所で行われている大学改革を支える同じ認識論的潮流から出ているが故に、現在の形態に完全に適応している。それが提起する問題は大学教育の

dit que rien n'est donné d'avance, que tout se construit, et que pour cette raison intrinsèquement dynamique, elle peut être investie encore et encore.

Reconnaître et accepter, et pas seulement du bout des lèvres, la présence de cet enfant naturel qu'est la didactique des langues-cultures au sein des universités à l'environnement LanSAD, penser que la bivalence – langue étrangère-spécialisation dans une autre discipline – n'est pas un handicap mais un avantage, (faire) découvrir comme cette étudiante au retour de son deuxième stage en France que la langue est un outil³⁹, telles peuvent être quelques manières d'investir la langue, et d'y trouver son compte.

L'irruption de la didactique des langues-cultures dans le monde universitaire doit être lue comme un signe d'optimisme et d'encouragement pour tous les acteurs concernés par elle : les institutionnels parce qu'elle permet d'asseoir de manière concrète et visible la volonté d'internationalisation des campus, avec des échanges réels, et de formations aux contenus ouvrant sur le monde, de répondre aux demandes formulées par la société civile dans ces domaines ; les étudiants, parce qu'ils rencontrent avec elle une autre manière d'accéder à des savoir-faire qui leur sont nécessaires pour se former : les

中では語学との関係を考える方法を根本的に刷新する。LanSADについてはなおさらである。言語文化教授法は、前もって与えられている答えはなくすべては構築されていること、内在的に動的であるが故に(教授法が)いつまでも永遠に世に認められ得ることを教えてくれる。

LanSADを行う大学で、言語文化教育法という私生児の存在を口先だけでなく本気で認め受け入れること、外国語と他の専門分野という2つの役割を持つことが障害ではなく利点であると考え、2度目の海外フランス語研修から戻った学生のように言語が意思を伝える道具であることを発見する(または発見させる)こと³⁹、これが語学の存在を公に認め、そこから利益を得る方法である。

大学に言語文化教授法が闖入したことを、すべての関係者は楽観的に奨励されるべきこととして受け取っているはずである。大学当局は、実際の学生の交流を通じたキャンパスの国際化と現実世界に開かれた学習内容に基づいた教育を、具体的に目に見える形で行い、この分野における一般社会の要求に答えることが可能になる。学生は言語文化教授法に出会うこと

compétences acquises trouvent à être appliquées et enrichies, en particulier dans le cadre de la mobilité; ils goûtent à l'autonomie, au monde et à eux-mêmes avec elle; les enseignants parce que leur rôle s'élargit; ils jouent "d'une pierre trois rôles": enseigner, chercher, retransmettre, ce qui est leur mission dans l'université du XXIème siècle; ils y trouvent le ferment nécessaire à la poursuite et à la réussite de leur entreprise, la motivation, à travers la construction de collaborations entre ici et là-bas.

で、自己形成のために必要とされる技能に到達する別のやり方があることを知る。学生が習得した能力は語学留学の中で応用されより豊かなものとなる。言語文化教授法によって、彼らは現実においても自分自身についても自立的であることを経験する。教師はその役割を拡大する。彼らは3つの役割を持った石を操る、すなわち教えること、研究すること、再び伝えることであるが、これが21世紀の大学における彼らの使命である。これらの活動に携わる中で、彼らは試みを継続し成功させるために必要な酵母を見出す、つまり、いろいろなところで共同作業を作り上げることを通じてモチベーションを得るのである。

« Nous n'avons pas eu le même passé, vous et nous, mais nous aurons le même avenir rigoureusement. L'ère des destinées singulières est révolue.[...] Mais, de nos longs mûrissements multiples, il va naître un fils au monde. »,

Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*^{****}

**** 「我々と君達の過去は同じではないが、完全に同じ未来を持つだろう。単独で生活を送った時代は過ぎ去った(・・・)しかし、我々の長く様々なる成熟から、子孫が世に誕生するだろう。」、Cheikh Hamidou Kane, 『曖昧な冒険』より

