



日本フランス語教育学会
La Société Japonaise de Didactique du Français

**Congrès international conjoint
SJDF-SCELLF-APFT**



Fukuoka 2015

Préactes

Thème principal

**L'enseignement
du français en Asie de l'Est
à l'heure de la glocalisation**

Du vendredi 20 au dimanche 22 novembre 2015

Université Seinan Gakuin

(Fukuoka, Japon)

En collaboration avec



西南学院大学



Le monde en français
Fédération internationale
des professeurs de français

Congrès soutenu par : AES Japon Co.Ltd, Editions ASAHI, APEF, Comité des cent ans de l'U. Seinan Gakuin, Daisan Shobo, Gloria Tours, Hachette Livre International, Hachette FLE, Hachette Japon, Hakusuisha, Atelier Harada, Bureau Hosoya, JSPS, Atelier Kimura, Books Kinokuniya, Kohgakusha, Kurosio Publishers, Louis-R, MFJ, SANSHUSHA, Sanwatsusyo Co.Ltd, SPURS et Surugadai-shuppansha

Comité d'organisation : Noriyuki NISHIYAMA, Sachiko KOMATSU, Vincent BRANCOURT, Shigeru NAKANO, Mariko HIMETA, David COURRON, Sylvain DETEY, Kenichi KURADATE, Maiko IMANAKA, Mitsuru OHKI, Utako KIKUCHI, Alexandre GRAS, Kaori SUGIYAMA, Laurence CHEVALIER, Junko HARUYAMA, Shinya HORI, Ghislain MOUTON et Yuko TAKEMATSU.

TABLE DES MATIÈRES

Préface

p.6

Programme du Congrès

Vendredi 20 novembre 2015

16:00~17:30 Ouverture

② Seinan Community Center

Mot de la Présidente de l'université d'accueil : Karen SCHAFFNER (U. Seinan Gakuin, Japon)
Mot de la Secrétaire générale de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) : Fabienne LALLEMENT (FIPF, France)
Mot de la Présidente de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises (SCLEF) : Bong-Jie LEE (U. Paichai, Corée du Sud)
Mot de la Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Taïwan (APFT) : Shu-Chuen YANG (U. Tamkang, Taïwan)
Mot du Président de la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDJF) : Noriyuki NISHIYAMA (U. de Kyoto, Japon)

17:30~18:30 Conférence plénière (1)

② Seinan Community Center

Le français et l'enseignement des langues et cultures à l'épreuve de la mondialisation

Jean-Marc DEFAYS (U. de Liège, Belgique)

p.7

19:00~20:30 Collation de bienvenue

Institut Français du Japon - Kyushu

Samedi 21 novembre 2015

8:30 Accueil

9:00~12:00 Communications

☞ Sessions parallèles :

① Center for Language Education, Salle L204

Contrastes et erreurs

9:00-9:30	◎ Sudarat BUDDHAPONG (U. Silpakorn, Thaïlande) La linguistique contrastive et l'enseignement du français aux non francophones : le cas des apprenants thaïlandais	p.8
9:30-10:00	□ Mi-Yeon KIM (Collège de Yong-ma, Corée du Sud) Les erreurs des apprenants du français au lycée en Corée	p.9
10:00-10:30	□ Hsiang-I LIN (U. nationale de Taïwan, Taïwan) Vers une approche comparative de l'oral en classe de FLE : une étude comparée des réductions phonétiques en français parlé en France et en mandarin parlé à Taïwan	p.11

Pause café

Plurilinguisme, mobilité et identité

11:00-11:30	□ Marie-Françoise PUNIER (U. préfectorale d'Osaka, Japon) Les mises en mots (écrits/ écriture) autour d'une expérience académique à l'étranger comme moyen de formation à la mobilité internationale	p.12
11:30-12:00	□ Mitsuru OHKI (U. de Kyoto, Japon) L'apprentissage du français afin de construire l'identité sociale ou de devenir le soi idéal	p.13

① Center for Language Education, Salle L205

Évaluation (1)

9:00-9:30	□ Yuki TAKEI et Jérôme PACCOUD (U. des langues étrangères de Nagoya, Japon) L'enseignement/apprentissage du français en immersion : analyse des résultats de l'Ecole Japonaise de Bruxelles	p.14
9:30-10:00	□ Kenichi KURADATE (U. Juntendo, Japon), Takahiro KUNIEDA (U. Keio, Japon) et Atsushi NOZAWA (U. Keio, Japon) Programmation plurilinguale – comment élaborer des descripteurs afin de s'orienter vers un curriculum commun des langues ?	p.15
10:00-10:30	□ Sun-Yong YOON (U. nationale de Séoul, Corée du Sud) Portfolio, un outil de l'évaluation qualitative favorisant la perspective « holistique »	p.16

Pause café

Samedi 21 novembre 2015 (suite)

9:00~
12:00

Communications (suite)

☞ Sessions parallèles :

① Center for Language Education, Salle L304

Grammaire et méthodes (1)		
9:00-9:30	☐ Eun-Young SUH (U. féminine Sookmyung, Corée du Sud) Quelques réflexions sur les manuels de FLE dans l'enseignement secondaire coréen	p.17
9:30-10:00	☉ Hang-Deok CHO (U. féminine Sookmyung, Corée du Sud) Cours de français donnés en anglais	p.18
10:00-10:30	☉ Shu-Chuen YANG (U. Tamkang, Taïwan) Enseigner la grammaire en y associant des savoir-faire	p.19
Pause café		
Grammaire et méthodes (2)		
11:00-11:30	☐ Franck DELBARRE (U. des Ryukyu, Japon) Conception d'exercices contextualisés de la grammaire du FLE - exemple en contexte japonais	p.20
11:30-12:00	☐ Rika HIRASHIMA (U. Kansai, Japon) Quelles sont les informations grammaticales dont un enseignant japonais devra disposer pour l'enseignement du système verbal du français ? Le cas du passé composé	p.21

Salle L305

Interculturel et Francophonie		
9:00-9:30	☐ Marion PONS (U. Rangsit, Thaïlande) L'interculturel, une opportunité de mutualisation francophone	p.22
9:30-10:00	☐ Serge DREYER (U. Tunghai, Taïwan) Interculturel : quelles conditions pour faire surgir la motivation existentielle des apprenants de français ?	p.23
10:00-10:30	☐ Takeshi CHUJO (U. de la ville d'Osaka, Japon) La comparaison de la politique de l'intégration dans les pays francophones - Analyse du discours à travers les cas en Belgique, en France et au Luxembourg -	p.24
Pause café		
TICE (1)		
11:00-11:30	☐ Souad TOUHAMI (U. Moulay Ismail de Meknès, Maroc) TICE et Didactique des Langues-Cultures : Quels enjeux sur l'enseignement/apprentissage du FLE - cas du Maroc	p.25
11:30-12:00	☐ Ghislain MOUTON (U. des Ryukyu, Japon) Spotfrench, une motivation pour l'éveil aux langues : une application stimulant la curiosité des apprenants vis-à-vis du paysage linguistique français	p.27

12:30~
13:30

Pause déjeuner « bentô »

③ Seinan Cross Plaza (Campus est)

13:30~
15:30

Table ronde (1), Atelier et Présentation

☞ Sessions parallèles :

Seinan Community Center

Table ronde (1)		
L'enseignement du français en Asie de l'Est à l'heure de la glocalisation : Japon, Corée du Sud, Taïwan et Mongolie		
	Altangul BOLAT (U. nationale de Mongolie, Mongolie) La francophonie en Mongolie	p.28
	Bong-Jie LEE (U. Paichai, Corée du Sud) Pourquoi apprend-on le français en Corée ?	p.29
	Shu-Chuen YANG (U. Tamkang, Taïwan) L'apprentissage du français à Taïwan et le rôle de l'association des professeurs de français de Taïwan	p.29

Seinan Community Center, petite salle de réunion

Atelier	(☞ limité à 30 personnes)	
Atelier d'écriture		
Julien DELMAIRE (poète, romancier)		p.30

Center for Language Education, salle 205

Présentation
Les méthodes des maisons d'édition

Pause café

Samedi 21 novembre 2015 (suite)

15:45~
16:45

Ateliers

 Sessions parallèles :

salle L204

Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer : introduction à l' « apprentissage coopératif »
Yoshinori IWATA (U. de Kurume, Japon)

p.31

salle L205

Réflexion sur les identités professionnelles des enseignants de français
Maiko IMANAKA (U. Osaka-Sangyo, Japon)

p.32

salle L304

Atelier d'écriture
Haruko NISHIO (U. de Jeunes Filles d'Atomi-Gakuen, Japon), Solange NAITO (U. Waseda, Japon) et Hideki YOSHIZAWA (U. Seijo, Japon)

p.33

salle L305

Comment "jouer" une pièce de théâtre dans le cours de français ?
Haruto SHIRAI (U. Daito Bunka, Japon)

p.35

17:00~
19:00

Table ronde (2) et Ateliers

 Sessions parallèles :

Seinan Community Center

Table ronde (2) [Modératrice : Sachiko KOMATSU (U. de Tsukuba Japon)]
Francophonie et identité – Tour d'horizon de cinq pays et régions francophones : Vietnam, Canada, Québec, Martinique et France –
Thao Huong NGUYEN (U. Jean Moulin Lyon 3, France) Le Vietnam et l'identité francophone
Sachiko KOMATSU (U. de Tsukuba, Japon) La francophonie canadienne hors Québec et ses identités
Isao HIROMATSU (U. Hosei, Japon) L'identité québécoise et ses contextes
Hidehiro TACHIBANA (U. Waseda, Japon) Identité et langage en Martinique
Julien DELMAIRE (Poète/romancier) La poésie française, entre tradition et réappropriation

p.36

p.36

p.37

p.37

p.38

Center for Language Education, salle L204

Atelier
En quoi le document audiovisuel est-il plus efficace ?
Marie-José LOPES (Alliance française de Paris, France)

p.39

Center for Language Education, salle 205

Atelier
Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE : un ensemble pédagogique motivant pour les niveaux A1 à C1
Valentin MOISAN (TV5MONDE, France)

p.40

19:00~
21:00

Dîner

 Seinan Cross Plaza (Campus est)

Dimanche 22 novembre 2015

8:30

Accueil

9:00~

Communications

12:00

 Sessions parallèles :

Salle L204

Lexique et approches linguistiques		
9:00-9:30	☐ E-Jung CHOI (U. féminine Ewha, Corée du Sud) Quelles stratégies d'enseignement du vocabulaire français ? - Une approche comparative avec l'anglais -	p.41
9:30-10:00	☐ Yuya MATSUKAWA (U. Laval, Canada) Association paradigmatique ou syntagmatique : laquelle facilite davantage l'apprentissage du vocabulaire en L2 ?	p.42
10:00-10:30	☐ Kang-Ho LEE (Académie militaire de Corée, Corée du Sud) Les classes d'objets et leur application dans l'enseignement de termes militaires à l'Académie militaire de Corée	p.43

Pause café

Méthodologie et approches (1)		
11:00-11:30	☐ Ching-hsin CHANG (U. Da Yeh, Taïwan) Pourquoi implanter l'approche neurolinguistique (ANL) ?	p.44
11:30-12:00	☒ Hiddenori KONISHI (U. de jeunes filles Kyoritsu, Japon) et Ekuko TAKEUCHI (U. de Kobe, Japon) Application de l'Approche neurolinguistique (ANL) en milieu asiatique - Le cas des étudiants japonais grands débutants -	p.46

Salle L205

Contextualisation et stratégies		
9:00-9:30	☐ Charlotte BLANC-VALLAT (U. Toulouse Jean-Jaurès, France) Pour une didactique du Français Langue Etrangère (FLE) contextualisée en Chine du sud-est : pistes pour la formation enseignante	p.47
9:30-10:00	☐ Zhihong PU (U. Sun Yat-sen, Chine) et Lue HUANG (U. Jinan, Chine) Identité culturelle dans le manuel du FLE fabriqué en Chine	p.48
10:00-10:30	☐ Kanda LAOPIYABUTRA (U. Prince de Songkla, Thaïlande) Les stratégies d'apprentissage du FLE des apprenants du secondaire dans le Sud de la Thaïlande : influence des compétences en langue française	p.49

Pause café

Formation (1)		
11:00-11:30	☒ Jung-Yeon SUH (U. féminine de Séoul, Corée du Sud) L'enseignement du français et l'apprentissage par le service communautaire (service-learning)	p.50
11:30-12:00	☐ Fumiya ISHIKAWA (U. Rikkyo, Japon) Réflexivité en discours et discours de réflexion : la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignement du FLE dans l'entretien rétrospectif	p.51

Salle L304

Didactique de l'oral et objectifs d'apprentissage		
9:00-9:30	☒ Laurence CHEVALIER (U. Seinan Gakuin, Japon) et Altangul BOLAT (U. nationale de Mongolie, Mongolie) Échange à distance entre apprenants de FLE mongols et japonais : une situation d'enseignement / apprentissage à développer ?	p.52
9:30-10:00	☐ Shinya HORI (U. Waseda, Japon), Mitsuru OHKI (U. de Kyoto, Japon), Hyeon-Zoo KIM (U. Dankook, Corée du Sud) et Ming-Hua Naomi TSAI (U. Tunghai, Taïwan) Objectifs et usages de l'apprentissage du français pour les étudiants japonais, coréens et taïwanais	p.53
10:00-10:30	☐ Sirima PURINTHRAPIBAL (U. Prince de Songkla, Thaïlande) Le jeu de rôle enregistré en clip vidéo contribue-t-il à développer l'apprentissage de l'expression orale du français langue étrangère chez les apprenants thaïlandais ?	p.54

Pause café

Didactique de l'écrit		
11:00-11:30	☐ Dong-Yeol PARK (U. nationale de Séoul, Corée du Sud), Soyoung YUN-ROGER (U. féminine Dongduk, Corée du Sud) et Seung-Hyun HONG (U. Sangmyung, Corée du Sud) La lecture en FLE : les apports de l'occulométrie	p.55
11:30-12:00	☒ Stefania DEI (U. de Florence, Italie) Lecture de textes narratifs et argumentatifs sur écran d'ordinateur, ebook et support papier. Stratégies liées aux genres de textes	p.56

Salle L305

Interculturel		
9:00-9:30	☐ Ji Yong CHUNG (U. Sungkyunkwan, Corée du Sud) L'enseignement littéraire et le roman « beur » : autour du <i>Gone du Chaâba</i>	p.58
9:30-10:00	☐ Anuradha WAGLE (U. de Goa, Inde) et Denis MEYER (U. de Hong Kong, Hong Kong) « Au Bord de l'Inde » : du local au global	p.59
10:00-10:30	☐ Yuko TAKEMATSU (U. Seinan Gakuin, Japon) Développer les compétences plurilingues et interculturelles chez les apprenants de français dans l'apprentissage en autonomie	p.60

Pause café

TICE (2)		
11:00-11:30	☒ Laurent CARLIER (Inovateach, France) Les tablettes au service de l'enseignement du français	p.61
11:30-12:00	☒ Yannick APPRIOU (U. nationale de Singapour, Singapour) Les TICE et la semaine d'E-learning dans le programme de français à l'Université Nationale de Singapour	p.62

Dimanche 22 novembre 2015 (suite)

12:30~
13:30 **Pause déjeuner « bentô »**
③ *Seinan Cross Plaza (Campus est)*

13:30~ 14:30 **Communications**

Salle L204

Méthodologie et approches (2)		
13:30-14:00	□ Hsin-I LEE (U. Lyon 2, France) Proposition d'une méthodologie d'adaptation au contexte universitaire français à destination des étudiants taiwanais en programme d'échange	p.63
14:00-14:30	□ Jin-Ha KIM (U. nationale de Séoul, Corée du Sud) La méthode traditionnelle est-elle morte ?	p.64

Salle L205

Formation (2)		
13:30-14:00	◎ Ming-Hua Naomi TSAI (U. Tunghai, Taïwan) Quelles stratégies sont développées dans les activités d'une classe inversée ? Etude de cas d'une pratique de l'enseignement du français dans les universités taiwanaises	p.65
14:00-14:30	□ Emmanuel ANTIER (U. d'Okayama, Japon) Quelle place pour la connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture ?	p.66

salle L304

Évaluation (2)		
13:30-14:00	□ Kaori SUGIYAMA (U. Seinan Gakuin, Japon) Auto-évaluation : outil pour la motivation ?	p.67
14:00-14:30	□ Kyoung-Sun BAIK (U. Gachon, Corée du Sud) Comment évaluer le traitement textuel dans l'activité rédactionnelle des apprenants coréens du français ?	p.68

Salle L305

FOS, traduction et interprétation		
13:30-14:00	□ Chien-wen TSAI (U. Nationale de Kaohsiung de l'hôtellerie et du tourisme, Taïwan) Français sur objectif de l'art culinaire : l'emploi des temps verbaux dans des recettes	p.69
14:00-14:30	◎ Meng-Lan HUANG (U. Fu-Jen, Taïwan) et Eric de PAYEN (U. Fu-Jen, Taïwan) Méthodologie du cours d'interprétation selon l'approche cognitive de la théorie interprétative de la traduction	p.70

14:30~
15:00 **Performance SLAM**
② *Seinan Community Center*

Performance SLAM		
Julien DELMAIRE (Poète, romancier, France)		p.71

15:00~
15:30 **Présentation**
② *Seinan Community Center*

La FIPF et son XIV ^e congrès mondial à Liège : français, langue ardente	
Fabienne LALLEMENT (FIPF, secrétaire générale, France) et Jean-Marc DEFAYS (U. de Liège, Belgique)	

Pause café

15:45~
16:45 **Conférence plénière (2)** ouverte au public, avec traduction consécutive
② *Seinan Community Center*

Plus d'une langue. Le paradigme de la traduction		
Barbara CASSIN (CNRS, Présidente du conseil du Collège International de Philosophie, France)		p.72

16:45~
17:45 **Spectacle de clôture** ouvert au public
② *Seinan Community Center*

Live de musique africaine MAMAFRIQA	
-------------------------------------	--

PRÉFACE

L'enseignement du français à l'ère de la glocalisation en Asie de l'Est

L'intensification de la mondialisation crée une diffusion massive de l'anglais comme langue universelle aussi bien qu'une évolution permanente des TICE qui permet des progrès considérables dans l'environnement éducatif. Ce congrès international réunit des professeurs et des didacticiens de français de la région d'Asie de l'Est, et d'ailleurs, pour étudier les valeurs, les enjeux et les perspectives ouvertes à l'enseignement du français, du point de vue de la politique linguistique, du curriculum, de la pédagogie, de la formation des professeurs, de l'interculturel aussi bien que de la francophonie. Nous ne sommes certainement pas disposés à accepter une pensée unique, ni un système de valeurs unique, plus encore nous sommes tous invités à faire vivre la diversité linguistique et culturelle, et cela en vue de mettre en place un enseignement des langues encourageant un développement harmonieux et durable de la communauté internationale.

