

# フランス語教育における「行動中心の考え方」 に基づく教科書の教師用指導書のあり方

—*Nouveau Rond-Point* の分析を通して—

山 田 美 樹

## 序論

行動中心の考え方<sup>1)</sup>とは欧州言語共通参照枠(CECR)によって提唱された言語教育と学習の新たな考え方である。この考え方では、言語学習者は使用者であると同時に社会的行為者と見なされ、教室という小さな社会において様々なタスク<sup>2)</sup>を遂行していく過程で学習を行う。また、行動中心の考え方におけるタスクは学習者が他の学習者と共に、また自律して行動することを促し、この考え方の理論と実践をつなぐ重要な概念であると考えられている。

本稿では、行動中心の考え方の理論とタスクの概念について論じ、行動中心の考え方に基づく教科書である *Nouveau Rond-Point 1* (Maison des langues, 2011)<sup>3)</sup> の教師用指導書の分析を通して、タスクの概念がどのように取り入れられ、学習が進められていくのかを明らかにすることを試みる。

## 1. 欧州言語共通参照枠と行動中心の考え方

### 1.1. 行動中心の考え方の定義

行動中心の考え方が提唱された欧州言語共通参照枠 (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECR)<sup>4)</sup> とは、2001年に欧州評議会 (Conseil de l'Europe) によって発表された言語教育と学習に関するガイドラインである<sup>5)</sup>。CECRは異なる言語や文化を持つ人々が長期的に交流する機会が増加した欧州の社会的文脈の中で、言語や文化の多様性の尊重という欧州評議会の基本方針のもと開発された。CECRは今日の言語教育や学習において重要な考え方を多岐にわたって提唱しており、行動中心の考え方はCECRの基本理念の一つである。しかし、CECRは読者に特定の言語教育/

学習の方法を推奨する、または具体的な指導法を示すものではない。そのため、行動中心の考え方についても立場を示したものであり、明確で規定的なアプローチではないということに留意する必要がある。

行動中心の考え方はCECRにおいて以下のように定義される。

ここで採用された考え方は一般的な意味で行動中心主義である。つまり言語の使用者と学習者をまず基本的に「社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)」、つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks) を遂行・完成することを要求されている社会の成員と見なすからである。(Conseil de l'Europe, 2014, 吉島・大橋訳, p. 9)<sup>6)</sup>。

このように、CECRでは言語学習者は社会生活で直面する様々なタスクを遂行する社会的行為者であると考えられている。また、言語学習者は言語使用者と同様に扱われ、言語教育において初めて言語学習と使用の区別がなくなされた (Bourguignon, 2017)<sup>7)</sup>。さらに、この考え方では、社会的行為者が取り組むタスクは必ずしも言語活動を伴うものではないと考えられている。そのため、タスクの達成に必要な能力は言語を正確に使えることだけでなく、言語学習者/使用者がこれまでの経験や学習で獲得した知識や能力も含まれると考えられている。すなわち、このアプローチは、「言語学習者/社会的行為者は空の容器ではなく、言語学習という課題に直面するために動員できる知識と経験を有して」おり、「学習者が自分の過去の経験を利用することを認め、これを大きな価値のあるものと見なしている」のである (Piccardo, 2014, p. 22)<sup>8)</sup>。

## 1.2. コミュニカティブ・アプローチから行動中心の考え方へ

このように、行動中心の考え方は従来の言語教育/学習とは異なる新しい考え方を示す。しかし、この考え方は1970年代終わりから80年代前半にかけて台頭したコミュニカティブ・アプローチによる影響を強く受けていると考えられている。

コミュニカティブ・アプローチとは構造主義的な言語観に基づく教授法に対する批判として生まれた、学習者のコミュニケーション能力の育成を主眼とするアプローチである。このアプローチでは「他者とコミュニケーションをとること (parler avec l'autre)」が目指され、シミュレーションやロールプ