Notes / 注:

¹ Français Langue Etrangère // ¹ 外国語としてのフランス語 (Français Langue Etrangère)

² Ce terme est apparu en 1993 en France pour désigner l'enseignement/apprentissage des "langues pour spécialistes d'autres disciplines", c'est-à-dire pour qualifier les situations où des apprenants de spécialités autres que celles de littérature ou de linguistique se rencontrent. Il remplace celui de "non-spécialistes" jugé peu pertinent dans un certain nombre d'universités en France comme Grenoble, Paris IX, Paris XII, Ens Cachan, etc. // ² LanSAD^{ランサド}という用語は1993年フランスにおいて初めて使用され、「語学以外の専門分野を持つ学習者のための語学」学習を指し示すこと、つまりフランス文学あるいはフランス語学以外を専攻する学習者を抱える学習状況に名称を与

えることを目的とする。この用語はグルノーブル、パリ第九、パリ第七、カシヤン高等師範学校など、フランスのいくつかの大学であまり関与的ではないと判断された「ノンスペシャリスト」という用語の代わりとなるものである。日本語訳では以後 LanSAD と表記する。

³ Actes du 1^{er} Colloque franco-japonais pour l'enseignement du français au Japon, 1970. // ³1970年、第一回日本におけるフランス語教育のための日仏シンポジウムより。

⁴ 「これは時間数で言えば、戦後の出発点と比べても、2分の1から4分の1であり、旧制高校の第1外国語時代の基準で計算すると実に10分の1から20分の1の数字でしかない。」、岩崎(2007a), p.6.

⁵ Emanation « version lettres » avec le département de Sciences humaines (人間科学科) et celui des « Langues et Cultures » (総合言語文化学科) de la « Faculté des Arts et des Sciences intégrés » ou « Sogokagakubu » /総合科学部 à partir de 2001. // ⁵ 2001年より総合科学部に「文系」の人間科学科と総合言語文化学科が作られた。

⁶ 「実践的語学教育」, Cf. : <http://www.cias.osakafu-u.ac.jp/download/gengosenta.pdf>.

⁷ 「英語をはじめとする外国語教育を一層充実させるため、平成13年度から「言語センター」が発足しました言語センターでは、国際社会で通用する言語運用力を養成してゆくため、日本人教員とネイティブ教員が協力して外国語教育に当たっています。特に英語教育では、従来の読解力養成の授業に加え、<Oral Communication><Presentation>など、コミュニケーション能力向上をめざした新しいカリキュラムを実施しています。またTOEICなど英語検定試験に対応できる「検定英語」の授業も実施し、高度な英語運用能力を養成しています。」。Les passages soulignés le sont par nous. Cf. : <http://www.cias.osakafu-u.ac.jp/download/gengosenta.pdf> // ⁷下線部の強調は我々による。

⁸ 「英語以外のドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、ロシア語では、1・2回生を対象とする科目が設けられています。また、現在、3・4回生対象の科目も準備しています。」、op. cit.

⁹ Une tentative est faite par un enseignant de l'Université d'Okayama dans un numéro spécial de la revue « Voice » de cet établissement consacré aux langues ; voir en particulier les réflexions de 加治敏之, 『「初修外国語」それとも「第二外国語」? 中国を教えながら思うこと』 ; disponible sur : <http://kymx.adm.okayama-u.ac.jp/hp/ou/ou-voice4/curri4.html>, (dernière consultation : 1er décembre 2007). // ⁹ 岡山大学ホームページのOU-Voice, No. 4『外国語教育の在り方』特集号に教員の試みが掲載されている。特に加治敏之の考察を参照のこと : 『「初修外国語」それとも「第二外国語」? 中国を教えながら思うこと』(2007年12月1日現在、岡山大学のホームページで検索可能)