Il semble que l'enseignement des autres langues recule par rapport à celui de l'anglais qui domine de plus en plus en Asie de l'Est. Pourtant l'enseignement du français est en grande expansion en Afrique, dans le monde arabe et même en Chine, où le marché africain francophone attire de plus en plus les jeunes diplômés, au point de voir ouvrir chaque année une bonne cinquantaine de sections de français dans les universités chinoises. La Corée, quant à elle, se trouve dans une situation critique pour l'enseignement des langues autres que l'anglais, qui triomphe non seulement sur le marché économique mais aussi dans le paysage éducatif. L'hégémonie du globish, de l'anglais à vocation commerciale, se développe également à Taïwan alors que la politique linguistique éducative cherche à favoriser l'enseignement des langues étrangères différentes au niveau de l'enseignement secondaire, ce qui correspond d'une part à la situation géopolitique de l'île, mais aussi à une certaine volonté d'indépendance dont témoigne d'autre part sa politique extérieure. Quant au Japon, l'enseignement des langues se trouve en grande difficulté, les assauts répétés de l'anglais imposant une conception étroitement utilitariste dans les sciences comme dans les affaires.

La SJDF a consacré jusqu'ici une large partie de ses efforts à une meilleure diffusion des savoirs par le biais de congrès internationaux et de notre revue scientifique. En 2013, le premier congrès conjoint avec la SCELLF s'est tenu à Séoul pour dégager des problématiques propres à l'enseignement du français dans les deux pays. Suite au succès remarquable du congrès nippon-coréen, nous avons élargi notre horizon pour inviter nos amis taïwanais, afin de mettre en lumière les spécificités de la culture éducative et d'apprentissage dans un contexte régional commun. Nul ne peut nier que la situation géopolitique exerce une influence sur la politique linguistique, y compris dans la pédagogie en classe de langue, et se traduit bien souvent par des manifestations similaires de la culture éducative commune aussi bien que par des différences marquées dans nos trois pays respectifs. Nous partageons, à coup sûr, un certain nombre des enjeux d'enseignement liés à la ou aux cultures éducatives, telles qu'on les retrouve, par exemple, dans les relations entre professeurs et apprenants. Ces différences comme ces ressemblances dans l'enseignement/apprentissage des langues exigent donc d'être mises en lumière pour mieux nous connaître et mieux nous comprendre les uns les autres.

Nous espérons, et c'est là notre vœu le plus cher, que ce deuxième congrès international, réunissant nos trois pays, sera riche en échanges et en découvertes, et cela en faveur de la langue française comme langue de partage.

Noriyuki NISHIYAMA

Président de la Société Japonaise de Didactique du Français

LE FRANÇAIS ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES À L'ÉPREUVE DE LA MONDIALISATION

Jean-Marc DEFAYS

Université de Liège (Belgique)

jmdefays@ulg.ac.be

La mondialisation représente à la fois une opportunité et un défi pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères, en tout cas une réalité que les enseignants doivent prendre en compte autant pour s'y adapter que pour l'adapter, car ils ont la responsabilité, en plus d'enseigner ces langues et ces cultures, de préparer leurs jeunes apprenants à concevoir un monde plurilingue et multiculturel où il ferait bon vivre ensemble.

Les langues étrangères et leur apprentissage sont actuellement mis à l'honneur mais aussi à l'épreuve dans la mesure où en dépendent les contacts, les échanges, les mobilités, les migrations de tout ordre qui ne cessent de se multiplier sur le plan international. Si c'est surtout l'anglais qui en bénéficie dans beaucoup de sphères d'activités, économiques, scientifiques, technologiques, d'autres langues gardent tout de même leurs chances dans d'autres domaines comme celui de la diplomatie, du tourisme, de la culture, culture précisément dont l'humanité a certainement autant besoin que de services – pour reprendre l'opposition classique – non seulement pour son bien-être mais aussi pour sa survie.

Faut-il que cet enseignement fasse valoir non seulement l'intérêt et l'attrait d'apprendre telle langue/cultures étrangères, le français et la francophonie en l'occurrence, mais aussi la nécessité de préserver la diversité linguistique et culturelle comme condition du développement de l'humanité et de l'épanouissement de l'individu. Et de rappeler sans cesse que les langues ne sont pas seulement des instruments de communication, des outils professionnels, des atouts concurrentiels, mais qu'elles transmettent les valeurs, qu'elles façonnent les esprits, qu'elles nourrissent les identités. Et que leur apprentissage est une expérience humaine à nulle autre pareille qui nécessite un investissement complet de la personne qui s'y engage, qui s'enrichit et se transforme grâce à elles.

La langue française et les cultures de la francophonie sont particulièrement emblématiques à cet égard car elles ont toujours représenté un barrage contre l'uniformité, l'utilitarisme, l'inculture, le despotisme aux yeux du monde, et qu'elles suscitent un enthousiasme que les difficultés linguistiques ne découragent pas, au contraire, semblerait-il. Le mouvement « Je suis Charlie », même s'il est discutable sous certains aspects, témoigne en tout cas du statut international du français et des cultures qu'il véhicule comme garants de la liberté et de la démocratie. Le titre du récent ouvrage d'Yves Montenay et de Damien Soupart : *La langue française : une arme d'équilibre de la mondialisation* (Les Belle Lettres, 2015) résume bien cet engagement. Même si elle est effectivement une langue utile dans bien des domaines et qu'il faut se battre pour qu'elle le redevienne dans d'autres, militer en faveur du français c'est en même temps militer pour la diversité, la convivialité, bref, la culture en général, pas élitiste comme on a tendance à le (faire) croire, mais au contraire créative, ouverte et généreuse.

Ceci dit, l'enseignement des langues et des cultures étrangères doit trouver, dans chaque endroit et dans chaque circonstance, un équilibre entre les cultures associées à la langue cible aux autres cultures auxquelles elles se frottent, elles s'associent, elles se mêlent dans un monde désormais métissé, ainsi que – sur un plan plus pédagogique – un équilibre entre les particularités sociétales, éducatives et culturelles des pays, ici asiatiques, où cette langue et ces cultures sont enseignées, et la tendance à généraliser, voire à standardiser les principes, les méthodes, les objectifs d'enseignement des langues et les évaluations qui leur servent de référence. Cet équilibre, menacé tantôt par les forces centrifuges identitaires voire nationalistes, tantôt par les forces centripètes uniformisantes voire universalistes, n'est pas facile à établir et à chaque fois à redéfinir, mais c'est bien aux enseignants de langues et de cultures, dans leur classe, par leur vision, leur exemple, leurs pratiques, que revient finalement la tâche quotidienne de construire avec leur élèves le monde plurilingue et multiculturel de demain.

LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX NON FRANCOPHONES : LE CAS DES APPRENANTS THAÏLANDAIS

Sudarat BUDDHAPONG

Université Silpakorn (Thaïlande)

sudarat.buddha@yahoo.fr

Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants thaïlandais du français, figure celle de devoir se familiariser avec une langue typologiquement très différente de leur langue maternelle. L'analyse contrastive offre un moyen efficace pour résoudre ce problème et faciliter l'enseignement des langues. Cette méthode consiste à décrire les caractéristiques propres de chacune des deux langues ou plus concernées et à les comparer en parallèle dans des tableaux comparatifs pour mieux constater les ressemblances et les divergences.

En ce qui concerne l'enseignement du français aux apprenants thaïlandais, les enseignants doivent mettre à la disposition des apprenants de brèves descriptions au sujet de l'origine, du type, et des caractéristiques générales des langues française et thaïe avant d'exposer les détails du fonctionnement de la grammaire. Avec l'aide de l'analyse contrastive qui permet de formuler des observations linguistiques, les enseignants peuvent expliquer des points grammaticaux communs aux deux langues comme l'expression du passif en décrivant aux apprenants toutes les formes passives du français et du thaï par des schémas avant de nuancer les valeurs sémantiques propres à chaque langue. Quant à l'enseignement de divers points grammaticaux comme les verbes pronominaux en français, qui n'existent pas en thaï, les enseignants doivent fournir des explications sur les divergences dans les systèmes verbaux pour que les apprenants observent les verbes pronominaux en français et l'absence d'équivalent formel en thaï.

Les enseignants des langues étrangères ayant complété leur formation par cette approche peuvent disposer de moyens d'explication plus simples, plus efficaces et plus appropriés pour leurs apprenants non francophones. Les connaissances et la compréhension des enseignants sur les ressemblances et les différences du français et de leur langue maternelle constituent des principes fondamentaux d'un enseignement plus performant, contribuant pour bonne part à la réalisation des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. Il est donc essentiel pour l'enseignement du français aux apprenants non francophones que les professeurs sachent comparer les langues pour mieux les enseigner.

Références

- Buddhapong S. (2010). *Étude contrastive des moyens exprimant le passif en français et en thaï*. Thèse de doctorat, Université Paris Sorbonne - Paris IV.
- Dubois J. et al. (2007). *Dictionnaire linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Söres A. (2008). *Typologie et linguistique contrastive : théories et applications dans la comparaison des langues*. Berlin/Bruxelles : Peter Lang.
- Suktrakul S. (1983). *lwíthi:wíkhro:ləpriept̪hēppha:sǎ/ Méthodes d'analyse et de comparaison des langues*. Bangkok : Thammasat Presses Universitaires.

L'INTERFÉRENCE DU CORÉEN LORS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU LYCÉE

Mi-Yeon KIM

Collège de Yong-Ma (Corée du Sud)

nuance9@hanmail.net

L'apprentissage d'une langue étrangère s'accompagne naturellement d'erreurs. Il y a plusieurs causes à ces erreurs. Au niveau débutant, beaucoup proviennent de l'interférence avec la langue maternelle. On constate donc ici l'influence négative du coréen lors de l'apprentissage du français chez les lycéens. Voici quelques exemples.

1. Au niveau de la grammaire, l'absence d'article, de genre et de nombre en coréen favorise les erreurs. L'ordre des mots du coréen est aussi prétexte à erreurs. Et dans le cas de 'parce que', les apprenants ne comprennent pas que ce mot est une conjonction de subordination.

omission ou addition des articles	ordre des mots
·Il y a maison. ← Il y a une maison. ·C'est étudiant ← C'est un étudiant. ·Il est un étudiant. ← Il est étudiant. ·J'aime banane. ← J'aime les bananes. ·Je suis allé à école. ← Je suis allé à l'école.	·Je Marie aime. ← J'aime Marie. ·La regarde ! ← Regarde-la ! le subjonctif, 'parce que' Je suis allée à la bibliothèque. Parce qu'il y a des examens. ← Je suis allée à la bibliothèque parce qu'il y a des examens.

2. Au niveau de la signification, les apprenants ne différencient pas certains mots. Les mots sans équivalents en coréen donnent lieu à des erreurs.

on/monde/homme/gens	entendre/écouter
·Les hommes/les gens disent ... ← On dit... ·Il y a beaucoup d'hommes dans la rue. ← Il y a beaucoup de monde dans la rue.	Je vous entends. ← Je vous écoute.
savoir/connaître	trouver/chercher
·Je sais Min-ji. Elle est mon amie. ← Je connais Min-ji. Elle est mon amie.	J'ai cherché mon livre. ← J'ai trouvé mon livre.
*cinéma/film	*librairie/bibliothèque
·Je vais regarder un cinéma avec mon amie. ← Je vais regarder un film avec mon amie.	J'étudie à la librairie tous les soirs. ← J'étudie à la bibliothèque tous les soirs.

*C'est l'influence de l'anglais aussi.

Et les apprenants comprennent parfois quelques expressions à la coréenne.

Vous avez l'heure?/Il y a du temps? ← Vous êtes libre?	(Au téléphone) Qui est-ce?
Je suis 16 ans. ← J'ai 16 ans.	- Je suis Su-jin. ← C'est Su-jin.

En général, l'apprentissage d'une langue étrangère est plus facile si la langue maternelle a une similarité avec elle. Mais le français est très éloigné du coréen. Les apprenants empruntent souvent des règles du coréen et quelquefois de l'anglais qu'ils ont appris plus tôt. Je n'ai pas pu présenter tous les exemples mais j'aimerais bien les comparer avec les erreurs des apprenants japonais ou taïwanais pour améliorer l'apprentissage du FLE en Corée.

Références

- Corder S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5 : 147-159.
- Corder S. P. (1981). *Errors Analysis Interlanguage*. Oxford University.
- Galisson R. (1988). La culture partagée : une monnaie d'échange interculturel. In *Le français pour demain* (32) : 83-87.
- Galisson R. (1998). Le Français langue étrangère montera-t-il dans le train en marche de la Didactique scolaire ? *Études de linguistique appliquée* (111). Paris : Didier, 265-286.
- Jeanmaire G. (2006). *Analyse des fautes typiques des apprenants coréanophones lors de l'apprentissage du FLE*.
- James C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Kim M.-Y. (2011). *Étude sur l'enseignement-apprentissage du français et du japonais pour les lycéens de Corée*. Thèse de doctorat, Université nationale de Séoul.
- Lennon P. (1991). Error: Some problems of definition, identification and distinction. *International Review of Applied Linguistics* 12 : 180-196.
- Porquier R. et al (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.
- Py B. (2000). Didactique des langues étrangères de recherches sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de linguistique appliquée* 120 : 395-404.
- Richards J. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, Vol. 25-3. In Richards J. (eds. 1997), *Error Analysis : Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- Selinker L. (1974). Interlanguage. In Richards J. (eds. 1997: 31-54), *Error Analysis - Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- Selinker L. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* (25/1) : 139-152.

VERS UNE APPROCHE COMPARATIVE DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE : UNE ÉTUDE COMPARÉE DES RÉDUCTIONS PHONÉTIQUES EN FRANÇAIS PARLÉ EN FRANCE ET EN MANDARIN PARLÉ À TAÏWAN

Hsiang-I LIN

Université nationale de Taïwan (Taïwan)

hilin@ntu.edu.tw

Notre recherche porte sur la comparaison du français parlé en France et du mandarin parlé à Taïwan concernant les réductions phonétiques. Ce phénomène s'inscrit dans l'économie de la langue et se produit essentiellement à l'oral. Les formes réduites résultent de l'effacement de sons (voyelles ou consonnes) ou de syllabes, ou de la contraction de celles-ci. Souvent considérées comme informelles ou familières, les réductions phonétiques ne sont en général pas rendues par l'écriture. Ce phénomène linguistique existe non seulement en français, mais également en mandarin parlé à Taïwan. Néanmoins, il reste peu connu de la plupart des professeurs de français et des apprenants.

En cette ère de mondialisation, il n'est pas rare que les enseignants de langues comparent la langue enseignée à l'anglais, langue véhiculaire par excellence. Cependant, l'accent devrait être mis sur la langue et la culture de l'apprenant lors de la comparaison. Dans le présent article, nous avons comparé les réductions phonétiques du français avec le mandarin parlé à Taïwan, afin de susciter l'intérêt de notre public sinophone taïwanais. Nous nous référons aux exemples de Gadet (1997) pour le français et de Chung (2006) pour le chinois mandarin, ainsi qu'à notre propre corpus dans les deux langues. Les critères de comparaison incluent les types de sons effacés (voyelles et/ou consonnes), le nombre et la forme des syllabes après réduction, les catégories grammaticales et les situations de communication. Enfin, nous avons montré les résultats de la comparaison à nos apprenants qui ont approuvé son utilité.

Références

- Chung K. (2006). Contraction and Backgrounding in Taiwan Mandarin. *Concentric: Studies in Linguistics* (32/1) : 69-88.
Gadet F. (1997, 2e éd. revue). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

LES MISES EN MOTS

AUTOUR D'UNE EXPÉRIENCE ACADÉMIQUE À L'ÉTRANGER : UN MOYEN DE FORMATION À LA MOBILITÉ INTERNATIONALE ?

Marie-Françoise PUNGIER
Université Préfectorale d'Osaka (Japon)
mfp@las.osakafu-u.ac.jp

Organisatrices d'échanges encadrés courts tels les stages de langue et de culture, les universités cherchent à en connaître le (bon) déroulement via des « preuves » : validation d'une unité de valeur par exemple ou demande de restitution auprès des étudiants de l'expérience, en particulier à l'écrit (Papatsiba 2003 ; Pungier 2014), sous différents formats : enquête ; rapport ; journal (~de stage, ~de bord) individuel ou collectif (Gerber 2012 ; Gohard *et alii* 2012) ; recueil de textes (brochure, livre) ; carnet (~de stage, ~de voyage) (Argod 2014). Ceci constitue le point que nous souhaitons observer et analyser dans cette communication afin de comprendre ce qui se joue entre l'institution académique et les étudiants à travers les écrits liés à la mobilité : la demande d'écriture institutionnelle en garantit-elle leur dimension formative ?

Il nous faut d'abord essayer de définir les objectifs assignés à l'expérience de mobilité par tous ses co-acteurs. Par ailleurs, la présence de consignes aussi bien que leur absence orientent la mise en œuvre du processus d'écriture et les discours inscrits dans les formats répertoriés ci-dessus. Leur analyse montre qu'au-delà de l'expression d'une « personnalité », ces derniers sont des « réponses » attendues aux prescriptions. L'espace discursif créé autour de l'expérience de mobilité constitue une pratique sociale permettant de mettre au clair un ordonnancement du monde autour de soi (je/ nous) et des autres (eux). Nous illustrerons notre réflexion à partir du cas des échanges mis en place entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise.