レイなど、実際にコミュニケーションが行われる状況に近い環境をつくることで学習が行われる<sup>9)</sup>。しかしながら、Puren (2006, p. 40) は「コミュニケーションの練習では学習者はコミュニケーションを通して受け取った情報が何ができるか、また共有された情報と一緒に何をすることを考えることはなく、学習者間で情報の交換をすることがしばしば目的とされる<sup>10)</sup>」と指摘している。このアプローチは社会的言語使用の状況を学習に取り入れながらも、なぜコミュニケーションをとるのかというコミュニケーションの先にあることを考慮に入れていない。他方、行動中心の考え方では異なる言語や文化を持つ人々が長期間にわたり生活し、共に働くことが目指される (Puren, 2017)<sup>11)</sup>。つまり、この考え方では学習者はコミュニケーションをとることだけでなく、他者と共に行動すること (agir avec l'autre) が求められており (Robert, *et al.*, 2012)<sup>12)</sup>、言語使用を超えた目的がある。そのため、行動中心の考え方はコミュニケーション・アプローチで考慮されなかったコミュニケーションで情報を交換した後の活動に焦点を当てており、より大きく、複雑な目標を掲げていることがわかる。さらに、Bourguignon (2006, p. 64) は行動とコミュニケーションは不可分であることを強調し、行動中心の考え方を「コミュニケーションで行動中心のアプローチ (l'approche communicationnelle)」と呼ぶ<sup>13)</sup>。また、Puren (2014, p. 4) はコミュニケーション・アプローチと行動中心の考え方を「相反するものであると同時に、補完的なもの」と考えており、隣り合うパズルのように異なるものが相互に補完しあう関係にあると結論づけている<sup>14)</sup>。したがって、行動中心の考え方は社会的な言語使用と密接なつながりがあり、コミュニケーション・アプローチを内包し、不足していた部分を補いながら豊かにしたものであると考えることができる。

## 2. 行動中心の考え方とタスク

### 2.1. タスクの定義

言語教育においてタスクの概念は1980年代に英語圏で発達したタスク中心教授法 (Task-based Language Teaching) によってもたらされた。しかし、CECRにおけるタスクはタスク中心教授法におけるタスクとは異なる性質を持つ。タスク中心教授法とは、学習者が実際に言語を使用する環境を想定して行うインタラクティブな授業活動を指す (玉木, 2009)<sup>15)</sup>。そのため、この教授法におけるタスクでは目標言語でコミュニケーションをとることが重

視されており、学習者はタスクを遂行するために言語活動を行う必要がある。他方、行動中心の考え方では「課題は言語活動を伴い、個人のコミュニケーション能力を要求するが、単に言語的な課題だけではない（Conseil de l'Europe, 2014, 吉島・大橋訳, p. 15)<sup>16)</sup>」と考えられており、CECRのタスクは必ずしも言語活動を伴うものではない。CECRのタスクで重視されているのは行動の側面である。Piccardo (2014, p. 38) はCECRのタスクは「社会的行動を作り出す道具として見なされるべき<sup>17)</sup>」であると主張しており、このようなタスクを「行動中心のタスク (the action-oriented task)」と呼んでいる。そのため、タスク中心教授法のように、学習者がタスクを遂行するために用いる手段はコミュニケーションだけではない。すなわち、CECRのタスクでは「どのようにタスクを完了する必要があるかは確実に決まっていない (Piccardo & North, 2019, p. 191)<sup>18)</sup>」のである。そのため、学習者は自らタスク遂行のプロセスや手段を考え、選択していく必要があり、これにより自律した社会的行為者としての行動を行うことができる。よって、CECRが定義するタスクとは学習者/使用者が社会的行為者として行動することを促し、可能にするものであると考えることができる。