¹⁰ A notre connaissance, la seule à le faire de manière totalement explicite est l'Université de Shimane : « On appelle les langues à part l'anglais « langues grands commençants » (« shoshu gaikokugo ») parce qu'on peut les apprendre pour la première fois après l'entrée à l'université », 「英語以外の外国語を、大学に入って初めて修得する外国語という意味で、初修外国語と呼んでいます」 ; disponible sur : <http://cfile.shimane-u.ac.jp/course/shoshu.html>, (dernière consultation : 1er décembre 2007). Il faut noter aussi que l'expression « shoshu-gaikokugo » s'écrit aussi quelquefois à l'aide des kanjis suivants : 「初習外国語」。Dans le premier cas, il s'agit d'« étudier » et d'« acquérir » et dans le dernier d'« apprendre ». // ¹⁰ 我々の知る限り、完全に明示的な説明を行っているのは島根大学である : 「英語以外の外国語を、大学に入って初めて修得する外国語という意味で、初修外国語と呼んでいます」(引用部は2007年12月1日検索による)。島根大学のホームページは<http://cfile.shimane-u.ac.jp/course/shoshu.html>で見られる。「初修外国語」は「初習外国語」と表記されることもある。

¹¹ « L'expression « shoshu-gaikokugo » désigne les langues autres que l'anglais. Entrant à l'université, ne trouvez-vous pas cela merveilleux de pouvoir apprendre une langue jusque-là inconnue ? », 「初修外国語とは、英語以外の外国語を指してこう呼びます。大学に入学して、これまで知らなかった言葉を学べるのは、本当に素晴らしいことだと思いませんか?」, <http://www.las.osakafu-u.ac.jp/subj/language2.html>

¹² Pour ne citer qu'un exemple qui montre que les mots employés ne sont jamais innocents, il suffit de citer « le coréen » qui hésite entre *chosengo*, 朝鮮語, *kankokugo* 韓国語, *langue coréenne* コリア語, *hangul* ハングル, suivant que la division entre les deux Corées est une donnée entérinée ou dépassée. // ¹² 名称は決して単純なものではないことを示す例としては、二つの朝鮮が承認されるか否かによって、朝鮮語、韓国語、コリア語、ハングルと名称が揺れ動いていることを挙げれば十分であろう。

¹³ 「急激に進展している国際化、情報化社会に対応していくため、日本人教員とネイティブ教員が協力して実践的な英語運用能力の向上を目指した新カリキュラムを実施していきます。まず、教材として広範なテキストを使用することにより、英語の4技能を総合的にバランスよく習得させ、基礎的な語学力を身につけるよう徹底的に指導していきます。次に、その応用として、様々な具体的コミュニケーション状況、場面において活用できる実践的な英語表現力や海外の雑誌、内外の新聞、オンラインニュース、テレビニュースに対応できる実践的な読解力、聴解力の習得を目指していきます。一方では、国際理解、異文化理

解を目標として、政治、経済、文学、芸術、哲学等広範囲なテキストを教材として配置し、英米の文化や社会的背景についての理解を深めていきます。さらに、専門分野への橋渡しとなるよう、各専門分野に関連するテキストを用い、その内容を速く的確に読み取り、それに対する自分の考えを的確に発信できる英語力を身につけさせていきます。」, <http://www.las.osakafu-u.ac.jp/subj/language1.html> ; les passages soulignés le sont par nous. // (下線部の強調は我々による)。

¹⁴ 「初修外国語とは、英語以外の外国語を指してこう呼びます。大学に入学して、これまで知らなかった言葉を学べるのは、本当に素晴らしいことだと思いませんか？ 21世紀の今日、日本は国際社会の一員として積極的に世界に眼を向けていかなければなりません。みなさんも外国で学んだり活躍したりする夢を描いておられることでしょうか。そして外国を理解するためには、その国の言葉をするのが最良の道です。大阪府立大学では英語以外の外国語を選択で学べるようにし、少人数クラス制でその外国語の基礎的な能力が身につくように、初修外国語科目としてドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語、ロシア語を開講しています。「基礎」は各言語の基本的なしくみを学ぶために、「会話」は聴いて話す練習をするために、「表現・読解A」は以上2科目に加えて1回生のうちにもっと学びたい人のために用意してあります。2年生では「表現・読解B」を学ぶことができます。」, <http://www.las.osakafu-u.ac.jp/subj/language2.html> ; les passages soulignés le sont par nous. // (下線部の強調は我々による)。