Références

- Argod P. (2014). Le carnet de voyage-reportage. *Journal of international Mobility 2 : Moving for education, training and research*. Berne : Peter Lang, 25-43.
- Gerber A. (2012). « La Gazette : un journal collectif « performatif », lieu de transformation d'une identité sociale. De l'étranger-visiteur à l'étudiant-observateur ». In Gohard-Radenkovic A., Pouliot S. & Stalder P. (éd), *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Berne : Peter Lang, 318-338.
- Gohard-Radenkovic A., Pouliot S. & Stalder P. (éd) (2012). *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang.
- Papatsiba V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- Pungier M.-F. (2014). *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AFIN DE CONSTRUIRE L'IDENTITÉ SOCIALE OU DE DEVENIR LE SOI IDÉAL

Mitsuru OHKI

Université de Kyoto (Japon)

ohkimitsuru@me.com

À l'heure actuelle est très limité le nombre de Japonais qui ont besoin d'utiliser le français dans un but pragmatique et dans le domaine professionnel. Dans ce contexte, pour quels objectifs les étudiants japonais apprennent-ils le français ? Afin de le mettre en lumière, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès de 3 024 apprenants de français en 2012, dans le cadre du modèle expectation-valence d'Eccles et de ses collègues, une des théories les plus influentes sur la motivation. Le résultat de l'analyse des données obtenues dans l'enquête suggère que l'apprentissage du français est important pour les apprenants bien que le français soit perçu comme peu utile pratiquement pour eux. Comment expliquer ce fait qui paraît contradictoire ? Basée sur le résultat de notre enquête et les principes des théories de Tajfel et Turner (1986) et de Lawrence (1988), la conclusion de notre étude est la suivante : les étudiants japonais apprennent le français en vue de construire l'*identité sociale* ou de devenir le *soi idéal* plutôt qu'en vue de réaliser leur projet pragmatique d'avenir à l'aide du français. En d'autres termes, l'apprentissage du français pour les étudiants japonais n'est qu'un des moyens pour construire l'*identité sociale* et devenir le *soi idéal*.

Références

- Dreyer S. (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle : le cas des universités à Taïwan. *LIDIL* (40) : 31-47.
- Ohki M. (2009). Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en développant son identité francophone. *Actes du XIIème congrès mondial de la FIPF* : 1607-1612.
- Ohki M. & Grauby F. (2013). L'impact des représentations du français sur la motivation : étude comparative entre le Japon et l'Australie. In Meunier J. & al. (éds.), *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Inde : Langers, 63-71.
- Tajfel H. & Turner J.-C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In Worchel S. & Austin W. (éds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago : Nelson-Hall, 7-24.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN IMMERSION : ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉCOLE JAPONAISE DE BRUXELLES

Yuki TAKEI

**Université des Langues Etrangères
de Nagoya (Japon)**
yuki@nufs.ac.jp

Jérôme PACCOUD

**Université des Langues Etrangères
de Nagoya (Japon)**
paccoud@nufs.ac.jp

La présente communication vise à montrer l'incidence du contexte d'apprentissage et de la motivation sur les compétences linguistiques d'adolescents en français et en anglais. Pour cette recherche, 53 apprenants japonais inscrits à l'École Japonaise de Bruxelles ont été soumis à une série de tests avant de répondre à une enquête.

La première partie de notre travail aura pour but de présenter le profil des apprenants et l'institution. Nous aborderons à cette occasion le type d'approche privilégiée et les choix méthodologiques des enseignants. Nous présenterons également à cette étape les conditions et les difficultés inhérentes à ce type de recherches.

Une seconde partie sera consacrée à la description de notre enquête et au déroulement des examens de compréhension écrite donnés en français et en anglais. Le modèle retenu pour le français s'appuie sur la structure du Diplôme d'Aptitude Pratique au Français (Futsuken) tandis que celui réalisé en anglais est de type English Proficiency Test (Eiken). Après avoir passé ces tests et afin de mieux définir leur profil, chaque apprenant a répondu à une enquête portant sur les relations qu'il entretenait avec la langue, les raisons de son séjour en Belgique et son environnement familial.

Le troisième volet de notre travail sera axé sur la présentation des résultats obtenus. Leurs rapprochements avec les réponses à l'enquête ont permis de confirmer ou infirmer certains liens entre, d'une part, le niveau de français et la compétence dans d'autres langues, et d'autre part, entre le niveau en langue étrangère des parents et la motivation. Pour finir, cette présentation reviendra sur les conditions et le lieu d'apprentissage, les enjeux communicationnels et leur impact sur l'efficacité de l'acquisition d'une langue étrangère. Fort de ce constat, quelques pistes pourront être proposées afin de rendre plus efficaces les dispositifs mis en œuvre dans des contextes similaires.

PROGRAMMATION PLURILINGUALE - COMMENT ÉLABORER DES DESCRIPTEURS AFIN DE S'ORIENTER VERS UN CURRICULUM COMMUN DES LANGUES ?

Ken'ichi KURADATE
Université Juntendo (Japon)
kuradate-k@juntendo.ac.jp

Takahiro KUNIEDA
Université Keio (Japon)
kunieda@sfc.keio.ac.jp

Atsushi NOZAWA
Université Keio (Japon)
nozawa@sfc.keio.ac.jp

Dans le contexte universitaire, il n'est pas facile de réviser le curriculum au niveau « commun » des langues, une fois qu'il a été établi par l'institution, d'autant que les cursus de langues ne se portent que peu d'intérêt mutuel.

Mais, sur fond de mondialisation, cette démarcation figée ne pourrait-elle pas être questionnée et examinée, surtout à travers des cas d'installation de nouvelles facultés, afin de réaliser un ajustement de la programmation, en cohérence avec l'objectif final d'enseignement de la faculté en constante évolution ?

Nous comparerons deux cas : celui de la faculté des arts libéraux internationaux de l'université Juntendo, ouverte au printemps 2015, dont le curriculum des langues, organisé conformément au « plurilingualisme », se construit autour de la discipline de la faculté : « global citizenship » et celui du SFC de l'université Keio, établi en 1990, dont le curriculum des langues est fondé sur le « multilinguisme », et a déjà été révisé deux fois intégralement.

À travers l'étude comparative de ces deux cas, l'un d'installation nouvelle et l'autre de renouvellement, nous allons examiner surtout les questions qui se posent autour de l'élaboration de descripteurs « can-do », actuellement mise en avant et prônée avec insistance par le MEXT, mais reformulée et propagée avec l'élimination de l'idée du plurilingualisme-pluriculturalisme et de la nouvelle perspective de l'enseignement et de l'apprentissage qui l'entoure.

PORTFOLIO, UN OUTIL DE L'ÉVALUATION QUALITATIVE FAVORISANT LA PERSPECTIVE « HOLISTIQUE »

Sun-Young YOON

Université nationale de Séoul (Corée du Sud)

ysy2000@snu.ac.kr

But de la communication : Au regard de la tendance globale et des programmes éducatifs prônant une forte centration sur les compétences « holistiques » des apprenants, il devient pressant de nous intéresser à la problématique de « *apprendre à apprendre* ». Ainsi cette communication se propose d'analyser le développement d'un outil de référence afin de préconiser l'apprentissage-autodirigé destiné aux apprenants au niveau élémentaire (A1, A2) dans le milieu du FLE en Corée. Cela nous permettra aussi quelques réflexions sur l'évaluation qualitative qui pourrait contribuer à promouvoir « l'effet de retour » (*le terme traduit du mot « washback » a été utilisé pour faire référence à la façon dont un test affecte les matériels pédagogiques et la gestion de la classe*) par le biais du paradigme de « formation/information » opposé de celui de « contrôle ».

L'intérêt du travail : Nous pouvons constater que l'approche actionnelle entraîne une modification des orientations dans l'enseignement des langues. Or les orientations méthodologiques et les matériels proposés doivent être ciblés à former des citoyens du monde munis des compétences générales : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Cette perspective nous renvoie à la finalité des programmes qui poursuivent « whole person » composant de la créativité et de l'humanité. De ce fait, nous envisageons d'adapter la nouvelle perspective, proposée par le CECR et incarnée par le PEL (*Portfolio européen des langues*), à la conception de notre portfolio design.

Les points essentiels : présentation détaillée sur place : Après avoir évalué les atouts et les inconvénients de différents modèles de portfolio lancés sur le site du CELV (Centre européen pour les langues vivantes), nous essayons de formuler un portfolio qui serait avantageux, entre autres, pour réveiller « l'appétit » des étudiants coréens à travers ces questions principales reposant sur les idées constructivistes :

- Qui suis-je ? : section pour la réflexion de soi et du monde ;
- Que sais-je ? : section pour la découverte des langues et des cultures ;
- Comment le sais-je ? : section pour améliorer la façon des activités langagières

En guise de conclusion : Tout en développant un outil d'auto-évaluation applicable au contexte scolaire, nous mettons l'accent sur les aspects qualitatifs en tant que démarche formative de l'apprenant dans la perspective holistique, vision finale des programmes nationaux. Nous envisageons, ici, d'introduire les conceptions et les éléments majeurs du portfolio, mais l'application en classe et ses résultats étant actuellement en cours, nous ne pouvons pas arriver à une conclusion définitive. Ils feront l'objet d'autres travaux de notre part.

Références

- Hughes A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES MANUELS DE FLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CORÉEN

Eun-Young SUH

Université féminine Sookmyung (Corée du Sud)

eyoungsuh@hanmail.net

Le manuel scolaire est primordial en classe dans le système éducatif coréen, très centralisé, puisqu'il a pour rôle d'uniformiser tout l'enseignement/apprentissage à l'échelle nationale. De la sorte, également pour la classe de FLE, il sert de fil conducteur ou d'appui aux apprenants ainsi qu'aux enseignants.

Nous nous proposons d'examiner et de diagnostiquer, au niveau méthodologique, l'état de l'enseignement de FLE en contexte secondaire coréen, à travers l'analyse des manuels officiels de français en vigueur. Cela, en vue d'examiner dans quel courant méthodologique s'inscrit l'enseignement de français, à l'ère actuelle de l'approche actionnelle et du CECR.

Enfin, notre étude vise à mener quelques réflexions sur la tendance méthodologique et les pratiques de classe effectives qu'induisent ces manuels. Et également nous essaierons d'apporter une petite contribution dans l'espoir d'adapter et de contextualiser l'approche actionnelle à la réalité coréenne.

Références

- Besse H. (1985, 2^e éd. 1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-Crédif.
- Courtillon J. (1995). L'unité didactique. *Le Français dans le monde (n° spécial). Recherches et applications : Méthodes et méthodologies*, 109-120.
- Courtillon J. (1987). À propos de grilles d'analyse des méthodes. In *Travaux de didactique du FLE (17)*. CFP Université Montpellier III.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Galisson R. (1990). Didactologie et idéologie. *ELA* 79 : 111-122.
- Hammare E. (1989). Projets - Outils - Pratiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 4 : Manuels de langue et recherche historique, SiHFLES, 43-45.
- Puren Ch. (1989). Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 4: Manuels de langue et recherche historique. SiHFLES, 39-42.
- Puren Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Tagliante Ch. (2006). *La Classe de Langue*. Paris : CLE international. Nouvelle édition.
- Vigner G. (1984). *L'Exercice en classe de français*. Paris : Hachette
- Vigner G. (1982). L'exercice en français langue étrangère. *ELA* 48 : 62-79

COURS DE FRANÇAIS DONNÉS EN ANGLAIS

Hang Deok CHO

Université féminine Sookmyung (Corée du Sud)

hdcho@sm.ac.kr

On voit un certain nombre d'enseignants coréens donner des cours de français en anglais dans des établissements universitaires. L'adoption de cette pratique est due à plusieurs raisons. D'abord, la majorité des étudiants ayant déjà une certaine connaissance en anglais n'ont pas de difficulté à suivre les cours donnés en cette langue. Ensuite, il est demandé aux enseignants de mener des cours en anglais sous l'effet de la globalisation. Enfin, par la perte progressive d'intérêt envers l'apprentissage du français du côté des étudiants, l'enseignant est obligé de faire des efforts pour leur donner une motivation très forte.

Dans cette situation, nous avons récemment fait une enquête sur les cours de français donnés en anglais. Le résultat montre des points positifs comme la concentration plus intense des étudiants pendant les cours et l'opportunité d'apprendre les deux langues en même temps. Les étudiants estiment que le cours en anglais peut leur permettre d'accéder plus facilement à l'apprentissage du français. Et même s'ils entendent ces deux langues étrangères dans une classe, ils disent qu'ils ne sont pas gênés par l'usage de deux langues différentes. Il y en a très peu qui se sentent gênés par le mélange des langues.

Du côté de l'enseignant, il doit être compétent dans l'usage de ces deux langues. Mais il n'est pas nécessaire que l'enseignant de la langue française soit en mesure de parler anglais aussi couramment que les autochtones. Il suffit pour lui de faire comprendre aux étudiants ce qu'il a l'intention de communiquer. Les petites erreurs commises par l'enseignant n'empêchent pas la compréhension globale du cours. Et il faut aussi bien choisir les matières qui peuvent être menées en anglais. On ne peut pas mener tous les cours de français en anglais.

Références

- Choi E.-J. (2015). Moyens pour élaborer un cours de français débutant en anglais et ses implications. *Foreign Languages Education* 22(1) : 305-326.
- Yoo M.-H. (2006). L'anglais pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Revue de la SCELLF* 21 : 27-44.
- Yoo M.-H. (2009). Élaboration du contenu de l'enseignement du français avec des documents authentiques français et anglais. *Revue de la SCELLF* 30 : 27-51.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE EN APPORTANT UN SAVOIR-FAIRE AUX ÉTUDIANTS

Shu-Chuen YANG
Université Tamkang (Taïwan)
064510@mail.tku.edu.tw

Pour la plupart des étudiants taïwanais, apprendre la grammaire se ramène banalement à deux notions : retenir par cœur des règles grammaticales et les appliquer en faisant des exercices ; pour eux, il faut d'abord apprendre la grammaire pour savoir parler français. Dans ce cas-là, comment enseigner la grammaire devient une question centrale pour les enseignants. On peut penser au contraire qu'il faut persuader les étudiants à considérer la grammaire non comme un ensemble de règles abstraites, mais comme un corpus de situations concrètes puisées dans la vie courante. Ainsi, elle paraîtra moins théorique, plus abordable et présentera un sens pour les étudiants.

Nous allons proposer, dans cette communication, deux démarches ayant rapport avec cette situation d'apprentissage :

- Avant ou pendant chaque thème grammatical enseigné, il est important que les enseignants puissent faire un rappel des acquis précédents des apprenants, autrement dit, nous n'enseignons pas le français de manière compartimentée, au contraire nous cherchons un mode d'apprentissage adapté aux étudiants pour les aider à progresser et à les rendre capables de réutiliser ce qu'ils ont appris.
- Après chaque thème grammatical enseigné, il vaudrait mieux que les enseignants demandent aux étudiants d'écrire leurs propres phrases afin de mieux comprendre ce qu'ils ont appris.

Références

- Courtillon J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Giry M. (1994). *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*. Paris : Hachette.
- Martinez P. (2011). *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Robert J.-M. (2009). *Manière d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Saint-Onge M. (1996). *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Québec : Beauchemin.
- Abry D. & Chalaron M.-L. (2014). *La Grammaire des premiers temps, A2-B1*. Grenoble : PUG.
- Delatour Y. (2004). *Nouvelle grammaire du français (Cours de Civilisation Française de la Sorbonne)*. Paris : Hachette FLE.
- Bady J., Greaves I. & Petetin A. 350 exercices.
- La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? In *Le Français dans le monde/Recherches et Applications* (57). Paris : CLE International, 2015.

CONCEPTION D'EXERCICES CONTEXTUALISÉS DE LA GRAMMAIRE DU FLE - EXEMPLE EN CONTEXTE JAPONAIS -

Franck DELBARRE
Université des Ryûkyû (Japon)
frankdb@ll.u-ryukyu.ac.jp

Dans divers articles parus précédemment, nous nous étions intéressé à la contextualisation de la grammaire du FLE dans le contexte japonophone qui est le nôtre, concept notamment développé par Beacco et le mouvement du GRAC (Grammaire et Contextualisation). Nous avons concentré nos efforts sur divers aspects de la grammaire du FLE qui posent très souvent problème aux apprenants japonophones du FLE, et notamment sur un point grammatical très peu abordé en cours de français en première année d'apprentissage en milieu universitaire : l'expression de l'état au moyen de « être + participe passé ». Mais c'est loin d'être le seul point grammatical qui pose problème aux apprenants bien évidemment.

Il se trouve aussi que les ouvrages de grammaire aussi bien que les manuels dits de communication en FLE, qu'ils soient publiés en France ou au Japon, ne font que reprendre les mêmes schémas explicatifs franco-français de la grammaire du FLE sans tenir compte de la langue des apprenants, alors même qu'on a la chance au Japon d'avoir affaire à un public 100% japonophone en classe, ce qui n'est pas le cas en France dont le public du FLE est fortement varié. Nous invitons ainsi à une contextualisation des contenus grammaticaux des grammaires de FLE au Japon notamment.

Malgré ces premiers efforts pour la contextualisation de la grammaire du FLE ces dernières années, il persiste un aspect de cette contextualisation que nous avons peu abordé, en tout cas au niveau des quelques articles écrits jusqu'à maintenant, même si dans les faits et nos pratiques de classe nous sommes régulièrement confronté à cette problématique. Il s'agit de la conception des exercices de grammaire contextualisés mêmes. En effet, les exercices proposés dans les manuels de FLE sont très uniformisés et ils sont quasiment toujours conçus à partir de la langue cible pour la langue cible, trop souvent sans vraie prise en compte de la langue maternelle des apprenants. Or, il existe de très nombreux points syntaxiques, grammaticaux, etc., différents entre le français et le japonais qui mériteraient de bénéficier d'exercices de réflexion grammaticale plus appropriés, les manuels de FLE du Japon se contentent en effet de manière générale de mimer les productions françaises. C'est ce que nous proposons de présenter dans cette intervention.