## 2.2. タスクの分類

CECRでは、タスクをいくつかのカテゴリーに分類していると考えられており、前節で論じた社会的行動に向けたタスクの他に、教育的な性質を持つタスクについても記述がある。Rosen (2009, p. 7) は「CECRはタスクを大きく3つのカテゴリーに分類している」と考えており、それは「文脈を考慮しない言語形式に焦点をあてた練習で構成される教育的プレコミュニケーションタスク、目標言語を使うことを想定した活動である『教育的コミュニケーションタスク』、そして教室や学習環境外での学習者のニーズに合わせて選択された『実生活に近い』タスクである<sup>19)</sup>」と述べている。また、教育的プレコミュニケーションタスクの主な目的は学習者に後の活動に必要な言語知識と能力をもたらすことであり (Robert, *et al.*, 2012)<sup>20)</sup>、教育的コミュニケーションタスクでは学習者がプレコミュニケーションタスクで学んだ知識と能力を使うことが目的であるとされている (同上)<sup>21)</sup>。Rosen (2009, p. 7) は「教育的プレコミュニケーションタスクや教育的コミュニケーションタスクによって、言語学習者/使用者は実生活のタスクに取り組むための準備をすることができ」、「学習者が教室での学習プロセスの一部として取り組むタ

スクと『実生活』で行うことが求められるタスクの間に連続性を持たせることができる」と述べている<sup>22)</sup>。

さらに、CECRではタスクの複雑さによる分類が示されており、Bourguignon (2010)はこのような分類をタスクの遂行に必要な能力との関係から論じている。CECRにおいて、能力とは「人に行動の遂行を可能にする知識、技能、性質を統合したもの (Conseil de l'Europe, 2014, 吉島・大橋訳, p. 9)<sup>23)</sup>」と定義されており、言語学習者/使用者が実生活のタスクを遂行するためには能力が必要であるということがわかる。Bourguignon (2010, p. 28)は知識を身につけることを目的とした練習、スキルを習得することを目指す単純なタスク、知識とスキルを動員することを目的とした複雑なタスクの遂行を通して、能力の獲得へとつながるということを以下の図で表現している。

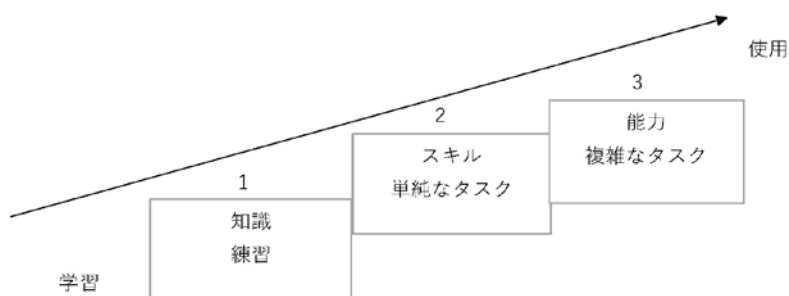


図1：能力の獲得に向けた過程 (Bourguignon, 2010, p. 28)

したがって、CECRにおけるタスクの分類から、学習者は実生活に近いタスクあるいは複雑なタスクに向けて、いくつかのタスクを行う必要があることがわかる。すなわち、行動中心の考え方では学習者は教室ですぐに実生活とつながりのあるタスクに取り組むのではなく、いくつかの教室活動を行うことによって学習を進めていくのである。また、図1が示すように、このようなタスクに取り組む過程によって言語学習は言語使用へとつながる。そして、教室は言語を学ぶ場から言語を使う場へと変化し、学習者が自律した社会的行為者になる過程が確立されるのである。

### 3. 教科書の教師用指導書分析

#### 3.1. 分析対象

*Nouveau Rond-Point 1* (Maison des langues, 2011) の教師用指導書<sup>24)</sup> の分析

を通して、2章で論じた CECR のタスクがどのように取り入れられ、学習が進められていくのかを明らかにすることを試みる。*Nouveau Rond-Point* は行動中心の考え方に基づく外国語としてのフランス語の教科書として最初に出版された *Rond-Point* (2004) の新版である。*Rond-Point* は「CECR の新たな方針を非常にうまく取り入れている (Puren, 2017, p. 120)<sup>25)</sup>」とされており、行動中心の考え方に基づく教科書として非常に大きな成功を収めた。また、*Nouveau Rond-Point* の教師用指導書には、教科書を使用する際の具体的な指導方法やタスクの目的等が記述されており、教科書に現れにくい著者の意図やタスクの進め方がより詳細に記述されているのではないかと考え、分析の対象に適していると判断した。なお、本稿の分析では単元の目標となる最終タスクに社会的な側面がより顕著に見られた *unité 7* を対象とし、この単元で提案されるすべての活動を分析する。