¹⁵ Sur les représentations de la langue à travers le cas de la grammaire, nous renvoyons au travail de Laurence Chevalier (2006). // ¹⁵ 文法を通して言語が象徴するものを研究した例としては Laurence Chevalier (2006)を参照のこと。

¹⁶ Ils mériteraient bien plus que ces quelques lignes. // ¹⁶ 機構で教えている言語の概要はここに記述したものよりはるかに内容が濃い。

¹⁷ Cf. <http://www.human.niigata-u.ac.jp/~language/languages.html>

¹⁸ Le domaine de la linguistique est plus représenté à travers le département de « Langues et Cultures » (言語文化学科) mais ses secteurs de recherche portent plus sur l'anglais ou le japonais que d'autres langues. // ¹⁸ 言語学の分野は言語文化学科に代表されるが、その研究分野は英語あるいは日本語に限定されることが多く、他の言語に関してはあまり行われていない。

¹⁹ Cf. Sihfles (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde) ; disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/sihfles/> ; (dernière consultation : 1^{er} décembre 2007). // ¹⁹ Cf. Sihfles 参照のこと。2007年12月1日現在 Sihfles は以下のサイトで見られる : <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>

²⁰ “La Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF), Société académique reconnue par le Ministère japonais de l'Éducation et de la Recherche, a été créée en 1970 sous le nom d'Association Japonaise des Professeurs de Français (AJPF). Elle a été rebaptisée de son nom actuel en 1996. Membre affilié de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) depuis sa création, elle a organisé le 9^e congrès mondial à l'Université Keio à Tokyo en 1996. [...] Depuis 1973, la SJDF publie *L'enseignement du français au Japon* comme organe de l'association. Le titre de cette revue a été changé en 2006 et il est devenu *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques, Études francophones*”, 「本会は、1970年に「日本フランス語教授連合」Association Japonaise des Professeurs de Françaisとして設立され、1979年に「日本フランス語教育研究協会」と改称され、1989年に現在の名称となりました。設立当初より、国際フランス語教授連合 Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF)の加盟団体として活動しており、1996年には慶應義塾大学において第9回世界大会を開催[しました]。[...]1973年より学会誌『フランス語教育』Enseignement du français au Japonを年に1回刊行し、これは2006年に *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques, Études francophones*として刷新され、年に2号を刊行しています。」, http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/SJDF_admin/06_SJDF_presentation_f.htm, pour la version française (フランス語版) et http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/SJDF_admin/06SJDF_presentation_j.htm, pour la version japonaise (日本語版) ; dernière consultation : 1^{er} décembre 2007. // ²⁰ (引用部分は2007年12月1日の検索による)。

²¹ Ces termes, comme les précédents sont soulignés par nous : ils traduisent le signe d'une évolution de perception de l'enseignement/apprentissage des langues au Japon. Disponible sur : <http://peka.cool.ne.jp/> (dernière consultation : 1^{er} décembre 2007). // ²¹ これらの表現は前記の場合と同様、我々が下線で強調したものであるが、日本における語学教育・学習の認識の進化の印をよく表している。Pékaのホームページは以下のサイトで見られる : <http://peka.cool.ne.jp/> (最終検索は2007年12月1日である)

²² Organisée par Kiko du 19 au 23 juin 2006. Il s'agissait d'initier un travail autour de deux axes : « - celui de la prise de conscience des relations enseignant-enseigné à travers la réflexion sur la place et le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans le cadre de l'enseignement supérieur ; - celui de la dynamisation de la situation d'enseignement-apprentissage à travers une réflexion sur la notion d'autonomie. ». Cf. http://www.las.osakafu-u.ac.jp/semaine/top_f.html // ²² 考察週間は2006年6月19日から23日まで機構で企画