QUELLES SONT LES INFORMATIONS GRAMMATICALES DONT UN ENSEIGNANT JAPONAIS DEVRA DISPOSER POUR L'ENSEIGNEMENT DU SYSTÈME VERBAL DU FRANÇAIS ? - LE CAS DU PASSÉ COMPOSÉ -

Rika HIRASHIMA

Université Kansai (Japon)

rika3@kansai-u.ac.jp

Il a été souvent remarqué, à propos des grammaires pédagogiques de langues étrangères, le caractère lacunaire des descriptions et la diversité des sources théoriques. Il en est de même pour les descriptions du passé composé. Les descriptions grammaticales qu'adoptent les méthodes de FLE élaborées au Japon tendent à souligner la valeur temporelle de ce temps ; elles recueillent en même temps des informations provenant de diverses sources (théorie aspectuelle, linguistique textuelle ou psycholinguistique) pour expliciter les nuances de sa valeur linguistique (Hirashima : 2015). Or, la valeur de passé ainsi que les diverses nuances qu'exprime l'énoncé contenant un PC sont engendrées par l'interaction de la valeur d'accompli de la forme verbale et des éléments constitutifs de l'énoncé comme le sémantisme des verbes, l'expression de temps ou d'autres informations énonciatives (Hirashima : ibid.). Ce genre de savoirs scientifiques n'est pas toujours accessible aux enseignants non spécialistes de linguistique. Le moyen le plus probable pour ce public d'en prendre connaissance sera donc de consulter des grammaires de référence présentant des « savoirs divulgués » (Beacco : 2010). Les descriptions linguistiques de celles-ci sont aussi constituées d'informations provenant de diverses ressources théoriques. Elles assignent en général une place légitime à la valeur d'accompli du PC. Mais rares sont les informations sur la corrélation entre les constituants de l'énoncé et les différentes nuances dans la production du sens de l'énoncé. Dans le contexte didactique du Japon où la grande majorité des enseignants non natifs du FLE sont également « apprenants », il serait sans nul doute utile de compléter ce mécanisme de production de sens dans la description grammaticale du système verbal en y précisant le rôle des différents éléments de l'énoncé.

Références

- Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Hirashima R. (2015). Tendances actuelles de l'enseignement des temps du passé du français dans quelques méthodes de FLE - le cas du passé composé -. *Revue japonaise de didactique du français* (10).

L'INTERCULTUREL, UNE OPPORTUNITÉ DE MUTUALISATION FRANCOPHONE

Marion PONSY

Université Rangsit (Thaïlande)

marionponsy@gmail.com

L'approche interculturelle devenue incontournable dans le champ de la didactique des langues-cultures en Europe, reste encore assez inédite en Asie du Sud-Est au sein des curricula. Intégrer l'interculturel dans les pratiques d'enseignement-apprentissage est l'occasion d'élaborer une politique linguistique interdidactique en francophonie, en une dynamique d'échanges réciproques et récursifs, de manière diversitaire et ascendante. Les TICE offrent un fort potentiel de mise en réseau et d'outils innovants pour de nouveaux gestes professionnels. Elles rendent obsolètes les limitations géographiques et culturelles, voire les notions de contexte ou de natif, en déscolarisant les processus d'appropriation d'une langue en partage.

Face à l'internationalisation de l'enseignement, une vision plus fluide de la francophonie, mettrait au jour les phénomènes d'interculturalisation, cadrant au plus près à la spécificité des sciences humaines, la dimension subjective, pour un dialogue des imaginaires culturels au bénéfice d'une construction identitaire en commun.

Références

- Castellotti V. (2014). « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». In *Glottopol* 23 : 173-190.
- Castellotti V. (2015). « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Cahiers de l'ACEDLE* 12(1), 293-331.
- Dervin F. & Johansson M. (2009). « Cercles francophones et français lingua franca : pour une francophonie liquide ». In *International Journal of Francophone Studies* 12 : 385-400.
- Huver E. (2015). « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ? ». In *Recherches en didactique des langues et des cultures : Cahiers de l'ACEDLE* 12(1), 3-21.
- Narcy-Combes J.-P. (2014). « Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions ». In *Actes du colloque international contexte global, contextes locaux - Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* : 25-40.
- Puren C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. ». In *Ela Études de linguistique appliquée* 140 : 491-512.

INTERCULTUREL : QUELLES CONDITIONS POUR FAIRE SURGIR LA MOTIVATION EXISTENTIELLE DES APPRENANTS DE FRANÇAIS ?

Serge DREYER
Université Tunghai (Taïwan)
serge.dreyer@gmail.com

Le concept de « motivation existentielle » est apparu en 2006 lors de ma soutenance de thèse sous la direction de Jean-Claude Beacco (Paris 3). Il a été reçu favorablement par le milieu académique, notamment à travers la publication d'un compte-rendu dans la revue *Lidil* (n° 40, 2009).

Mon public d'apprenants de français se recrute dans tous les départements de mon université. Pour la plupart d'entre eux, cet apprentissage ne correspond ni à un projet d'étude (motivation intégrative) ni à un besoin professionnel (motivation instrumentale). J'ai donc essayé de découvrir ce qui se cachait derrière des propos tels que « le français, ça m'intéresse » ou bien « le français est une langue mélodieuse ». Je me suis vite rendu compte que l'attrait pour certains aspects de la culture française (mode, gastronomie, qualité de vie, etc.) jouait un rôle très important mais qu'il était exprimé de manière hésitante pour des raisons liées au système scolaire taïwanais. En concentrant notamment mes recherches sur les représentations sociales de la France (les Français sont romantiques) et les valeurs sociales (prévalence en France de l'amour passion), je me suis rendu compte que l'endoculturation des publics de culture chinoise plaçait mes apprenants à l'exact opposé de ces représentations et valeurs. Je me suis par conséquent attaché à retracer l'histoire des représentations sociales de la France à Taïwan qui englobe à la fois un héritage chinois, japonais et taïwanais voire américain. Quant aux valeurs sociales, j'ai recherché les traces de certaines valeurs caractéristiques de la culture chinoise (l'amour arrangé, l'importance de l'argent) afin d'expliquer certaines attentes de mes apprenants. Il m'est également apparu clairement que l'on ne pouvait compter seulement sur le passé pour expliquer les attitudes de nos contemporains. J'ai donc exploré les changements structurels qui ont affecté la société taïwanaise depuis plus de soixante ans. Que ce soit sous le régime dictatorial du Kuomintang (1945-1987) ou après la levée de la loi martiale (1987), la politique a profondément influencé les diverses générations en particulier pour ce qui concerne l'expression du moi. L'économie, sa sœur inséparable a également modifié le comportement des étudiants actuels.

Il m'est donc apparu clairement que la plupart des apprenants de français ayant choisi cette langue en option étaient motivés à travers son apprentissage par une autre manière d'être. Ils aspiraient à une qualité de vie supposée à la française qui leur devenait désormais accessible tant sur le plan matériel que spirituel. Mais il fallait faire surgir ce discours que les simples questions du genre « Pourquoi étudiez-vous le français ? » étaient incapables de motiver. En effet, dans une culture orientée groupe, telles que la culture taïwanaise ou chinoise, la mise en avant des idées personnelles n'est pas encouragée.

Cette intervention proposera donc des pistes de travail pour nos collègues en Asie qui évoluent dans des situations proches.

LA COMPARAISON DE LA POLITIQUE D'INTÉGRATION DANS LES PAYS FRANCOPHONES - ANALYSE DU DISCOURS À TRAVERS LES CAS EN BELGIQUE, EN FRANCE ET AU LUXEMBOURG -

Takeshi CHUJO

Université de la Ville d'Osaka (Japon)
takeshijo@hotmail.com

Cette communication traite de la politique de l'intégration dans trois pays francophones en analysant les discours des textes administratifs et juridiques. L'analyse est basée sur la théorie de l'Analyse Critique du Discours (Critical Discourse Analysis) qui s'intéresse aux rapports entre le changement social et le discours. À travers les analyses comparatives du discours, nous étudions la notion d'« intégration » afin de discuter de sa signification sociale, politique et historique dans chacun des trois pays. Les discussions sur cette politique étant d'autant plus importantes pour la question des étrangers ou de l'immigration qu'elles se sont déroulées au niveau public afin d'« intégrer » un groupe social, leur influence pourrait être négative car elles définissent ce groupe comme celui qui n'est pas intégré dans la société. Cette communication contribuera donc à la compréhension des contextes sociaux différents, autour de la même politique « d'intégration », qui doit être intégré ? Ou qui n'est pas intégré ?

Références

- Chouliaraki L. & Fairclough N. (1999). *Discourse in Late Modernity - Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Fairclough N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London : Routledge.
- Fairclough N., Mulderrig J. & Wodak R. (2011). Critical Discourse Analysis. In Van Dijk T. (dir.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, 2nd Edition, Discourse as Social Interaction*. London : Sage.
- Hart C. (2011). *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Schnapper D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Schnapper D. (2008). Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen. In *Questions d'Europe (90)*. Paris : Fondation Robert Schuman.

TICE ET DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

QUELS ENJEUX SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

CAS DU MAROC

Souâd TOUHAMI

Université Moulay Ismail, Meknès (Maroc)

stouhami@gmail.com

Le contexte multilingue du Maroc voit cohabiter plusieurs langues : langues maternelles [dialecte « darija » (le marocain, arabe oral) et « berbère », qui ne sont pas forcément représentés dans le monde scolaire], la langue arabe officielle (langue classique écrite), le français, l'espagnol (nord du Maroc) et l'anglais comme langues secondes depuis le collège.

Le statut du français au Maroc a toujours souffert d'imprécision et d'ambiguïté puisqu'il est tantôt considéré comme langue seconde et tantôt comme langue étrangère. Pour des raisons géopolitiques et socioéconomiques, la langue française est officiellement présente au Maroc depuis le début du protectorat français en 1912 jusqu'à l'indépendance du Maroc en 1956. Ainsi, son statut a évolué au fil du temps : de langue coloniale, elle est devenue la première langue étrangère obligatoire dans le système scolaire. Ce n'est qu'à partir de 1980 que les enseignements primaire et secondaire sont arabisés. Le français reste langue d'enseignement dans le système universitaire notamment dans les cursus scientifiques et techniques qui accueillent dès 1990 les premiers bacheliers arabisés. Dès lors, les acteurs du système universitaire se sont retrouvés devant une situation complexe : continuer à enseigner les sciences et techniques en français à un public ayant suivi l'ensemble de son cursus en langue arabe. Bien que le bachelier marocain ait accumulé près de 200 heures de français, son niveau moyen de maîtrise de la langue française reste insuffisant et très faible. À l'université, l'étudiant marocain souvent en échec décroche à cause d'un énorme déphasage linguistique entre le secondaire et le supérieur. Ces lacunes (en termes de compétences langagières et communicatives) constituent un handicap à la réussite de la carrière universitaire et à l'insertion des diplômés dans la vie active. Alors, pour palier le déficit patent du niveau linguistique et méthodologique des étudiants, l'université marocaine a mis en place une série de réformes dont la dernière en date est entrée en vigueur en septembre 2014.

Face à cette situation d'urgence, il est clair que l'Enseignement/Apprentissage du français à l'université marocaine doit répondre à des besoins langagiers spécifiques. L'approche FLE (Français Langue Étrangère) appliquée au primaire et secondaire et l'approche FOU (Français sur Objectif Universitaire) qui est actuellement privilégiée dans les orientations nationales partent du principe qu'elles permettent de penser et construire des programmes de formations linguistiques adaptables, d'utiliser des outils divers et variés notamment les méthodes de travail, les méthodologies, les dispositifs multimédias, les formations en ligne, etc...

Qu'on le veuille ou non, les habitudes d'Enseignement/Apprentissage des langues à l'université ont changé. En effet, on assiste de nos jours à des mutations pédagogiques, éducatives, culturelles, sociologiques, économiques et politiques d'une ampleur considérable entraînées par le numérique, notamment par la généralisation des Technologies d'Information et de Communication. Que les acteurs de l'Enseignement/Apprentissage intègrent dans leurs cours ces nouveaux outils devient une nécessité et relève des enjeux auxquels se trouvent d'emblée confrontés aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

Notre objectif à travers cette communication est de pousser la réflexion sur la problématique d'intégration des TICE dans une situation d'E/A des langues. En effet, avec l'avènement du

numérique et la globalisation des usages des TICE, il paraît que les pratiques classiques sont bousculées et les certitudes didactiques établies sont secouées.

Consciente qu'aujourd'hui les TICE devraient servir tout acte d'E/A, je me demande comment devrait se faire l'articulation entre les aspects techniques et les déterminants pédagogiques ? Autrement dit, comment réfléchir sur la contextualisation (didactisation) des contenus en fonction des besoins des apprenants et de la nature de leur orientation et de leur insertion professionnelle ? Peut-on parler d'une simple modernisation des pratiques pédagogiques ou bien s'agit-il d'une réelle innovation pédagogique pour enseigner/apprendre une langue ? Quelles sont les potentialités des TICE ? Quelles (nouvelles) pratiques permettent-elles ainsi ? Quelles modalités de guidage, d'aide, de médiation offrent les TICE pour développer l'autonomie, maintenir la motivation des apprenants et accélérer le processus d'appropriation ? Dans un dispositif multimédia d'E/A des langues, que devrions-nous évaluer, le quantitatif (travaux rendus, heures de travail, micro et macro tâches) ou le qualitatif (autonomie langagière, autonomie d'apprentissage) ?

Nous espérons à travers cette réflexion enrichir les données et la littérature sur la place des environnements multimédias interactifs dans l'Enseignement/Apprentissage des langues.

Références

- Demaizière F. (1996). Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles... In *Les langues modernes (1)* : 19-27.
- Mangenot F. (2000). Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues. In *ALSIC (1/2)* : 133-146.
- Portine H. (1996). Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues. In Chevalier Y. (dir.), *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (tome 1). Cahiers de la Maison de la recherche, Université Charles-de-Gaulle - Lille III, 51-75.
- Pothier M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'Apprentissage et Acquisition des langues : une trilogie d'avenir*. Paris : Ophrys (coll. Autoformation et Enseignement Multimédia).
- Tardif J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

DIVERSES UTILISATIONS DE L'APPLICATION SMARTPHONE

Spotfrench : CARTOGRAPHIE DU PAYSAGE LINGUISTIQUE

FRANÇAIS, ÉVEIL AUX LANGUES ET MOTIVATION

Ghislain MOUTON
Université des Ryukyu (Japon)
hitsujiji@gmail.com

Notre projet intitulé « À la découverte du paysage linguistique français au Japon ! » a pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants japonais de l'omniprésence du français au Japon, afin d'observer les effets de cette prise de conscience sur leur motivation.

Dans le cadre de ce projet, nous exploitons les fonctions de notre application smartphone *Spotfrench*, laquelle permet de cartographier simplement le paysage linguistique au moyen de photographies associées à une fonction GPS, pour pousser les apprenants à rechercher activement la langue française tout autour d'eux (notamment sur les enseignes ou encore dans le nom des produits qu'ils consomment). Ils découvrent une proximité insoupçonnée avec cette langue, ce qui stimule à la fois leur curiosité et leur désir d'apprendre.

Afin de favoriser l'utilisation de l'application smartphone au sein de la salle de classe, nous avons développé parallèlement une méthode de français basée sur le contenu de *Spotfrench*. Cette méthode s'articule autour des photographies du paysage linguistique français, qu'elle exploite comme exemples concrets d'utilisation de la langue française.

D'avril à juillet 2015, nous avons examiné dans une étude pilote les effets de diverses utilisations de *Spotfrench*, à l'intérieur et en dehors de la salle de classe, sur la motivation et l'intérêt pour les langues et cultures étrangères de soixante-dix apprenants grands débutants.

Nous avons pu observer lors de ces quinze semaines l'apparition d'une dynamique que nous définissons comme consécutive à la prise de conscience de la proximité du PLF et à l'éveil aux langues stimulé dans notre étude : l'utilisation combinée de l'application *Spotfrench* et de la méthode de français basée sur celle-ci a fait naître chez les apprenants un sentiment de curiosité palpable.

Ces résultats nous amènent à penser que l'utilisation des TICE peut faciliter l'apparition d'une conscience plurilingue à plus grande échelle : au niveau national et international, à l'université comme dans les écoles de langues.

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS L'ASIE DU NORD-EST À L'HEURE DE LA GLOCALISATION : JAPON, COREE DU SUD, TAÏWAN ET MONGOLIE

Noriyuki NISHIYAMA
Université de Kyoto (Japon)
jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

Cette table ronde consiste à dégager les caractéristiques de l'enseignement du français dans les pays de l'Asie de l'Est, en particulier Japon, Corée, Taïwan et Mongolie. Notre époque se caractérise par le croisement des enjeux locaux avec les enjeux globaux, les uns s'attachant fortement avec les autres. L'enseignement du français n'est pas négligé non plus dans ce contexte social, où les apprenants aussi bien que les professeurs sont impliqués dans les problématiques nationales aussi qu'internationales.

En vue d'éclairer la spécificité des pays concernés, la discussion se déroulera en réponse à ces trois questions :

- 1) Pourquoi vos étudiants apprennent le français ? (motivation de départ)
- 2) Dans quels objectifs les étudiants apprennent le français ? (finalité de l'enseignement / apprentissage)
- 3) Quels sont les rôles à jouer pour les associations de professeurs de français ?

La francophonie en Mongolie

Altangul BOLAT
Université Nationale de Mongolie (Mongolie)
altangul.bolat@num.edu.mn
altaabol@yahoo.com

La Mongolie n'est pas un pays francophone et francophile non plus. Le français est officiellement enseigné en Mongolie depuis 1963 à l'Université Nationale de Mongolie pour former les spécialistes en langue française. Déjà, à partir de 1962, elle est prise comme langue optionnelle dans des classes de mongol, de philosophie et de journalisme. Il faut préciser qu'à l'époque la Mongolie était un pays socialiste et le besoin de spécialistes en français était limité.

Après la Démocratie en 1990, la Mongolie s'ouvre au monde et le choix des langues étrangères se diversifie largement. A l'heure actuelle, la demande de l'enseignement de français varie selon la mondialisation et la situation économique. Cette communication montrera le changement de la politique des langues étrangères en Mongolie et la demande l'enseignement du français en Mongolie.

Pourquoi apprend-on le français en Corée ?

Bong-Jie LEE

Université Paichai (Corée du Sud)

bjlee@pcu.ac.kr

L'année France-Corée 2015-2016 qui marque le 130^e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre les deux pays vient d'être célébrée à Paris. Dans ce cadre, le Président de la République de France François Hollande s'est rendu en Corée en visite officielle et à cette occasion, de nouveaux projets de coopération aussi bien politico-économique que culturelle sont lancés. Il semble que la relation franco-coréenne va de mieux en mieux.