### 3.2. 単元の構成

*Nouveau Rond-Point* の単元は、Ancrage、En contexte、Formes et ressources、Tâche ciblée、Regards croisés の5つの見開きページから構成される。最初の見開きページにあたる Ancrage では学習者に単元のテーマを認識させ、続く見開きページである En contexte、Formes et ressources では社会的言語使用を本物の資料 (documents authentiques) から学び、言語知識を体系化するための活動が提示される。次に、Tâche ciblée ではこの単元の目的となる最終タスクが提示されている。最後に、Regards croisés では、学習者は本物の資料を通してフランス語圏の文化を学習する。

### 3.3. Unité 7 の分析

Unité7 のタイトルは « Bien dans notre peau » であり、テーマは健康である。この単元では、学習者は「ストレスを軽減するためのアドバイスをまとめた資料を作成する」という最終タスクに向けて、提案をする、比較をするなどのコミュニケーション機能や、命令法と比較級などの文法項目を学習する。

Unité7 で提案されるすべてのタスクを分析した結果、以下の表1のように CECR のタスクが取り入れられていた。

見開きページ名	タスク名	タスクの種類
<b>Ancrage</b>	Bien-être	導入→PC タスク
<b>En contexte</b>	Le mal du siècle	PC タスク→C タスク
	Faites-vous du sport ?	C タスク
<b>Formes et ressources</b>	Gym tonique	PC タスク→C タスク
	Les causes du stress	C タスク
	Un régime sportif	PC タスク→C タスク
	Vos habitudes	C タスク
<b>Tâche ciblée</b>	Top santé	行動中心のタスク (最終タスク)
	Contre le stress	
<b>Regards croisés</b>	Pour être heureux...	C タスク
	Une santé qui compte	C タスク→行動中心のタスク

表 1 : Unité 7 のタスクの取り入れ方<sup>26)</sup>

まず、この單元では言語知識を学ぶプレコミュニケーションタスクは「 Bien-être 」、 「 Le mal du siècle 」、 「 Gym tonique 」、 「 Un régime sportif 」のみであり、単元の活動のほとんどがコミュニケーションタスクであるということがわかる。また、「 Le mal du siècle 」、 「 Gym tonique 」、 「 Un régime sportif 」ではプレコミュニケーションタスクを発展させ、コミュニケーションタスクへと変化するように活動が構成されていた。そのため、この教科書では新しく言語知識を学習することよりも、実践的なタスクを通して学習した知識を何度も使用することが重視されていると考えられる。例えば、この單元では「 Bien-être 」で学習者は新しく頻度や量の副詞を学習し、その後「 Faites-vous du sport ? 」、 「 Les causes du stress 」、 「 Un régime sportif 」などのコミュニケーションタスクを通して、それらを再び使うことができるような構成となっていた。そのため、行動中心の考え方において学習した知識の定着は最終タスクの遂行に向けて重要であり、「行動する」という大きな目標に向け、学習者が「確実に」知識を定着させることができるように学習が進められていくのではないかと考える。

さらに、この單元では目標とされている最終タスクに向けて教育的なタスクが構成されている。しかしながら、最終タスクの後の活動である Regards croisés では、2つのコミュニケーションタスクが提案されており、これらのタスクを通して、学習者は單元全体の復習を行うことができる。加えて、教師用指導書では「 Une santé qui compte 」での活動を発展させ、行動中心のタスクを行うことが提案されていた。このタスクは最終タスクを含むこれまで