された。「大学教育における教師と学習者の位置と役割について考察することによって、教師と学生との関係を意識すること、自立という概念について考察することによって教育・学習環境の活性化を図ること」以上2つの方針に従い研究を始めることがその主題であった。考察週間の内容については以下のサイトを参照のこと：http://www.las.osakafu-u.ac.jp/semaine/top_f.html

²³ Version russe : *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Moscow State Linguistic University / Université linguistique d'Etat de Moscou (ロシア語版). Il ne nous a pas été possible de trouver les références bibliographiques pour les versions en coréen et en chinois. // ²³ 朝鮮語版と中国語版については参考文献を入手することが出来なかった。

²⁴ Le texte du CECR est disponible en japonais à l'adresse suivante http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/index.html ; une réflexion sur les portfolios se trouve : http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/tsushin/report/report12.html // ²⁴ CECR の資料の日本語版は http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/euro/index.html で見られる。ポートフォリオに関する考察は以下のサイトに記載されている：http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/tsushin/report/report12.html

²⁵ Les deux prochaines thématiques de réflexion pour les XXIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai (28 et 29 mars 2008) portent sur les questions suivantes : 1) *approche par compétences et pratiques de classe* ; 2) *apprendre à apprendre : un enjeu commun aux apprenants et aux enseignants* // ²⁵ 2008年3月28日、29日の両日開催される、第22回関西フランス語教育研究会の研究テーマは1) 言語運用能力別アプローチと授業運営、2) 学びを学ぶ：学習者と教師が共にめざすもの

²⁶ 「語学教授法は観察し参加する分野である。このような概念の小さからぬ利点の一つは、教員が授業活動の複雑さを最もよく観察できる立場にいるという理由から、すべての教員に研究者としての地位を認めることである。」(Puren (2001))。フランス語の原文は以下の通りである：« (...) la didactique des langues est une discipline d'observation et d'intervention. L'un des avantages d'une telle conception, et non des moindres, est de légitimer le statut de chercheurs pour tous les enseignants puisqu'ils sont les mieux placés », (Puren (2001))

²⁷ Un outil de ce genre a été mis au point par M. Molinié, de l'Université de Cergy-Ponsoise, avec la participation de H. W. Yoon de l'Université nationale de Séoul pour la Semaine de réflexion. // ²⁷ この種類の教育ツールが、ソウル国立大学の H. W. Yoon の参加により、考察週間の間に Cergy-Ponsoise 大学の M. Molinié によって完成された。

²⁸ Ce sport national des salles de classe de langue est d'ailleurs en voie de disparition au profit du pianotage sur dictionnaire électronique, outil dont la forme et les performances techniques permettent de ne pas rompre brusquement le fil de la relation nouée avec l'enseignant. // ²⁸ 語学教室で行われる「辞書引き」は電子辞書のキーを打つ作業に取って代われ、現在では消滅しつつある。電子辞書の形態と性能により教室内で教師と学習者のつながりが急に断絶されることがなくなった。

²⁹ « Le portfolio enseignant / quelle sorte d'enseignant êtes-vous ? », Tsuchimochi G.-H., Séminaire FD, 30 novembre 2007, UPO (Kiko). / 『ティーチング・ポートフォリオ』・“What Kind of Teacher are You?”, 土持ゲリー法一, 「総合教育研究機構 FD セミナー」, 2007年11月30日。

³⁰ Etrangement, l'inverse ne semble pas avoir été pensé : partir d'actes de paroles qui sont enrichis au fur et à mesure de l'apprentissage, et fonction du temps réellement consacré à celui-ci. Cette optique implique de repenser l'objet même du manuel, qui n'est sans doute pas assez souple pour subir cette modification conceptuelle et matérielle. // ³⁰ 不思議なことに、これに逆行する動きは考えられないようである。つまり *actes de paroles* から出発し、学習進度に従い学習に実際に与えられる時間に応じてそれを増やしていくという方法である。この観点でテキストを作成するということは、おそらく概念的・物質的変更を受け入れるほど柔軟ではない、テキスト作成の目的そのものを再考することを意味する。