Pourtant l'enseignement du français en Corée traverse une crise grave causée par la baisse du nombre des apprenants. Pour faire face à cette difficulté, nous avons mené une petite enquête sur la motivation des élèves (niveaux secondaire et universitaire) qui apprennent le français. Nous espérons que le résultat de notre enquête servira de données de base pour élaborer un programme d'enseignement mieux adapté au besoin des apprenants coréens et susceptible de rendre le français plus agréable à apprendre.

L'apprentissage du français à Taïwan et le rôle de l'Association des Professeurs de Français à Taïwan

Shu-Chuen (Julia) YANG

Université Tamkang (Taïwan)

064510@mail.tku.edu.tw

Depuis que le monde a pris le nom de « Village Global », il est indispensable d'être polyglotte pour intervenir dans les divers échanges internationaux. Par conséquent, les départements universitaires de langues étrangères dont les sept départements de français des universités occupent une place essentielle. Il existe aussi une trentaine de départements d'anglais dans lesquels l'enseignement du français fait partie des programmes. D'autre part, le français est aussi enseigné dans des lycées comme matière obligatoire, optionnelle, ou comme activité extra-scolaire.

Très souvent, on entend dire que la langue française est romantique et noble. La plupart des gens ont une image romantique de cette langue, qui est considérée comme l'une des plus belles langues du monde grâce à son harmonie. C'est la principale raison pour laquelle le public taiwanais est attiré par le français, sans toutefois avoir en tête un objectif précis.

Depuis la création de l'APFT, nous sommes toujours au service des enseignants ainsi que des apprenants taiwanais, en leur proposant chaque année toute une série d'activités innovantes qui va susciter leur intérêt et leur curiosité.

On peut vraiment conclure que le français se porte bien à Taïwan, et cette belle langue continue à s'épanouir sur notre petite île.

Atelier

21/11/2015 13:30-15:30 ② Seinan Community Center, petite salle de réunion

ATELIER D'ÉCRITURE

Julien DELMAIRE**Poète, romancier (France)****julien.delmaire@gmail.com**

Depuis les années 70, en France, les ateliers d'écriture connaissent un vrai succès. Plusieurs approches existent et se complètent : l'atelier d'écriture peut-être un dispositif de recueil de paroles, de témoignages, un outil thérapeutique, un loisir créatif ou un moyen de perfectionnement à destinations des futurs écrivains. Dans tous les cas, l'atelier est vu comme une incitation à écrire et à s'exprimer. Depuis une quinzaine d'année et grâce à l'émergence du mouvement slam, les ateliers d'écriture se multiplient en partenariat avec l'Education Nationale, afin de transmettre aux élèves l'envie de s'approprier la langue française de façon créative. Julien Delmaire anime des ateliers depuis plus de douze ans, dans les établissements scolaires, les collèges, les lycées ainsi qu'en milieu carcéral et psychiatrique. Le goût de la transmission est au cœur de sa démarche pédagogique. Dans le cadre du colloque, il propose durant deux heures d'animer un atelier en français à destinations des participants volontaires. A travers quelques exercices simples et ludiques vous serez invités à écrire des poèmes, à exprimer votre sensibilité artistique. Cet atelier est ouvert à tous et ne nécessite pas d'avoir une pratique littéraire préalable, simplement d'être curieux et disponible. Cet atelier propose une approche décomplexée de la langue française pour mieux ressentir sa richesse et sa diversité.

Julien Delmaire, né en 1977, est romancier et poète de l'oralité. Auteur de sept recueils de poésie, plusieurs de ses textes ont été traduits en anglais, en espagnol, en allemand, en italien et japonais. Depuis plus de douze ans, il multiplie les performances poétiques sur scène, un peu partout dans le monde : en Afrique du Sud, à Haïti, au Sénégal, en Colombie, au Maroc etc... Invité dans des festivals prestigieux : Etonnants Voyageurs, Festival de Medellin, Poetry On The Road, Biennale de Poésie de Dakar... Julien Delmaire est considéré comme un espoir de la nouvelle scène poétique francophone. L'auteur encadre de nombreux ateliers d'écriture dans les établissements scolaires, les hôpitaux psychiatriques, en milieu carcéral, ainsi que dans les bibliothèques et les médiathèques. Julien Delmaire anime aussi le blog littéraire "Nous, Laminaires". Son premier roman "Georgia" publié aux éditions Grasset, a remporté le Prix Littéraire de la Porte Dorée 2014. Son second roman est à paraître aux éditions Grasset en janvier 2016.

COOPÉRER POUR APPRENDRE ET APPRENDRE À COOPÉRER : INTRODUCTION À L' « APPRENTISSAGE COOPÉRATIF »

Yoshinori IWATA

Université de Kurume (Japon)

iwata_yoshinori@kurume-u.ac.jp

L'« apprentissage coopératif » (A.C.) est une approche didactique largement utilisée notamment sur le continent américain dans tous les ordres d'enseignement pour un large éventail de matières. Actuellement, il se répand progressivement dans le monde entier.

Cependant, il n'a pas souvent été pris en compte dans la pédagogie du FLE, excepté au Québec où il est considéré comme une approche centrale dans l'enseignement ainsi que dans la formation des enseignants.

En fait, l'A.C. recèle de nombreux effets bénéfiques, démontrés par d'innombrables recherches positivistes. Sur le plan cognitif et affectif, on remarque par exemple un rendement académique accru, une motivation augmentée et une attitude vis-à-vis de l'apprentissage plus positive.

Il est à noter que les bienfaits ne se limitent pas au plan cognitif et psychologique : ils sont aussi observables sur le plan social, à savoir celui des habiletés interpersonnelles ou communicationnelles. L'A.C. permettrait ainsi à l'enseignement des langues étrangères de contribuer à la formation de citoyens (acteurs sociaux) qui sont plus aptes à coopérer.

Si l'A.C. est intéressant méthodologiquement, il faudrait l'apprendre de façon expérimentale pour pouvoir le mettre en pratique. L'atelier se propose donc d'apprendre ses bases, ses principes et ses démarches concrètes par la pratique de l'A.C., par l'expérience elle-même.

Atelier

21/11/2015 15:45-16:45 ① Center for Language Education, salle L205

RÉFLEXION SUR LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Maiko IMANAKA

Université Osaka-Sangyo (Japon)

imanaka@las.osaka-sandai.ac.jp

Le but de cet atelier est de fournir une occasion d'auto-réflexion et de co-réflexion sur les identités professionnelles des enseignants de français. Nous vous invitons à réfléchir sur votre vie professionnelle, à travers différentes activités et avec divers participants. Quel parcours vous a amené à exercer ce métier ? Pourquoi êtes-vous toujours attiré par l'enseignement du français ? Avez-vous des épisodes à raconter qui expliquent votre motivation ? Enfin, quels sont vos nouveaux projets pour les années qui viennent et sur le long terme ?

À cette précieuse occasion du congrès international, nous attendons la participation des enseignants de contextes d'enseignement/apprentissage variés, pour discuter des points communs et des différences de nos réflexions. En même temps que cet atelier est conçu de manière à encourager un apprentissage actif et collaboratif des participants, nous vous proposerons aussi de découvrir ces méthodologies pour que vous puissiez ensuite créer ou améliorer votre propre atelier de formation.

Références

- Imanaka Maiko (2011) Auto-réflexion et co-réflexion sur les pratiques dans la classe. *RENCONTRES* 25. pp.10-14. Article en japonais.
- Imanaka Maiko (2013) L'activité dialogique sur « Moi et le français ». *RENCONTRES* 27. pp.25-29. Article en japonais.
- Imanaka Maiko (2014) Brisons la glace ! *RENCONTRES* 28. pp.55-58. Article en japonais.
- Imanaka Maiko (2015) Concept et facilitation des ateliers. *Compte-rendu de 28^e Journée Pédagogique de Dokkyo*. pp.47-49. Article en japonais.

PRÉSENTATION DE L'ATELIER D'ÉCRITURE (AE)

Solange NAITO
Université Waseda (Japon)
solange.n@nifty.com

Hideki YOSHIZAWA
Université Seijo (Japon)
yoshizawa@seijo.ac.jp

Haruko NISHIO
Université Atomi (Japon)
etoilebleue1@gmail.com

La première partie de cette intervention sera consacrée à la présentation des AE et la seconde à une expérience d'écriture.

I Présentation

1. **Qu'est-ce qu'un AE?** C'est un groupe de personnes qui se réunissent pour écrire.
2. **D'où viennent les AE?** Ils ont pris naissance aux États-Unis, dans l'état de l'Iowa à la fin du XIXe siècle et sont arrivés en France dans les années 68. Les AE en français sont entrés au Japon en 1999 grâce à la visite d'Alexis Gloaguen, professeur de français langue étrangère (FLE) à Saint-Pierre-et-Miquelon.
3. **Comment se déroulent-ils?** Il existe bien des façons de les animer. Ici, il ne sera question que de la méthode employée pour animer deux AE, l'un hebdomadaire et l'autre mensuel. Ils se déroulent dans deux universités donc avec des participants différents.
 - a) L'AE hebdomadaire commence toujours par la correction des fautes faites par les participants la semaine précédente. Puis ceux-ci lisent un texte, écrivent à partir du texte pendant un temps déterminé d'avance et lisent leurs écrits. À l'étape suivante, le groupe passe à un autre jeu écrit à la fin duquel, comme précédemment, chacun lit son écrit. Quelquefois, quand il reste un peu mais très peu de temps, le groupe joue à des jeux oraux. Avant de partir, chacun remet son écrit à l'animateur afin qu'il le corrige.
 - b) L'atelier mensuel se déroule de la même façon à une exception près: comme il y a des francophones parmi les participants, on n'a pas jugé l'étape de la correction nécessaire.
4. **Exemples d'activités dans un AE.** Afin de donner une idée des activités qui peuvent se dérouler dans un AE, nous allons expliquer les règles de quelques jeux écrits: le cadavre exquis, le scriptoclip, une histoire collective et le jeu du pourquoi.

II Expérience d'écriture

1. **Écriture.** Afin que chaque personne présente à cette intervention voie clairement comment se déroule un jeu, nous allons proposer le jeu: *Carnet de route*. Une fois le temps d'écriture passé, nous demanderons à quelques personnes de bien vouloir lire leur écrit.
2. **Discussion.** Après cette lecture, nous discuterons avec les participants sur la possibilité d'introduire des AE dans les universités et sur la manière de les utiliser.

Références

- Birkett J. (1983, 1993, 1998). *Word Power. A guide to creative writing*, A & C Black (publishers) Limited.
- Bon F. (2000). *Tous les mots sont adultes*, Fayard.
- Sous la direction de Barré de Minac Ch. et Poslniec Ch., Dessavre M.-P., Pibarot J., Weber E. (1999). *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*, INRP (Institut national de recherche pédagogique), Paris.
- Duchesne A. & Leguay Th. (1999). *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2*, Éditions Magnard.
- Duchesne A. & Leguay Th. (2001). *Petite fabrique de littérature*, Éditions Magnard.
- Frenkiel P. (2001). *68 jeux relationnels - mais oui, quelques autres aussi - pour faire advenir le plaisir d'écrire*, Éditions interculturelles.
- Frenkiel P. (2005). *90 jeux d'écriture. Faire écrire un groupe*, Chronique sociale, Lyon.

- Frenkiel P. (2014). *109 jeux d'écriture*. Chronique sociale, Lyon.
- Gloaguen A. (1999). "Écrire en extérieur", in *Le français dans le monde*, numéro spécial (janvier), 183-186.
- Guillon M.-Ch. (2005). *L'envie d'écrire. Oser l'aventure des mots*, Aubanel.
- Hérel A. & Mégrier D. (2000, 2002). *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*, Retz/HER, Retz/VUEF.
- Keyes R. (1996), *The Courage to Write. How Writers transcend Fear*, Owl Books, New York.
- Loyrion G. (1996). Écrire... Et puis quoi encore? In *Les cahiers de l'animation vacances loisirs 24*, Gemea, 39.
- Mallé M. & Lemaître P. (1996). *À vos plumes*, Casterman.
- Naito S. (2002-2003). "Les ateliers d'écriture", in *Enseignement du français au Japon*, no 31. Société japonaise de didactique du français, 89-94.
- Naito S. (2003). "Pourquoi un atelier d'écriture à l'université?", in *Goken Forum* no 18, Université Waseda, Institut d'enseignement des langues étrangères, 77-94.
- Naito S. (2004). "Valeur des ateliers d'écriture", in *Sogokoza Kogiroku*, Université Waseda, Institut d'enseignement des langues étrangères. Numéro spécial pour le 40e anniversaire de l'Institut, 133-145.
- Naito S. (2015). "Un atelier d'écriture à l'université", in *The Journal of Social Science and Humanities (Jimbun Gakuho)*, edited by the Graduate School of Humanities, Université Métropolitaine de Tokyo, 287-320.
- Oulipo (1981). *Atlas de littérature potentielle*, Éditions Gallimard, Folio essais.
- Pimet O. & Boniface C. (1999). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Le Groupe de Ciclop. (2005). *QUI VEUT LIRE ? Ciclop: 30 ans d'atelier*, Éditions interculturelles.
- Rodari G. (1997). *Grammaire de l'imagination*. Titre original: *Grammatica della fantasia*, Rue du Monde pour la traduction française.
- Romano J.- F. (2002). *Apprivoiser l'imaginaire. Essais sur l'écriture et ses ateliers*, Éditions du Jasmin, Clichy.
- Rosignol I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, L'Harmattan.
- Stachak F. (2004). *Écrire. Un plaisir à la portée de tous*, Eyrolles.
- Wagner E. (1965). *De la langue parlée à la langue littéraire*, Hachette/Larousse.

COMMENT "JOUER" UNE PIÈCE DE THÉÂTRE DANS LE COURS DE FRANÇAIS ?

Haruto SHIRAI

Université Daito-Bunka (Japon)

haruto-shirai@ic.daito.ac.jp

0. Avant-propos
1. Eugène Ionesco : *La Cantatrice Chauve*, (Université Daito-Bunka, 2010)
2. Molière : *Le Médecin malgré lui*, (Université Daito-Bunka, 2011)
3. Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, (Université Seijo, 2014)
4. Eugène Ionesco : *La Leçon*, (Université Daito-Bunka, 2015)
5. Marivaux : *Les Fausses Confidences*, (Université Seijo, 2015)
6. Conclusion

Pour « lire » une pièce de théâtre en classe de lecture de FLE (niveau avancé), il est très utile de visionner plusieurs fois des DVD de représentations théâtrales de cette pièce pendant la classe.

Au début de l'année, le professeur fournit aux étudiants le texte d'une version japonaise publiée de la pièce.

En consultant des dictionnaires, les notes du texte original et cette traduction, les étudiants doivent préparer chez eux leur propre traduction en japonais.

Grâce à leurs efforts, ils finissent par comprendre le théâtre français classique avant de « jouer ».

Références

- Ionesco. E. (1990). *Théâtre Complet*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Marivaux. (1993). *Le Jeu de l'amour et du hasard*. Classiques Hachette. Paris : Hachette.
- Marivaux. (1993). *Les Fausses Confidences*. Classiques Hachette. Paris : Hachette.
- Molière. (1999). *Le Médecin malgré lui*. Biblio collège. Paris : Hachette.
- Payet A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE international.
- Shirai H. (1998). Le Bourgeois gentilhomme sur la scène japonaise. *Le Français dans le monde* 299 .Paris : Hachette : 40-57.
- Shirai H. (2015). Lire du théâtre en classe de lecture de FLE (niveau avancé). *Etudes didactiques du FLE au Japon* 24. Tokyo : Péka, Association des didacticiens japonais : 19-28

FRANCOPHONIE ET IDENTITÉ

- TOUR D'HORIZON DE CINQ PAYS ET RÉGIONS FRANCOPHONES : VIETNAM, CANADA, MARTINIQUE ET FRANCE -

Cette table ronde se veut une occasion de (re)découvrir la diversité, la richesse ou même la complexité de l'univers francophone à travers cinq communications portant sur cinq pays et régions différents : le Vietnam, le Canada (hors Québec), le Québec, la Martinique et la France. Nous nous interrogeons sur la question de l'identité par rapport à la langue française suivant l'histoire et la situation sociolinguistique et socioculturelle de chaque territoire.

Le Vietnam et l'identité francophone

Thao Huong NGUYEN

Université Jean Moulin Lyon 3 (France)

thaohuong@hnue.edu.vn

L'identité est un terme polysémique, elle est souvent définie comme une particularité typique qui caractérise la chose et qui distingue l'une de l'autre. L'identité francophone est alors une notion qui contient en elle différents éléments : en amont, elle évoque le lien entre l'identité et la F(f)rancophonie, en aval, elle reflète le lien entre la F(f)rancophonie et le sujet abordé, donc ici, c'est le Vietnam. Une question est alors posée : est-ce qu'il existe une identité francophone dans la société et la culture du Vietnam et comment cela est-il vécu ? Sachant que le Vietnam est avant tout un pays vietnamophone. Cette intervention est proposée dans l'optique d'éclairer cette question en évoquant les valeurs linguistique, culturelle et historique qui font l'identité francophone du Vietnam.

La francophonie canadienne hors Québec et ses identités

Sachiko KOMATSU

Université de Tsukuba (Japon)

komatsu.sachiko.gt@u.tsukuba.ac.jp

Les Canadiens francophones hors Québec sont en situation minoritaire et connaissent depuis toujours des difficultés dans un environnement fortement anglophone. Dans cette communication, nous verrons qu'il existe malgré tout une affirmation identitaire ferme chez eux. Suite à la montée du nationalisme dans le Québec des années 60, les communautés francophones de chaque province du Canada ont su développer pour leur part aussi des identités propres, se nommant Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, Fransaskois, etc. Aujourd'hui, dans le contexte d'une

mondialisation accrue, un renouvellement de la définition de la francophonie se poursuit dans chacune de ces communautés, plus ouverte à l'immigration. En même temps, des efforts importants sont déployés, surtout dans le milieu de l'éducation, pour renforcer l'identité francophone mettant en valeur l'héritage linguistique et culturel.