に行ってきたタスクを組み合わせるような内容となっており、学習者は単元で学習した知識や能力を総動員することが求められる。したがって、この教科書では単元の目標である最終タスクを達成することで学習が終了するのではなく、目標をさらに先へと進展させるように学習が進められていくのではないかと考える。1.2節でもすでに述べたが、行動中心の考え方で目指されるのは学習者が社会的文脈で他者と行動するということである。そのため、この考え方が目指すゴールは学習者が教室で社会的側面を持つタスクを遂行することだけではないのである。このような学習の進め方は、教室での言語使用を超えた目標を掲げる行動中心の考え方の特徴の一つなのではないかと考える。

さらに、教師用指導書では、授業を行う際の教師の役割に関する記述もみられた。教師は学習者に活動に関する指示を与えることに加え、「Le mal du siècle」や「Un régime sportif」では学習者に語彙を教えることや、文法事項を教えることなどの指示が記述されていた。そのため、行動中心の考え方においても、教師は従来の教授法と同様に学習者に言語知識を教える必要があることがわかる。さらに、「Bien-être」や「Un régime sportif」の指導では語彙の意味を学習者自身で調べて学んでもらうことや、「Gym tonique」や「Top santé」では学習者の「自律」を重視した指導を行う必要があると示されており、教師は学習者が主体的に授業に参加し、タスクを進めることができるよう指導を行う必要がある。これは学習者が自律した社会的行為者として最終タスクを遂行することができるように導く指導であると考えられる。しかしながら、最終タスクにあたる「Contre le stress」の指導では、教師は学習者がタスクをよりよく遂行することができるように支援をする必要があると示されている。したがって、教師は学習者にできるだけ自律してタスクを行ってもらうように指導を行う必要があるが、当然ながら教師が学習にまったく介入しないということではない。

このように、*Nouveau Rond-Point 1*の教師用指導書では、タスクを行う際に教師が担う多様な役割が記述されていた。しかしながら、この教師用指導書では、教師の役割の使い分けや学習者に与える支援に関する詳細な記述は見られなかった。このような教師用指導書の内容について、Puren (2017) は *Rond-Point 1* を分析した際に、教師が学習者に行う支援は生徒のニーズや困難に応じて提供されるものであるため、教師用指導書で学習者の支援に関する記述が見られなかったことを当然であると述べている<sup>27)</sup>。行動中心の

考え方が規定的なアプローチではないように、教師が授業で担う役割にもモデルや正解はないのである。したがって、*Nouveau Rond-Point 1*の教師用指導書では、教師の役割に関する詳細な記述は見られなかったが、教師がいかにも多様な役割を担っているのを確認することができた。そして、行動中心の考え方に基づく授業では、教師はこのような役割を使い分け、より良い指導法を教師自身で考えることが求められているのである。

## 結論

本稿では *Nouveau Rond-Point 1* の教師用指導書の分析を通して、行動中心の考え方に基づく学習の進め方や教師の役割に関する考察を行うことができた。今後は *Nouveau Rond-Point 1* だけでなく、この考え方に基づく他の教科書での分析や授業実践からもさらなる考察を行う必要があるだろう。しかしながら、すでに述べたように、*Nouveau Rond-Point* は行動中心の考え方に基づく代表的な教科書とされていることから、本稿の分析結果より考察したことはこの考え方の特徴である可能性が高いのではないかと考える。

また、分析から教師が担う役割の多様さを確認することができたが、教師用指導書では多様な教師の役割を示唆する程度であり、詳細な記述は見当たらなかった。しかし、この考え方に基づく教科書を授業で使用した飯田・鶴澤（2018）は授業を行う際の困難として、このような教師が担う多様な役割の使い分けを挙げている<sup>28)</sup>。そのため、今後この考え方の実践を進めていくためには、行動中心の考え方に基づく授業見学や教師へのインタビュー調査など、より実践的な観点から研究を行う必要があるだろう。