³¹ Des essais ont été tentés à Kiko avec la technique du podcasting. // ³¹ 機構においてはポッドキャストの技術を用いた試みがいくつか行われている。

³² Des projets sont en cours de réalisation (français et français-coréen-anglais). // ³² フランス語およびフランス語・朝鮮語・英語について、計画が実施されている。

³³ Les estimations proposées ici rejoignent celles rencontrées dans l'UNICEST. // ここで提示した能力評価は UNICEST で紹介された評価に通じるものである。Cf <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/e/unicert.htm>

³⁴ Quelques centres de ce genre existent ici et là. En France, l'expérience de Strasbourg paraît la plus intéressante. Au Japon, c'est l'Université de Keio qui a le plus réfléchi à la question (http://flang.keio.ac.jp/modules/content_research/index.php?id=35, pour une rapide présentation). // ³⁴ この種の施設は至る所に存在する。フランスではストラスブール大学の試みが最も興味深い。日本では慶応大学がこの問題を最も深く掘り下げている。その取り組みは以上のサイトで簡単に紹介されている。

³⁵ La convention de coopération signée avec l'ENS-Cachan au mois de septembre 2007 pourrait en être un archétype.

// ³⁵ 2007年9月に調印されたカシヤン高等師範学校との協定はその原型となり得よう。

³⁶ Ce cas a déjà été envisagé par M. Terasako, Professeur à la Faculté des Sciences humaines et sociales. // ³⁶ 人間社会学部教授の寺迫氏によってすでに検討されている

³⁷ En invitant des collègues d'autres langues (... que le français...), le travail des Rencontres Pédagogiques du Kansai s'est inscrit dans cette logique les deux dernières années passées à travers deux tables rondes : "Le plurilinguisme comme outil de promotion dans l'enseignement des langues" / 複言語主義 : 言語教育の発展のために, (2006), et "Apprendre des langues autres que l'anglais ?" / 英語以外の外国語教育の現在, (2007). // ³⁷ フランス語以外の言語の教員を招き、関西フランス語教育研究会は一昨年、昨年とこのテーマで以下の2つのシンポジウムを開催した : 「複言語主義 : 言語教育の発展のために」, (2006), 「英語以外の外国語教育の現在」, (2007).

³⁸ Pour le français, il est envisagé de réfléchir à la mise en conformité avec les critères européens de ceux qui existent déjà et qui sont utilisés dans certains cours afin d'obtenir le label européen. // ³⁸ フランス語については、欧州共通枠の基準と、ヨーロッパで正式に能力認定されるためにいくつかの授業で用いられてきた既存の基準のすり合わせを行うことが検討されている。

³⁹ 「言葉は異文化を知るまさに道具だということをよく知れた経験だった。」, in *Paroles de Stagiaires 2006*, (20).

Bibliographie // 参考文献 :

ANDERSON P. (2002), "Nous avons les moyens de vous faire parler ..." ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues", *Semen*, 14, Textes, Discours, Sujet, 2002, pp. 166-177, disponible sur (dernière consultation : 13 janvier 2008) : http://alufc.univ-fcomte.fr/pdfs/725/pdf_13.pdf, <http://semen.revues.org/document2537.html>

BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Langues et didactique, Didier, Paris.

CATROUX M. (2006), Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?, Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 - 2-3 février 2006, disponible sur : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/presentgenerale/pdf/CATROUX.pdf> (dernière consultation : 13 janvier 2008).

CHA M, PUNGIER M.-F. (2007), Les deuxièmes langues à l'Université Préfectorale d'Osaka : étudiants vs enseignants, in *The Language Center Journal*, Osaka Prefecture University, 大阪府立大学総合教育研究機構, vol.6, pp.43-63.