L'identité québécoise et ses contextes

Isao HIROMATSU
Université Hosei (Japon)
isao5352@hotmail.com

Après la « Révolution tranquille » dans les années 1960, la société québécoise a connu une mutation fondamentale sans précédent : elle ne se contente plus de son statut administratif en tant que l'une des provinces du Canada, mais elle commence à chercher ses propres traits sociopolitiques afin de se distinguer de l'ensemble du Canada ainsi que d'autres cultures venant d'horizons divers. C'est à travers ce changement spectaculaire qu'est née la conception de l'identité québécoise à la place de l'identité canadienne-française.

De ce point de vue, notre communication se donne comme objectif de voir de plus près comment le concept d'identité québécoise change de sens en retraçant brièvement l'histoire du Québec contemporain. En outre, le passage en revue de son environnement, de ses contextes socioculturels et de sa situation linguistique nous permettra de saisir la manière d'être francophone au Québec.

Identité et langage en Martinique

Hidehiro TACHIBANA
Université Waseda (Japon)
grillonbleu014@gmail.com

D'après Frantz Fanon, « l'Africain était un nègre et l'Antillais un Européen » aux yeux des Antillais, cela avant la Seconde Guerre mondiale. On sait qu'après la guerre, les Antillais ont découvert leur « négritude » avec Aimé Césaire, leur « antillanité » avec Édouard Glissant et leur « créolité » avec Raphaël Confiant et Patrick Chamoiseau. Comment s'est faite cette évolution identitaire ? À vrai dire, les Amériques sont un immense espace où se métamorphose tout ce qui vient de l'extérieur. Les colons anglais sont devenus Américains ou États-Uniens; les colons espagnols Mexicains, Chiliens, Argentins ou autres. Parmi tous ces peuples, les Antillais, surtout les Martiniquais sont sans doute ceux qui ont vécu cette transformation identitaire de la façon la plus aigüe, la plus lucide. Pourquoi? Nous allons poser cette question après avoir parcouru brièvement les environnements de cette île. Nous travaillerons en particulier avec le concept de langage proposé par Aimé Césaire.

La poésie française, entre tradition et réappropriation

Julien DELMAIRE

Poète, romancier (France)

julien.delmaire@gmail.com

La France est une terre de poèmes et sans doute l'un des derniers pays européens où la poésie est encore enseignée dans les écoles, où chaque élève a le souvenir de laborieuses récitation devant le tableau noir : La Fontaine, Hugo, Baudelaire, Verlaine, Apollinaire etc... Mais force est de constater que depuis la disparition de Prévert et d'Aragon (il faut rappeler que « Paroles » le livre de Jacques Prévert, dès sa sortie en 1946, a été un succès populaire fracassant et s'est vendu depuis à 2,5 millions d'exemplaires !) la poésie a considérablement perdu de son impact populaire, touchant un public de plus en plus restreint et ce malgré les subventions publiques et les initiatives institutionnelles comme *Le Printemps des Poètes*. C'est dans ce contexte que l'éclosion du rap puis du slam dans les années 90 bouleverse la donne. Le rap comme le slam ont permis à des auteurs dont les parents étaient issus de l'immigration de s'approprier la langue française, à mi-chemin entre respect des traditions littéraires et bouleversements des codes et des esthétiques. La poésie semble trouver un second souffle, une nouvelle identité plus métissée et moins académique. Dès lors, en France, cohabitent tant bien que mal, une poésie traditionnelle, au public confidentiel, avec le livre comme support privilégié et une forme plus orale, le rap et le slam, peut-être moins littéraire mais qui séduit un auditoire plus vaste et plus jeune. L'avenir de la poésie se situe dans les éventuelles passerelles entre ces deux formes. Il s'agit là d'un enjeu identitaire et politique, puisque la France demeure cet étrange pays qui semble être attaché viscéralement à la poésie comme à une composante intime de sa culture. Réconcilier les poètes, célébrer la langue française dans sa diversité, serait-il un défi national ?

Atelier

21/11/2015 17:00-19:00 ① Center for Language Education, salle L204

EN QUOI LE DOCUMENT AUDIOVISUEL EST-IL PLUS EFFICACE ?

Marie-José LOPES

Alliance Française de Paris (France)

mjlopes@alliancefr.org

Nous découvrirons ce que les supports audiovisuels peuvent apporter de plus au cours. Si l'usage de la vidéo est accepté et répandu, son potentiel est souvent sous-exploité.

Les documents audiovisuels offrent la possibilité de créer de l'authenticité dans une salle de classe, de contextualiser la langue, en l'associant au non-verbal et au socioculturel. Ils permettent de travailler les compétences communicatives, linguistiques, culturelles, aussi bien en acquisition qu'en mobilisation.

Les supports audiovisuels sont motivants et invitent à un réinvestissement des savoirs-faire plus dynamique et performant.

Cet atelier est réalisé par :

Hachette Livre International

Hachette FLE

Hachette Japon

APPRENDRE ET ENSEIGNER LE FRANÇAIS AVEC TV5MONDE : UN ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE POUR LES NIVEAUX A1 À C1

Valentin MOISAN
TV5MONDE (France)
valentin.moisan@tv5monde.org

À l'heure où information et culture dépassent les frontières en un instant, l'importance des langues vivantes va croissante. Les médias se réinventent, radios et télévisions laissent place aux transmédias, au bénéfice des enseignants qui voient le volume de documents utilisables dans leurs classes grandir chaque jour, et des apprenants qui trouvent du contenu dans la langue de leur choix avec une facilité décuplée. Mais cette mine d'information peut vite se transformer en tombeau pour qui manque de repères dans ce monde nouveau. L'un des principaux enjeux de l'enseignant est de s'orienter dans ce labyrinthe tout en guidant l'apprenant et de parvenir à dépeindre une langue à travers ses multiples facettes : littéraire, cinématographique, informationnelle, professionnelle, pratique, etc.

Parfois considérés, à tort, comme des obstacles, les différents médias sont une aide pour l'apprentissage en faisant entrer la langue authentique dans la classe et ce, du niveau débutant au niveau avancé. Mais les médias ne doivent pas être réduits à leur dimension linguistique. Enseigner avec la littérature, c'est ouvrir à de nouveaux horizons ; apprendre grâce à des courts métrages, c'est éveiller sa curiosité avant d'aller plus loin ; utiliser des reportages d'actualité en classe, c'est ancrer la langue dans le monde contemporain. Faire le tout à la fois, c'est varier les habitudes pour continuer à renforcer l'un des piliers de l'apprentissage : la motivation.

Créée en 1984, la chaîne de télévision TV5MONDE a développé très tôt une relation privilégiée avec les enseignants de français et leurs apprenants. Des premières fiches pédagogiques imprimées sur papier cartonné, l'offre s'est élargie au fil des ans et s'est dématérialisée. Accessibles aujourd'hui sur ordinateur, téléphone mobile, TNI ou encore télé connectée, les ressources « Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE » sont un tremplin pour avancer dans la découverte d'une langue étrangère au travers de médias. Pour l'enseignant, c'est un ensemble pédagogique qui lui permet d'innover dans son cours tout en gagnant du temps dans sa préparation.

Pour débiter sereinement, TV5MONDE accompagne les enseignants dans leurs premiers pas. Nous verrons dans cet atelier comment faire face aux problèmes techniques qui peuvent mettre à mal la meilleure des volontés. Des fichiers qui disparaissent à la connexion internet défectueuse, les parasites existent. Nous verrons aussi comment trouver les ressources adéquates pour sa classe parmi l'éventail de contenus disponibles sur tv5monde.com et comment les utiliser dès le tout début de l'apprentissage, à travers le cinéma ou la musique, et les niveaux plus avancés, à travers l'actualité notamment. Enfin, nous concluons sur la démarche pédagogique TV5MONDE pour l'utilisation d'un document audiovisuel en classe de français, des étapes indispensables de pré-visionnage à la production orale ou écrite.

QUELLES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE FRANÇAIS ? - UNE APPROCHE COMPARATIVE AVEC L'ANGLAIS -

E-Jung CHOI

Université féminine Ewha (Corée du Sud)
ejungchoi@gmail.com

Cette communication porte sur la présentation de stratégies d'enseignement du français pour les apprenants coréens débutants, stratégies qui consistent à comparer le vocabulaire du français avec son équivalent en anglais. Cette étude s'appuie sur la théorie du transfert positif de la langue anglaise, connaissance déjà acquise par les élèves, à la langue française, une nouvelle langue cible typologiquement proche de l'anglais.

Selon la classification d'Oxford (1990), la comparaison de la langue cible avec d'autres langues connues fait partie des stratégies cognitives efficaces. De plus, d'après le linguiste Nation, la présentation d'une variété de stratégies d'apprentissage aux élèves et leur pratique de celles-ci contribuent à l'augmentation de la motivation, qui est un facteur décisif pour l'amélioration des compétences linguistiques. Plus spécifiquement, ces stratégies d'enseignement consistent à présenter avec un support visuel :

- les connaissances de base de la morphologie commune entre l'anglais et le français ;
- la notion de mots apparentés entre ces deux langues, y compris la notion des différents degrés ;
- les expressions typiques selon les fonctions linguistiques principales du niveau A1 définies par le CECR ;
- la fréquence des mots précisée dans des ouvrages spécialisés.

Finalement, ces stratégies doivent être mises en application en classe afin de développer du matériel didactique et des méthodes d'enseignement plus appropriés aux besoins des élèves. Par ailleurs, le linguiste Mizumoto indique que l'entraînement aux stratégies d'apprentissage du vocabulaire bénéficie finalement aux apprenants à tous les niveaux en ce sens qu'il est bénéfique surtout pour les moins bons apprenants. Ainsi, il nous rappelle un des rôles importants des enseignants en tant qu'évaluateurs : réduire les écarts entre les bons élèves et les moins bons.

Références

- Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De Bot K. et al. (2005). *Second Language Acquisition*. New York : Routledge.
- Mizumoto A. & Takeuchi O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL students. *Language Teaching Research* 13(4) : 425-449.
- Nation I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York : CUP.

ASSOCIATION PARADIGMATIQUE OU SYNTAGMATIQUE : LAQUELLE FACILITE DAVANTAGE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN L2 ?

Yuya MATSUKAWA

Université Laval (Canada)

yuya.matsukawa.1@ulaval.ca

Nation et Webb (2011) considèrent la récupération comme une composante nécessaire de l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde (L2). En effet, l'étude de Folse (2006) lui a permis de constater l'efficacité de l'exercice à trou qui exige la récupération d'un mot pertinent. D'ailleurs, en employant des cartes-éclair, Barcroft (2007) a démontré qu'avoir l'occasion de récupérer des mots cibles durant l'apprentissage favorise leur rétention. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné l'efficacité de la récupération basée sur l'association lexicale pour apprendre le vocabulaire en L2. Traditionnellement, l'association lexicale sert à examiner comment est organisé le lexique mental. Plusieurs chercheurs (Fitzpatrick, 2006 ; Zareva et Wolter, 2012 ; etc.) ont cherché à découvrir quel type d'association, paradigmatique ou syntagmatique, les apprenants de L2 faisaient davantage selon leur niveau, la taille de leur lexique, etc. Notre recherche avait pour objectif de déterminer quelle association facilite le plus la récupération des mots et donc l'apprentissage du vocabulaire en L2.

L'expérimentation a été menée auprès de 142 Japonais qui commençaient à apprendre le français. Pour apprendre 20 mots cibles en français, les sujets des deux groupes expérimentaux avaient pour tâche d'effectuer la récupération basée sur l'association paradigmatique ou syntagmatique alors que ceux du groupe témoin copiaient une phrase pour chacun de ces mots. Les résultats des post tests immédiats et différés ont révélé l'efficacité de l'association paradigmatique pour apprendre les mots cibles. Ces résultats soutiennent les propos de Wolter (2006). Selon lui, les connaissances lexicales en L1 fournissent aux apprenants adultes des informations pertinentes pour constituer des liens paradigmatiques entre les mots en L2. Il est par contre difficile pour ces derniers de construire des connexions syntagmatiques, d'où la nécessité de mettre l'accent sur ces connexions dans l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en L2.

Références

- Barcroft J. (2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning* (57) : 35-56.
- Fitzpatrick T. (2006). Habits and Rabbits: Word associations and the L2 lexicon. *EuroSLA Yearbook* (6) : 121-145.
- Folse K. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly* (40) : 273-293.
- Nation I.S.P. & Webb S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston : MA Heinle.
- Wolter B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics* (27) : 741-747.
- Zareva A. & Wolter B. (2012). The 'promise' of three methods of word association analysis to L2 lexical research. *Second Language Research* (28) : 41-67.

LES CLASSES D'OBJETS ET LEUR APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE TERMES MILITAIRES À L'ACADÉMIE MILITAIRE DE CORÉE

Kang-Ho LEE

Académie militaire de Corée (Corée du Sud)

ikangho@kma.ac.kr

Nous présenterons dans cet exposé la notion des classes d'objets et nous montrerons qu'elle peut servir à l'enseignement des termes militaires aux élèves-officiers à l'Académie militaire de Corée.

Jusqu'à présent, les études portant sur les termes militaires, en français ou dans d'autres langues, ont été effectuées selon des approches différentes (terminologique, traductive, sociologique et didactique). L'approche didactique, en particulier, recherche la méthode efficace pour l'enseignement du lexique militaire aux écoles militaires dans le but d'améliorer la capacité de communication entre les militaires. Mais ces travaux n'expliquent pas suffisamment le fonctionnement syntaxique des termes militaires dans le cadre de la phrase.

Afin de résoudre ces problèmes, nous avons adopté la théorie des classes d'objets qui permet la description de la combinatoire lexicale des mots dans le cadre de la phrase. Dans l'application de ce modèle linguistique à l'enseignement des termes militaires, nous pouvons confirmer que la notion de classes d'objets peut servir à la description syntactico-sémantique des termes militaires. Parce que la notion de classes d'objets permet une classification précise des termes militaires en classes sémantiques et que ces dernières décrivent de façon formelle et explicite la combinaison lexicale entre le prédicat et l'argument.

Dans cet exposé, à l'aide des classes d'objets, je traiterai systématiquement la polysémie, la synonymie, les noms composés et la traduction en vue de l'enseignement efficace des termes militaires en français.

Références

- Gross G. (2012). *Manuel d'analyse linguistique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
Le Pesant D. & Mathieu-Colas M. (1998). Introduction aux classes d'objets. *Langage* 131 : 17-23.

POURQUOI IMPLANTER L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL) ?

Ching-Hsin CHANG

Université Da Yeh (Taïwan)

cch2004@mail.dyu.edu.tw

À la suite de Michel Paradis (2004), Claude Germain et Joan Netten ont conçu l'approche neurolinguistique (ANL) qui distingue la grammaire interne de la grammaire externe, la première sert à développer la compétence implicite des apprenants, tandis que la seconde sert à développer leur savoir explicite. Autrement dit, l'oral doit s'acquérir de manière non consciente, tandis que l'écrit doit s'apprendre de manière consciente. D'autres recherches (Gal Bailly, 2011 ; Germain et alii, 2015) ont également montré que les étudiants de l'Université normale de Chine du sud (UNCS), où on enseigne le français langue étrangère selon l'ANL, avaient obtenu un résultat plutôt bon après environ 768 heures d'apprentissage.

D'après les notes obtenues par les étudiants de notre établissement à Taïwan pour le niveau B1 du DELF, on peut remarquer que nos étudiants sont plus compétents en lecture et manquent de compétence en communication orale. C'est la raison pour laquelle nous devrions réfléchir à une autre méthode d'enseignement du français pour que la coordination de l'oral et de l'écrit soit plus harmonisée. Nous voulons donc étudier le cas de l'UNCS en vue de son éventuelle implantation dans notre établissement.

Références

- Gal Bailly T. (2011). *Mise en place d'une méthode contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Étude comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental*. Mémoire professionnel 2010-2011, Université de Rouen.
- Germain C. & Netten J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. In *Babylonia* (2) : 7-10.
- Germain C. & Netten J. (2011a). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. In *Synergies Chine* (6) : 25-36.
- Germain C. & Netten J. (2011b). *Approche neurolinguistique. Guide pédagogique. Français Intensif*. Documents PDF.
- Germain C. & Netten J. (2012). Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2. In *Réflexions* (31/1) : 17-18.
- Germain C. & Netten J. (2013). Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues - Grammaire et approche neurolinguistique (ANL). In *Revue japonaise de didactique du français* (8/1). Tokyo : SJDF, 172-187.
- Germain C. & Netten J. (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LE ? In *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Québec : AIEQ, 19-33.
- Germain C. & Netten J. (2015). *Approche neurolinguistique (ANL). Introduction version adultes*.
- Germain C., Netten J., Liang M. & Ricordel I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. In *Les Cahiers de l'ACDELE* (12/1).
- Netten J. & Germain C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. In *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics* (8/2) : 183-210.
- Netten J. & Germain C. (2007). Learning to communicate effectively through Intensive instruction in French. In Dooly M. & Eastment D. (eds.), *"How we're going about it": Teachers Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge Scholars Publishing : 31-41.

- Paradis M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In Ellis N. (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. CA : Academic Press Inc., 393-420.
- Paradis M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Paradis M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Ricordel I. (2012). Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue. In *Le français à l'université*, mis en ligne le 12 avril 2012, consulté le 10 juin 2014.

L'APPLICATION DE L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE EN MILIEU ASIATIQUE - LE CAS DES ÉTUDIANTS JAPONAIS GRANDS DÉBUTANTS -

Ekuko TAKEUCHI
Université de Kobe (Japon)
VZC05125@nifty.com

Hidenori KONISHI
Université Kyoritsu (Japon)
monsieurkonishi@gmail.com

L'approche neurolinguistique (ANL) a été conçue au Canada par Claude Germain et Joan Netten. Elle se base, entre autres, sur les recherches récentes faites en neurosciences par Michel Paradis, lesquelles font une nette distinction du savoir explicite (les règles de grammaire et le vocabulaire) qui relève de la mémoire déclarative et de la compétence implicite (habileté à communiquer spontanément) laquelle relève de la mémoire procédurale. En effet, ce sont deux composantes de nature si différente qu'il ne peut pas y avoir de connexion directe entre elles et que l'une ne peut pas se transformer en l'autre. Or, ce constat a des conséquences considérables dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères car il va à l'encontre des autres approches qui présupposent naïvement que le savoir explicite développé par les exercices scolaires se transforme en compétence implicite. Pourtant, afin de bien acquérir une langue, il faut commencer par développer son habileté, non consciente, à parler dans la communication authentique, ce qui aidera à apprendre plus facilement à lire, puis à écrire, ce qu'on est déjà capable de dire.