最後に、行動中心の考え方は欧州で生まれた考え方であり、Sagaz（2011）が述べているように、目標言語と母語との距離が遠い日本では欧州での実践と同じような成果が得られないことが予想される<sup>29)</sup>。そのため、この考え方の実践を日本で行う際には文脈化を行う必要があることは明らかである。しかし、茂木（2018）が述べているように、日本ではこの考え方に関する研究はあまり進められておらず、この考え方は十分に理解されていないのが現状である<sup>30)</sup>。そのため、まずは欧州での研究や実践から行動中心の考え方の理論や特徴を理解することに努め、日本での文脈化の意義を検討していくことが今後の課題となるだろう。

## 注

- 1) フランス語では la perspective actionnelle、英語では action-oriented approach と呼ばれる。また、日本語では行動主義の考え方、行動中心アプローチ、アクション・アプローチ、などの訳語もある。1章でも論じていくが、本稿では CECR が行動中心の考え方を立場として提唱していることを踏まえ、「アプローチ」という用語の使用を避け、「考え方」として論じていく。
- 2) フランス語では tâche、英語では task と表記され、日本語では「課題」という訳が当てられているが、本稿では CECR の「課題」を「タスク」と表記する。
- 3) Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C. et Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point 1 Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*, Paris : Maison des langues.
- 4) Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- 5) 日本では、2004 年に翻訳として『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島茂、大橋理枝訳、編）が出版された。
- 6) Council of Europe (2014)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（CEFR）追補版吉島茂、大橋理枝（訳、編）、東京：朝日出版社。
- 7) « (...) pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement / apprentissage des langues (...), apprentissage et usage sont décloisonnés. » Bourguignon, C. (2017) « L'apprentissage des langues par l'action » *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, Paris : Maison des langues, p. 59.
- 8) « Thus, the action-oriented approach acknowledges that the learner draws upon his or her previous experience and sees this as something of great value (...) The learner / social agent is not an empty vessel. Rather, the learner possesses knowledge and experience that can be mobilized to face the challenge of learning a language (...) » Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathway. Curriculum Services Canada*. <[https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED\\_DOCUMENT\\_CSC605\\_Research\\_Guide\\_English\\_01.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf)> [last accessed 8/2/2022]. p. 22
- 9) Rosen, É. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde - Recherche et applications*, no.45. Paris: Clé international, pp. 8-9 を参照。
- 10) « Un exercice communicatif s'achève naturellement lorsque les informations ont été échangées entre les participants : on ne se préoccupe pas de ce que chacun pourra faire de l'information reçue, et moins encore de ce que les deux interlocuteurs pourraient faire ensemble de l'information ainsi partagée ... » Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective Actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, p. 40.
- 11) « Il s'agit désormais de former les citoyens de sociétés multilingues et multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement (et les classes de FLE/S en France sont des mini-

- société de ce type), ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère ». Puren, C. (2017). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, Paris : Maison des langues, p. 124.
- 12) « Ainsi, la perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec l'autre (...) » Robert, J.-P., Rosen, É., et Reinhardt, C. (2012) *Faire classe en FLE – une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette, p. 94.
- 13) « Au niveau de la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action. Il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que C. Puren appelle la « co-action », et que nous avons choisi d'appeler la « communic-action », c'est-à-dire agir avec les autres, communiquer pour agir. Ainsi, communication et action sont indissociables. ». Bourguignon, C. (2006) « De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, p. 64.
- 14) « (...) l'AC (l'approche communicative) et la PA (la perspective actionnelle) sont à concevoir de manière à la fois opposée et complémentaire, ou, plus exactement, de manière opposée parce qu'on les veut complémentaires. L'image que j'utiliserais volontiers pour visualiser cette stratégie est celle de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajuster parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre ». Puren, C. (2014) « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », publié en ligne <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>>, [consulté le 8 février 2021], p. 4.
- 15) 玉木佳代子(2009)「外国語学習におけるプロジェクト授業－その理論と実践－」『立命館言語文化究』、21、2号、pp. 231-246.
- 16) Council of Europe (2014)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(CEFR) 追補版吉島茂、大橋理枝(訳、編)、東京：朝日出版社。
- 17) « (...) the task as a tool for creating conditions conducive to social action. Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathway*. Curriculum Services Canada, published online <[https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED\\_DOCUMENT\\_CSC605\\_Research\\_Guide\\_English\\_01.pdf](https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf)>, [last accessed 8/2/2022], p. 38.
- 18) « (...) it is certainly not predetermined how the task needs to be completed ». Piccardo, E. and North, B. (2019) *The action-oriented approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd, p. 191.