CHALLE O. (2002), La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française, in *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, *Revue de Didactologie des langues-cultures*, ELA, Klincksieck, n°122-2001/2, pp.179-196 ; disponible sur (dernière consultation : 28 novembre 2007) : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-179.htm>

CHEVALIER L. (2006), *Les représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE chez des enseignants japonais d'une université*, Mémoire de Master 2, mention Lettres

et Langues, spécialité Français Langue Etrangère, Université de Franche-Comté.

Compte rendu de la Table Ronde 1 : Apprendre ici et là-bas ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme, in *Rencontres 21*, 関西フランス語教育研究会/ Rencontres Pédagogiques du Kansai, 2007, pp.69-75.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2006), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

DERIVRY M. (2007), Synthèse de la Journée Spécificité LANSAD, Journée d'étude du Samedi 10 mars 2007 organisée par le Département des Langues de Paris 6 et le DILTEC, Tâches et dispositifs, Paris 3, disponible sur : [http://www.langues.upmc.fr/Templates/\(Synth_350se%20JESpLansad07\).pdf](http://www.langues.upmc.fr/Templates/(Synth_350se%20JESpLansad07).pdf) (dernière consultation : 13 janvier 2008).

FORESTAL C., PUREN C. (2006), "Pour une 7e section du cnu : « sciences du langage et didactique des langues-cultures »", forum, GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale, avril 2006, disponible sur : <http://gerflint.forumpro.fr/fle-fls-fl1/pour-la-reconnaissance-officielle-de-notre-discipline-t108.htm>, (dernière consultation : 28 novembre 2007).

HIMETA M. (2006), *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Thèse, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.

岩崎 克己 (IWASAKI K.) (2007), 「日本の大学における初修外国語の現状と改革のための一試案 —主に、ドイツ語教育を例にして—」, disponible sur : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/katsuiwa/papers/iwasaki2007.pdf> (dernière consultation 5 décembre 2007).

岩崎 克己 (IWASAKI K.) (2007), 第二外国語教育の歴史的な変遷と革命のため一試案/ Historical Changes in Second Foreign Language Education in Japan, and a Tentative Plan for its Reform, シンポジウム「なぜ、大学において、第二外国語が必要なのか?」, Symposium : Why is Second Foreign Language Education Necessary at University ?, mars 2007, document de travail, disponible sur : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/katsuiwa/papers/flare2007.pdf> (dernière consultation 5 décembre 2007).

JAMET-MADEC T. (2003), A noter la publication aux Presses Universitaires de Grenoble du «Cours de didactique du FLES»; disponible sur :

<http://www.snes.edu/observ/spip/spip.php?article109> (dernière consultation 13 janvier 2008).

小林 正巳(KOBAYASHI M.) (2005), 第二外国語としてのフランス語削減の危機、Le français pour quoi faire ? Compte rendu des tables rondes des congrès, Des objectifs d'apprentissage à redéfinir, in *Enseignement du français au Japon*, n°33, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.114-116.

LANDIER M. (2003), Didactique du français langue étrangère et seconde : une science humaine à part entière ? in *Le Monde du français*, RFI, publié le 22/10/2003 ; disponible sur : http://www.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_298.asp (dernière consultation 5 décembre 2007)

LE LARDIC M. (2005), Eléments de réflexion sur la formation des enseignants de fle en université au Japon, in *Enseignement du français au Japon*, 33, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 87-108.

MANGENOT F., TANAKA S. (2007), Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais, in *Echanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus*, Colloque EPAL, Grenoble, 7-9 juin 2007 ; disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/mangenot-tanaka.pdf> (dernière consultation 28 novembre 2007).

増田 晴美 (MASUDA H.) (2005), 「第二外国語に関する教員の意識・学生の意識」, communication, XIXe Journée Pédagogique de Dokkyo, novembre 2005, Tokyo.