Ayant débuté en 1998 dans une province canadienne, l'ANL s'est répandue dans presque tout le pays pour enseigner le français aux élèves anglophones. Depuis 2010, en outre, cette approche est également employée en Chine auprès des étudiants chinois, produisant des résultats fort positifs. Cette réussite impressionnante en milieu exolingue a suscité beaucoup d'intérêt au Japon, si bien qu'une formation officielle à l'ANL a été organisée à Tokyo en mars 2015 sous la direction de Claude Germain.

Dans le milieu universitaire japonais, l'enseignement traditionnel de la grammaire explicite a toujours tendance à être privilégié, bien que, d'après un sondage, plus de la moitié des enseignants japonais ne pensent plus que la grammaire soit la matière la plus importante dans l'enseignement du français. On pourrait attribuer cette pérennité méthodologique aux convictions pédagogiques partagées par les enseignants.

En tenant suffisamment compte de la situation pédagogique actuelle, nous allons examiner le vrai impact de l'ANL qui devrait être une modalité prometteuse au Japon tout aussi bien qu'au Canada et en Chine.

POUR UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) CONTEXTUALISÉE EN CHINE DU SUD-EST : PISTES POUR LA FORMATION ENSEIGNANTE

Charlotte BLANC-VALLAT

Université Toulouse - Jean Jaurès (France)

charlotte.vallat@hotmail.fr

Notre travail porte sur l'analyse de stratégies enseignantes en classe de FLE, en milieu universitaire chinois et leur impact sur les performances des apprenants en cours d'oral (corpus recueilli à l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Chine). Notre intérêt est ici focalisé sur les résultats de l'étude et les propositions didactiques pour l'enseignement du FLE en Chine. La recherche en didactique du FLE y est aujourd'hui en pleine effervescence et fait l'objet de multiples réflexions aboutissant à des notions telles que « compromis didactique », « didactique du compromis », « sociodidactique de terrain » ou encore « pluralisme didactique ». Ces concepts mettant en évidence une nécessaire contextualisation des recherches (Castellotti et Moore, 2008 ; Blanchet et Chardenet, 2015 ; Huver, 2015). À travers cette réflexion, les deux penchants de la didactique du FLE en Chine sont mis en avant : une fondamentale prise en compte de la culture éducative chinoise et, par la même, de la « méthode chinoise », ainsi qu'une application « tout en douceur » d'approches davantage communicatives. C'est à partir de ce constat que nous proposons des éléments pour la formation enseignante en classe d'oral (techniques d'analyse de séquences didactiques, méthodologie à mettre en place, type d'activité à privilégier avec un public d'apprenants sinophones).

Références

- Blanchet P. & Chardenet P. (dir.) (2^{ème} édition, 2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti V. & Moore D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} siècle ? In Blanchet P., Moore D. & Asselah Rahal S. (éds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 197-218.
- Huver E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues : Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? *Recherches en didactique des langues et des cultures : Cahiers de l'ACEDLE*, vol.12(1) : 3-21.

IDENTITÉ CULTURELLE DANS LE MANUEL DU FLE FABRIQUÉ EN CHINE

Zhihong PU

Université Sun Yat-sen (Chine)

puzhihong@hotmail.com

Lue HUANG

Université Jinan (Chine)

huang_lue@qq.com

Étant donné que la langue véhicule une culture, le manuel de FLE demeure un médium culturel et sa fabrication locale implique des contraintes géopolitique, didactique et culturelle, dont l'identité culturelle locale. Cette identité nous paraît inévitable et nécessaire, sinon, on aurait dû utiliser simplement des manuels « universels » rédigés par des natifs. Comment se présente cette identité et quelles sont les stratégies adoptées par l'auteur ? Ces deux questions sont devenues un axe de notre analyse de discours de *Le français*, un manuel de français fabriqué et largement utilisé en Chine, en nous enracinant dans des théories de l'interculturel et de la didactologie des langues et des cultures.

Dans *Le français*, la représentation de l'Autre est au centre des discours et semble revêtir une plus grande importance que celle du Nous dans la mesure où les discours sur l'altérité sont plus nombreux que ceux relevant de l'identité nationale, non systématiquement représentés. Or, l'évaluation du Nous l'emporte en tant que qualité, sa valorisation prédomine avec la co-valorisation et le renforcement des liens positifs entre l'Autre et le Nous. L'auteur profite des notes, des exercices et de certains textes pour introduire les désignants identitaires du Nous-Chine-Chinois qui est bien valorisé. L'identité de la communauté culturelle de l'auteur (et de l'apprenant) est convoquée au niveau lexical et syntaxique, mais aussi par le biais d'une contextualisation (locale ou interculturelle) des dialogues et de l'introduction de textes sur le Nous. De même l'auto-représentation est fréquente au sein des exercices : le co-énonciateur-apprenant est invité à exprimer ses connaissances et ses attitudes à l'égard du Nous, ainsi qu'à s'identifier ou se différencier de l'Autre par un jeu de questions/réponses. Des simulations d'interactions dans le contexte de l'Autre comme dans celui du Nous permettent l'expression de la valorisation du Nous et de la comparaison interculturelle. On constate également certaines dévalorisations de l'Autre visant la valorisation implicite du Nous. Lorsqu'une estimation négative est portée sur le Nous, elle reste relativement limitée et est immédiatement compensée par des stratégies de réparation et/ou de revalorisation.

En somme, grâce aux stratégies de l'auteur, la représentation positive de l'identité se construit dans les discours à travers une valorisation tant implicite qu'explicite comprenant des évaluatifs variables, des procédés divers et des compensations systématiques en cas de dépréciation.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU FLE DES APPRENANTS DU SECONDAIRE DANS LE SUD DE LA THAÏLANDE : INFLUENCE DES COMPÉTENCES EN LANGUE FRANÇAISE

Kanda LAOPIYABUTRA

Université Prince de Songkla (Thaïlande)

k_laopiyabutra@hotmail.com

Les stratégies d'apprentissage sont une des composantes nécessaires dans le processus d'apprentissage. Les chercheurs ont mis en évidence leur diversité et ont également montré que leur choix et leur utilisation dépendent des profils des apprenants et en particulier de facteurs, tels que le sexe, l'âge, l'exposition à la langue apprise, les expériences éducatives, le niveau d'études, etc. (O'Mailley et Chamot, 1990 ; Cyr, 1998 ; Hotzer, 2003).

Ainsi, nous avons mené une recherche visant à identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants thaïlandais de FLE, au moyen d'un questionnaire inspiré des trois types de stratégies d'apprentissage d'O'Mailley et Chamot (1990), c'est-à-dire les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. Elle a été menée auprès d'environ 800 apprenants dans 22 écoles.

Le résultat de notre étude met en évidence que l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives chez les apprenants ayant les notes de français supérieures à 3.00 est différente de manière significative de celle chez les apprenants ayant les notes de français inférieures à 3.00. Mais cette étude ne montre pas de différences significatives dans l'utilisation des stratégies socio-affectives chez ces deux groupes d'étudiant.

Références

- Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Harris V. et al. (2001). *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Holtzer G. (2003). *Stratégie d'apprentissage, une notion en mouvement*. Franche-Comté : Université de Franche-Comté.
- O'Mailley J.-M. & Chamot A.-U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990). *Language Learning Strategies*. New York : Newbury House Publishers.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET L'APPRENTISSAGE PAR LE SERVICE COMMUNAUTAIRE (LE SERVICE-LEARNING)

Jung-Yeon SUH

Université féminine de Séoul (Corée du Sud)

alasseur13@gmail.com

Cet exposé présente un modèle d'apprentissage expérientiel qui allie apprentissage en classe et action bénévole en vue d'une pédagogie engagée intitulée « le service-learning ». Depuis 2005, notre établissement (l'Université féminine de Séoul) propose aux étudiantes de pratiquer leurs acquis théoriques dans la société avec des résultats positifs et promettants sur plusieurs facettes, l'acquisition de matière, les multiples tâches assumées, les contacts variés venant d'origines différentes, la motivation des apprenants etc... Depuis plusieurs années, nous avons intégré cette méthode au cours de grammaire française (niveau débutant et intermédiaire). Nous présentons donc ici nos programmes en détail et quelques exemples de cas du service avec les évaluations des étudiants. Dans cette présentation, nous attendons non seulement à trouver les encadrements théoriques, en psychologie ou en FLE pour renforcer notre nouvelle méthode d'enseignement, mais aussi à discuter les problématiques et les perspectives concernant les réalisations des projets d'étudiants avec certains objectifs d'enseignement permettant de rendre à la langue française sa fonctionnalité en tant que le portail de cultures française et francophones.

Références

- Ash S., Clayton P. & Atkinson M. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning* 11(2) : 49-60.
- Billig S.-H. & Waterman A.-S. (2012). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Routledge.
- Pak C.-S. (2013). Service-Learning for Students of Intermediate Spanish: Examining Multiple Roles of Foreign Language Study. *MultiTasks, Multiskills, MultiConnections*, édité par Stephane Dhonau. Report for Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages : 103-126.
- Ryu S.-Y. (2010). Planning for Service-Learning course in college: A bridge between Classroom and Community. *Workshop on Service-Learning*. University of Gonju (Corée du Sud).

RÉFLEXIVITÉ EN DISCOURS ET DISCOURS DE RÉFLEXION : LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF

Fumiya ISHIKAWA

Université Rikkyo/Université Paris III (France)

fumiya@rikkyo.ac.jp

Former des enseignants, c'est développer leurs savoirs et savoir-faire professionnels alors que ces derniers, du fait qu'ils ont trait à la psychologie cognitive, ne sont pas en soi perceptibles. Ils ne le deviennent que lorsque l'enseignant les exhibe, par exemple, dans la classe où il les verbalise en interagissant avec les apprenants. Ils se le rendent aussi dans un dispositif de formation comme l'entretien rétrospectif incitant l'enseignant à revenir sur ce qui s'est passé dans le cours et à en parler. Dans la première comme dans le dernier, c'est donc le discours qui matérialise ces savoirs et savoir-faire professionnels, ce qui nous amène à dire que le discours de l'enseignant en est la représentation.

S'inscrivant dans cette ligne de pensée, notre contribution interroge le discours de l'enseignant de FLE produit en situation d'entretien rétrospectif, pour mettre en lumière ce que sont les éléments liés au développement des savoirs et savoir-faire professionnels chez le sujet enseignant. Nous nous intéresserons tout particulièrement à l'articulation de la réflexivité dans le discours – c'est-à-dire la façon que les sujets participant à l'entretien exploitent pour revenir ou faire revenir sur ce qui s'est produit ou ne s'est pas produit dans la classe – d'une part, et à la réalisation discursive des réflexions qu'ils mènent en collaborant l'un avec l'autre pour négocier sur les savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignant d'autre part. Notre propos sera fondé sur un corpus d'étude constitué des paroles que nous avons enregistrées en classes et en situation d'entretiens rétrospectifs.

Références

- Bakhtine M. (1975). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Éditions Gallimard.
- Borg S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London : Continuum.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Tellier M. & Cadet L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maisons des Langues.

ÉCHANGE À DISTANCE ENTRE APPRENANTS DE FLE MONGOLS ET JAPONAIS : UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE À DÉVELOPPER ?

Laurence CHEVALIER

U. Seinan Gakuin (Japon)
chevalie@seinan-gu.ac.jp

Altangul BOLAT

U. nationale de Mongolie (Mongolie)
altaabol@yahoo.com

Nous proposons de rendre compte d'une expérience d'échange à distance entre apprenants de FLE non-francophones et de nous interroger sur la singularité de la situation d'enseignement/apprentissage ainsi créée, sur le champ d'activités possibles dans ce cadre, ainsi que sur l'intérêt de développer des situations similaires en zones non-francophones.

L'échange que nous avons mis en place concerne des étudiants de français de l'université nationale de Mongolie et de l'université Seinan Gakuin, de niveau A2, et s'est effectué dans le cadre de la classe via une connexion Skype. Six séances ont été organisées, chacune autour d'un thème spécifique préparé en amont, qui mettaient en contact direct de petits groupes d'étudiants. Les objectifs généraux de cet échange se situaient plus dans le domaine de l'interculturel que du linguistique proprement dit, même si la compétence de communication tenait un rôle crucial : il s'agissait d'ouvrir la salle de classe au monde, d'aller à la rencontre d'un autre public, géographiquement pas si éloigné, qui apprend aussi le français, et ce faisant de mettre à l'épreuve leur français comme langue de communication et de le renforcer.

Ce type d'échange a vite soulevé diverses questions d'ordre pratique et méthodologique, qui tiennent à la nature même de la situation d'apprentissage ainsi générée : un contexte de communication exolingue, se déroulant en milieu fortement alloglotte de part et d'autre, mais qui se distingue des situations habituellement décrites par le fait qu'aucun des locuteurs ne soit francophone et qu'elle ait lieu dans l'espace de la classe. Les échanges entre apprenants non-francophones nous paraissent pourtant tout aussi susceptibles de contribuer à l'apprentissage du français que ceux entre francophones et non-francophones. C'est dans cette perspective que nous tenterons de faire le point sur la spécificité de cette situation, de dégager, à partir de notre expérience, des pistes d'exploitation possible, et d'évoquer les avantages que pourrait revêtir le développement de telles situations d'enseignement/apprentissage au niveau régional en terme de dynamisme du français.

OBJECTIFS ET USAGES DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS POUR LES ÉTUDIANTS JAPONAIS, CORÉENS ET TAÏWANAIS

Shin'ya HORI
Université Waseda (Japon)
s.hori19780721@gmail.com

Mitsuru OHKI
Université de Kyoto (Japon)
ohkimitsuru@me.com

Hyeon-Zoo KIM
Université Dankook
(Corée du Sud)
hyeonzoo@dankook.ac.kr

Ming-Hua N. TSAI
Université Tunghai
(Taïwan)
tsainaomi@thu.edu.tw

Une recommandation du Conseil de l'Europe (1998) assigne à l'enseignement des langues trois objectifs : pragmatique, interculturel et socio-politique (Neuner, 2002). D'un autre côté, selon le *Cadre Européen Commun de Référence*, les activités langagières s'inscrivent dans quatre domaines majeurs : public, professionnel, éducationnel et personnel. Combien d'étudiants japonais, coréens et taïwanais ont besoin, à l'heure actuelle, d'apprendre le français dans un but pragmatique et pour le domaine professionnel ?

Le commerce extérieur avec la France n'est pas important pour le Japon, la Corée et Taïwan. La migration entre les trois pays et la France est faible. En plus, les étudiants de ces trois pays qui suivent une formation en France sont peu nombreux. Dans ces conditions, quel statut faut-il donner à l'enseignement/apprentissage du français et pour quels objectifs ? Afin de répondre à ces interrogations, nous nous baserons sur l'analyse des résultats de nos enquêtes réalisées auprès des apprenants des trois pays. Cette étude se fonde sur le modèle expectation-valence d'Eccles pour mettre en évidence les caractéristiques de la motivation chez les apprenants et sur la théorie de l'autodétermination pour mesurer le degré de motivation de l'apprenant.

Références

Neuner G. (2002). *Les politiques à adopter à l'égard de l'anglais*. Conseil de l'Europe.

LE JEU DE RÔLE ENREGISTRÉ EN CLIP VIDÉO CONTRIBUE-T-IL À DÉVELOPPER L'APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE CHEZ LES APPRENANTS THAÏLANDAIS ?

Sirima PURINTHRAPIBAL

Université Prince de Songkla, campus de Pattani (Thaïlande)
spurinthrapibal@hotmail.com

Un des facteurs importants provoquant des obstacles dans l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants thaïlandais porte sur leur timidité et leur manque de confiance en soi. Dans nos cours de conversation (compréhension et expression orales) destinés aux étudiants de français de l'université de Prince de Songkla, les prises de parole sont très difficiles. Ils n'osent pas s'exprimer en français et effectuent difficilement des activités d'expression orale. Pour trouver des solutions à ce problème, nous sommes persuadée que le jeu de rôle enregistré en clip vidéo sera un des moyens efficaces qui peut encourager nos étudiants à prendre la parole et les aider à retrouver leur confiance en eux-mêmes. En effet, le jeu de rôle implique les apprenants dans une situation donnée pour s'exprimer et communiquer et dans une plus large mesure il peut les faire surmonter les inhibitions liées à la pratique d'une langue étrangère. De plus, enregistrer des jeux de rôle en clip vidéo pourra rendre nos apprenants plus à l'aise. Car, ils peuvent réaliser leur travail loin du regard de leur professeur et de leurs camarades de classe. C'est la raison pour laquelle nous avons mené une recherche-action en demandant aux étudiants de français inscrits au cours de conversation de l'année scolaire 2014-2015 de réaliser les jeux de rôle enregistrés en clip vidéo et en examinant leurs attitudes à l'égard de cette technique de classe à l'aide du sondage et de l'entretien. Le résultat de cette étude nous montre que les jeux de rôle enregistrés en clip vidéo contribuent à développer leur apprentissage de l'expression orale en français et que les étudiants ont de bonnes attitudes auprès de cette technique de classe.

Références

- Bertin J.C. (2001). *Des outils pour des langues : multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.
 Bufer W. & Giessen H. (éd.) (2003). *Des langues et des médias*. Grenoble : PUG.
 Lancien T. (1986). *Le document vidéo*. Paris : Clé International.
 Moirand S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
 Pandanx M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
 Tardif J. (2002). La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, janvier (numéro spécial)* : 15-25.
 Witte A.-E. (2002). *Le cours de langues interactif : outils et méthodes*. Paris : Ellipses.