- 19) « Les tâches y sont classées en trois catégories: les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes, les tâches « pédagogiques communicative » (...) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible, se préparant ainsi à mener à bien les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (...) » Rosen, É. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde - Recherche et applications*, no.45. Paris : Clé international, p. 7.
- 20) « Ils (les tâches de pré-communication) ont pour objectif essentiel d'apporter les connaissances et compétences linguistiques nécessaires à la réalisation des activités prévues dans la rubrique suivante ». Robert, J.-P., Rosen, É., et Reinhardt, C. (2012) *Faire classe en FLE – une approche actionnelle et pragmatique*, Paris : Hachette, p. 106.
- 21) « Les tâches pédagogiques communicatives pourraient être des activités toujours en contexte au cours desquelles les apprenants mettraient à l'épreuve leurs connaissances et leurs compétences acquises précédemment, notamment grâce aux tâches de pré-communication (...) ». Robert, J.-P., Rosen, É., et Reinhardt, C. (*Ibid.*) , pp. 99-100.
- 22) « Dans cette perspective, une continuité peut s'établir entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (dans la « vraie vie ») ». Rosen, É. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde - Recherche et applications*, no.45. Paris : Clé international, p. 7.
- 23) Council of Europe (2014) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(CEFR) 追補版吉島茂、大橋理枝 (訳、編)、東京：朝日出版社。
- 24) Flumian, C., Labascole, J., Lause, C. et Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point 1 Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches Guide pédagogique numérique*, publié en ligne <<https://espacevirtuel.emdl.fr/>> [consulté le 8 février 2021].
- 25) « Il s'agit d'un manuel mettant en œuvre de manière assurément très réussie les nouvelles orientations du CECR » Puren, C. (2017). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, Paris: Maison des langues, p. 120.
- 26) この表では簡潔にタスクの種類をまとめるために、教育的プレコミュニケーションタスクをPCタスク、教育的コミュニケーションタスクをCタスクとして記述している。
- 27) « Le soutien ne peut être fait de toutes manières que par l'enseignant en fonction des

フランス語教育における「行動中心の考え方」に基づく教科書の教師用指導書のあり方

besoins et difficultés effectives de ses élèves, et il est donc logique que les auteurs de *RPI (Rond-Point I)* ne l'aient pas prévu dans le *Guide pédagogique* ». Puren, C. (2017). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in Lacan, L. et Liria, P. (éd.), *L'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues*, Paris : Maison des langues, p. 135.

- 28) 飯田良子・鶴澤恵子 (2018) 「Perspective actionnelle を考える：理論と実践」  
*Études didactiques du FLE au Japon*, 27, pp. 22-36.
- 29) « (...) des techniques d'enseignement et/ou des stratégies d'apprentissage, efficaces dans le cas de l'apprentissage d'une langue proche de la langue maternelle des apprenants, ne peuvent opérer de la même façon pour une langue cible lointaine. » Sagaz, M. (2011) « Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon »  
*Synergies Europe* n° 6, p. 77.
- 30) 茂木良治 (2018) 「日本のフランス語教育への CEFR の影響について 受容状況と今後の展開に関する一考察」、泉水浩隆 (編者) 『ことばを教える・ことばを学ぶ 複言語・複文化・ヨーロッパ共通言語参照枠 (CEFR) と言語教育』, pp. 275-291、行路社。