南 努, (MINAMI T.) (2006)「これからはコミュニケーション能力やプレゼンテーション能力、さらに教養まで含めたトータルとしての人間力が大切です。」、学長メッセージ、in 『学生センター通信』、大阪府立大学、n°4, 2006.

MOLINIE M., PUNGIER M.-F. (2007), Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation, in *France-Japon : regards croisés, Echanges littéraires et mutations culturelles*, C. Mayaux éd., Peter Lang, Bern, pp.39-51.

NISHIYAMA N. (2005), Les objectifs et les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : le cas du français, disponible sur : http://kyotofle.sakura.ne.jp/JP_2005_rapport.htm (dernière consultation : 28 novembre 2007).

NISHIYAMA N. (2006), «Nouvelles perspectives pour le français en zone non-francophone», *Le Français dans le Monde*, n° 316, pp.29-32.

小木曾 左枝子 (OGISO S.) (2006), アイルランドにおけるヨーロッパ言語ポートフォ

リオ(European Language Portfolio: ELP)の日本語学習への活用例, 『海外日本語教育レポート』、第12回、2006年5月、第55号、(JFのウェブサイトのみ) ; disponible sur : http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/tsushin/report/report12.html, (dernière consultation : 13 janvier 2008).

PETIT M. (sans date), Note de position : La notion et les types de spécialité, disponible sur (dernière consultation : 13 janvier 2008) : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/pagesperso/michelpetit/pdf/DefAngSpeNotePosition.pdf>

PETIT M. (2006), *Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ?*, Pré-publication version 2, (dernière consultation : 13 janvier 2008) :

<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/presentgenerale/pdf/06MPetitCadreEuropeen.pdf>

PUNGIER M.-F. (2006), Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire, in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1 n°1, Etudes didactiques, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.78-95.

PUNGIER M.-F. (2007), Désirs de langues – du côté des étudiants, in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1 n°2, Etudes didactiques, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.196-204.

PUREN C. (2002), Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues, *Revue de Didactologie des langues-cultures* 2001/2, N°122, pp. 135-141.

PUREN C. (2006), *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le cadre européen commun de référence ?*, intervention, Assemblée Générale du 22 mars 2006, APLV Régionale de Grenoble, disponible sur (dernière consultation : 28 novembre 2007): http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/APLV_AG_Grenoble_A_c_valuation_v.2006_05_03_2.pdf

ROEGIERS X. (2006), Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives, *Conférence introductive du colloque « La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur. »*, organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre 2006, BIEF, disponible sur (dernière consultation : 13 janvier 2008): http://www.bief.be/docs/divers/qualifications_070110.pdf

SUZUKI E. (2001), La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon, in *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, Revue de Didactologie des langues-cultures, ELA, Klincksieck n° 122-2001/2*, pp.143-151 ; disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-143.htm> (dernière consultation : 28 novembre 2007).

SUZUKI E. (2004), Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur, in *Évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers, Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangère/ Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, Actes du 1er Colloque international de l'Association Des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), 20 - 21 juin 2003, Université de Pau et des Pays de l'Adour ; disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/adcuef/Suzuki.pdf> (dernière consultation : 28 novembre 2007).

田中 幸子 (TANAKA S.) (2005), 問い直されるフランス語学習の目標、Le français pour quoi faire ? Compte rendu des tables rondes des congrès, Des objectifs d'apprentissage à redéfinir, in *Enseignement du français au Japon*, n°33, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.113-114.

TERASAKO M. (2004), Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~, in *The Language Center Journal*, Osaka Prefecture University, vol.3, pp. 169-184.

VASSEUR M.-T. (2007), Réponse à Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, Les "données du terrain" au coeur du dispositif de recherche, Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues in *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007*, disponible sur : http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Vasseur-MT_cah4.pdf (dernière consultation : 28 novembre 2007).

C群科目(外国語科目)に関する「学生授業アンケート」報告書、2004年度、京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育構造化委員会、京都大学高等教育研究開発推進機構