LA LECTURE EN FLE : APPORTS DE L'OCULOMÉTRIE

Dong-Yeol PARK
Université nationale de Séoul
(Corée du Sud)
bondieu@snu.ac.kr

So-Young YUN-ROGER
Université féminine Dongduk
(Corée du Sud)
yunsoyoung@gmail.com

Seung-Hyun HONG
Université Sangmyung
(Corée du Sud)
hong-frcomte@hanmail.net

Pour les chercheurs en didactique des langues et pour les enseignants de langue étrangère, comprendre les processus cognitifs mis en œuvre dans la production et la compréhension en langue étrangère peut offrir des opportunités nouvelles d'applications didactiques. De nombreuses méthodes expérimentales *offline* et *online* ont été utilisées pour comprendre ces processus, mais il en est une qui a pris plus récemment une importance particulière dans le domaine de la lecture, et dont nous présenterons les principes et les avantages : l'oculométrie. Cette technique permet en effet de mieux comprendre le processus de lecture et de compréhension, par la mesure en temps réel des mouvements oculaires (fixations et saccades), qui témoignent de l'activité cognitive pendant la lecture.

De ce fait, de plus en plus de recherches, dont nous présenterons une sélection à titre d'illustration, utilisent l'oculométrie pour investiguer différents sujets d'intérêt pour l'étude des langues et de leur apprentissage, comme par exemple la nature du lexique plurilingue des apprenants, ou encore les différences de stratégies préférentielles d'analyse syntaxique entre lecteurs natifs et apprenants, les interférences L1-L2, etc.

Enfin, nous terminerons notre exposé par les observations et les résultats préliminaires obtenus lors de nos premières expérimentations auprès d'apprenants coréens du français à l'université, et nous présenterons les orientations que nous souhaitons donner à ces recherches.

Références

- Colonna S. & Pynte J. (2002). La levée des ambiguïtés syntaxiques : apport des recherches inter-langues. *L'Année Psychologique* 102 (1) : 151-187.
- Foucambert D. (2005). Perception et lecture. *Les Actes de Lecture* 91 : 31-41.
- Roberts L. & Siyanova-Chanturia A. (2013). Using eye-tracking to investigate topics in L2 acquisition and L2 processing. *Studies in Second Language Acquisition* 35 : 213-235.
- Ryner K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin* 124 : 372-422.

LECTURE DE TEXTES NARRATIFS ET ARGUMENTATIFS SUR ÉCRAN D'ORDINATEUR, EBOOK ET SUPPORT PAPIER. STRATÉGIES LIÉES AUX GENRES DE TEXTE

Stefania DEI

Université de Florence (Italie) / Université de Franche-Comté (France)

stephaniedei@netcourrier.com

Résumé - L'ordinateur suscite des reconfigurations en termes d'écriture et de lecture. L'écran devient ainsi un support comme le papier. À l'aune de ces considérations, mon travail s'est focalisé sur l'activité de lecture/compréhension de textes narratifs et argumentatifs sur support papier et sur écran d'ordinateur et d'e-book en me demandant si les genres textuels pouvaient influencer la façon d'appréhender le texte.

Problématique - Il est maintenant reconnu que les traitements cognitifs sont susceptibles de variation d'un individu à l'autre. Ce sont ces variations qui ont toujours suscité mon intérêt. J'ai donc voulu m'intéresser à l'apprenant de FLE en tant que lecteur de nouvelles, comme genre littéraire, et lecteur d'articles de presse argumentés tout en tenant compte des nuances et de la subtilité dans la distinction des genres. Malgré l'évolution rapide des modalités de communication (blogs, chats etc...) les activités de lecture/écriture sur écran continuent à représenter l'essentiel des utilisations de l'ordinateur. Dans le cadre de cette étude, je me suis cependant limitée à la lecture. L'utilisation d'internet suscite toujours de nouvelles interrogations car il est devenu un instrument incontournable de notre quotidien. De plus, le e-book est de plus en plus utilisé. Je me suis alors posé la question suivante : à quel point l'écran peut-il influencer notre façon d'appréhender un texte littéraire, comme la nouvelle, ou un texte d'actualité argumentatif ?

Hypothèse - Mon hypothèse est que l'ordinateur, avec l'écran qui devient un instrument de lecture, étend ou modifie l'éventail des stratégies de reconstruction du sens s'il s'agit de textes narratifs ou argumentatifs.

Méthodologie - Pour vérifier si mon hypothèse de départ était valable, j'ai proposé à mes étudiants des textes d'actualité argumentatifs tirés de la presse et des nouvelles. Pour le recueil des données, j'ai eu recours à une méthodologie variée : les questionnaires préalables sur leur lecture sur support papier et en ligne, des questionnaires à remplir pendant la lecture sur écran et sur papier, l'entretien tout de suite après la lecture sur écran, sur papier et sur e-book, saisie d'écran pendant l'activité de lecture.

Résultats - L'étude a fait apparaître non seulement les stratégies utilisées par rapport aux supports et aux types de discours mais également les singularités de chacun : la dimension du « Je » dont on ne peut faire abstraction dans une activité de reconstruction du sens dans l'acte de lire.

Pratiques pédagogiques - Enseigner le développement de stratégies liées aux types de discours qui pourraient aller vers une autonomie du lecteur lors d'un apprentissage en FOAD (Formation Ouverte et À Distance) tout en tenant compte du lien qui existe entre les stratégies de lecture et d'écriture, qui est un sujet de recherche des courants intégratifs, prônant le travail sur les genres discursifs pour améliorer la lecture et postulant que ce travail permet d'améliorer les stratégies de production écrite.

Références

Adam J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse des discours* (2ème éd. 2008). Paris : Armand Colin.

- Adam J.-M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Bronckart J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Barré-De Miniac C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Bélisle C. (2004). Lire avec un livre électronique : un nouveau contrat de lecture. In Salaün J.-M. et Vandendorpe C. (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 169-186.
- Carrière J.-C. et Eco U. (2009). *N'espérez pas vous débarrassez des livres*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Christin A.-M. (2001). *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion.
- Gaonac'h D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette Education.
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lebert M.-F. (1999). *De l'imprimé à Internet*. Paris : Éditions 00h00.com.
- Lundquist L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Mochet M.-A. & O'Neil C. (2000). Mise en page, mise en texte - encyclopédies papier et multimédia. In Lancien T. (dir.), *Multimédia : les mutations du texte*. Cahiers du français contemporain, Fontenay-aux-Roses : ENS Éditions, 87-11.
- Soccavo L. (2008). *Gutenberg 2.0 : le futur du livre*. Paris : M21 Éditions.
- de Vathaire J.-B. (2004). Le livre électronique : genèse d'un objet, perspectives et projets. In Bélisle C., *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 27-74.
- Vieira L. (2004). *L'édition électronique. De l'imprimé électronique au numérique : évolutions et stratégies*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET LE ROMAN « BEUR » : AUTOUR DU *GONE DU CHAÂBA*

Ji-Yong CHUNG

Université Sungkyunkwan (Corée du Sud)

jy.chung@skku.edu

Depuis la création des premiers départements de littérature française en 1946 en Corée, les programmes universitaires ont été centrés quasi exclusivement sur la France métropolitaine. Cette France était présentée comme un espace unique, homogène et invariable. Pendant la période de la modernisation, cette image de la France a pu passer pour l'image idéale et anticipée de la Corée. Mais avec la crise des études françaises, engendrée d'une part par la globalisation et d'autre part par la remise en cause de la modernisation sur le modèle occidental, la notion de francophonie trouve un écho dans l'université coréenne. Les auteurs issus de l'immigration et les auteurs des pays francophones entrent de plus en plus dans les cours de littérature. Parmi eux, Azouz Begag attire particulièrement l'attention des étudiants. La lecture du *Gone du Chaâba* leur permet de sortir d'une perspective autrefois limitée à l'Hexagone. Ils découvrent l'Algérie, avec qui la Corée a établi un partenariat stratégique en 2006, et revoient la société française, surtout ses fractures intérieures dans ses relations historiques avec le Maghreb. Ainsi, ils appréhendent mieux les phénomènes de globalisation, notamment la question de l'immigration. Et ceci, tout particulièrement, à travers la langue française qu'ils étudient et espèrent utiliser aussi bien en France que dans les autres pays francophones.

Références

Begag A. (1986). *Le gone du Chaâba*. Paris : Seuil.

« AU BORD DE L'INDE » : DU LOCAL AU GLOBAL

Denis C. MEYER

Université de Hong Kong (Hong Kong)
dcmeyer@hku.hk

Anuradha WAGLE

Université de Goa (Inde)
anuwag@yahoo.com

Il existe pour chaque pays une vaste réserve d'objets à narrer et à déchiffrer. Ce gisement intéresse particulièrement les professeurs de langue qui exercent hors d'un milieu francophone, et qui s'adressent le plus souvent à des groupes homogènes. Ils savent qu'en orientant le terrain didactique sur des objets de discussion connus jusqu'à l'implicite par le groupe, un effet de recentrage prend place, tout au bénéfice de l'apprenant. À défaut d'un environnement francophone manquant, aléatoire, et de tous les enjeux d'intégration qu'il comporte, on favorise un autre point de départ, une émergence locale.

Au Bord de l'Inde réunit dans cet esprit cinquante portraits, objets culturels, célébrités ou questions sociétales, regroupés autour de cinq rubriques : « glorifier », « croire », « combattre », « admirer » et « savourer ». Ces portraits sont des fractions prélevées sur la société indienne d'aujourd'hui et par l'effet d'union qu'ils produisent, ils recomposent à leur mesure l'identité collective du pays. On y retrouvera des thèmes aussi avérés que « Bollywood », « Gandhi », « Turbans », « Bébé-filles », « Taj Mahal » ou « Rose et jasmin » ; il ne s'agit pas à proprement parler de descriptions toutefois, car c'est plutôt la signification qu'on observe, la résonance de ces objets au sein du monde indien contemporain, et dans certains cas, bien au-delà. Le texte « Sari » par exemple, évoque son port dans ses infinies variations, ses dessins et ses couleurs, son symbolisme mais souligne aussi le conflit qui l'oppose aux vêtements occidentaux, ou encore toutes les innovations qui le réinventent, à l'intention des générations actuelles.

Les implications didactiques sont nombreuses. D'une part, ces thèmes familiers créent des espaces de prédictibilité qui resituent l'apprenant indien dans une position d'« expert », participant ainsi à contrebalancer son anxiété face aux difficultés en langue qu'il rencontre. Par ailleurs, les textes engagent l'apprenant à réfléchir sur sa propre culture et sur ses savoirs, tout en suscitant des rapprochements avec d'autres contextes. Le « Chai » se discutera en classe comme une boisson panindienne qui comprend une fonction sociale, des rituels, un statut national et maintes déclinaisons puis, plus globalement, on le considèrera par rapport à d'autres boissons emblématiques dans le monde, telles que le café, le vin, ou le thé vert.

Références

Meyer D.-C. & Wagle A. (2014). *Au Bord de l'Inde - Portraits d'objets, d'icônes et de célébrités*. New Delhi : Goyal Publishers.

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PLURILINGUES ET INTERCULTURELLES CHEZ L'APPRENANT DANS L'APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE

Yuko TAKEMATSU

Université Seinan Gakuin (Japon)

takematu@seinan-gu.ac.jp

Comment développer chez l'apprenant de français les compétences plurilingues et interculturelles qui s'inscrivent dans le CECR ? Le plurilinguisme et l'interculturalité sont des concepts d'acquisition de la langue et de la culture non pas par le moyen de l'addition, mais de l'intégration. « L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. » (CECR, 2001).

Comment lui donner un climat motivationnel ? La théorie de l'autodétermination nous semble une des meilleures solutions pour un locuteur de japonais dont les structures linguistique et socioculturelle sont très éloignées du français, car l'apprenant pourrait avoir une motivation intrinsèque qui reflète ses besoins affectif, psychologique et cognitif.

Le département de français à Seinan a organisé, de 2008 à 2014, le programme « KIKAKU France » sous le principe de l'autodétermination pour développer les compétences de langue et de communication interculturelle. Le programme est ouvert à tous les apprenants de français. En dehors des cours, le participant choisit librement un sujet d'étude, voyage ensuite en France ou dans un pays francophone avec une bourse de l'université et au retour, présente le résultat et son analyse sur le site web de Seinan. C'est un apprentissage-expérience à la fois langagier, méthodologique et socioculturel, centré sur les apprenants.

Quel sujet d'étude les participants ont-ils choisi ? Comment ont-ils contacté des Français et des francophones ? Comment ont-ils réalisé leurs présentations ? Nous avons examiné les présentations pour en analyser les quatre facteurs de constitution : l'utilisation du français, la recherche (ou la documentation), le reportage et l'expérience. Nous aimerions montrer la relation organique de ces quatre facteurs.

L'utilisation de la langue cible était un choix libre pour les participants. L'ont-ils évitée complètement ou ont-ils désiré la mettre quand même ? Comment ont-ils introduit des mots et des phrases français ? Et dans quelle proportion comparé au japonais ? Nous vous montrerons les décisions, instructives, des apprenants.

Références

Beacco J.-C. (2010). *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

LES TABLETTES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Laurent CARLIER

Inovateach (France)

lt.carlier@gmail.com

Les changements sociétaux liés à l'intégration des outils numériques bouleversent la communauté éducative dans son entier. Des modes de communication aux nouvelles pédagogies, les comportements et les pratiques ont considérablement évolué. Les acteurs de la francophonie peuvent-ils rester à l'écart à l'heure des technologies mobiles ?

Créativité pédagogique, collaboration, richesse des contenus, appui au développement des compétences du XXIème siècle (les « 4C »)... Les tablettes, de part leur intuitivité et leurs fonctionnalités multimédia, favorisent ces processus et apportent alors de réelles plus-values pour l'enseignant et les apprenants en classe de français.

Quels sont les usages gagnants en classe de français ?

Quelles sont les réalités pédagogiques ?

Quelle est sa complémentarité aux côtés d'outils plus traditionnels ?

Ce seront là, certaines des questions abordées lors de cette communication. Au final, un constat essentiel sera mis en exergue : ce n'est pas la tablette qui favorise la motivation ou la réussite d'un apprentissage, mais bien l'usage qui en est fait, tant par les apprenants que par les enseignants. Plusieurs recommandations seront aussi présentées en guise de conclusion.

Références

UNESCO (2012). *Mobile Learning for Teachers in Europe: Exploring the Potential of Mobile Technologies to Support Teachers and Improve Practice*. *

Consulté sur : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216167e.pdf>>.

Karsenti T. & Fievez A. (2014). *L'iPad à l'école : De l'adoption à l'innovation*. Éditions Grand Duc (en ligne).

Girard M.-A. (2015). Les tablettes électroniques en classe ou les espoirs d'un remède miraculeux. Huffington Post.

Consulté sur : http://quebec.huffingtonpost.ca/marc-andre-girard/les-tablettes-electroniques-en-classe_b_7024858.html>.

LES TICE ET LA SEMAINE D'E-LEARNING DANS LE PROGRAMME DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE SINGAPOUR

Yannick APPRIOU

Université nationale de Singapour (Singapour)
yannick.appriou@nus.edu.sg

Depuis l'émergence du SRAS (Syndrome respiratoire aigu sévère) en 2003, suivi en 2009 de la grippe H1N1, la possibilité de fermeture de l'ensemble du campus universitaire est devenue une réalité. Pour faire face à cette éventualité, l'Université nationale de Singapour a décidé, à partir du premier semestre de l'année universitaire 2009/2010, de mettre en place une semaine d'apprentissage en ligne dans le but de tester les dispositifs en matière de technologie de l'information mais aussi pour que le corps enseignant et les étudiants se familiarisent avec les outils à leur disposition.

Depuis 2009, trois autres semaines d'apprentissage en ligne ont eu lieu pour le Centre d'Études des Langues et les deux dernières ont été appliquées à l'ensemble des cours (cours magistraux et tutorats). Une grande liberté a été laissée aux douze différents programmes de langues dans la mise en place et dans l'utilisation des outils pour cette semaine d'apprentissage en ligne qui a eu lieu en mars 2015 à mi-parcours du semestre. Les apprenants avaient environ derrière eux 80 heures d'apprentissage. Ces cours étaient enseignés par 8 enseignants, dont 6 à temps partiel. La méthode utilisée par le programme de français est Alter Ego+. Dans cette communication, je présenterai les outils utilisés pour le niveau 2, 160 étudiants inscrits, répartis en 6 groupes de cours magistraux et 12 groupes de tutorats. Parmi les outils dont je vais parler, il y aura le « Parcours digital », développé par la maison d'édition Hachette qui vient en complément de la méthode Alter Ego+. Cet outil ainsi que des présentations Powerpoint et un forum de discussion ont servi pour l'apprentissage autonome en ligne afin que les étudiants s'approprient les objectifs pragmatiques et linguistiques pour être capable de développer leurs compétences réceptives et productives. Après la présentation de la démarche et des outils utilisés, j'évoquerai les points forts et les points faibles des choix effectués aussi bien du point de vue des apprenants que de celui des enseignants, avec une analyse faite par des entretiens informels. Ma présentation se conclura par les perspectives offertes grâce au travail effectué pour cette semaine d'apprentissage en ligne.

Références

- Chandran R. (2011). National University of Singapore's Campus Wide E-learning Week <<http://www.cdtl.nus.edu.sg/tech-in-he/pdf/Section1-Article1.pdf>>, consulté le 10 août 2015.
- Nissen E. & Soubrié T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. In *Mélanges CRAPEL* 32.
- Wang H. (2012). *Interactivity in E-Learning: Case Studies and Frameworks*. IGI Global.

PROPOSITION D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ADAPTATION AU CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS À DESTINATION DES ÉTUDIANTS TAÏWANAIS EN PROGRAMME D'ÉCHANGE

Hsin-I LEE

Université Lumière Lyon 2 (France)

Hsin-I.Lee@univ-lyon2.fr

La recherche menée vise à améliorer l'adaptation des étudiants taïwanais effectuant un échange avec la France. Pour cerner les besoins, les difficultés et les souhaits, nous avons effectué des enquêtes auprès de ces étudiants en 2013 et 2014, avant leur départ et pendant leur séjour en France. La communication proposée s'appuie sur ces résultats afin d'établir des pistes pour un programme de français langue étrangère (FLE) qui se déroulerait en amont de ces échanges. Cette proposition de programme comportera trois axes : linguistique ; culture-civilisation et savoir-faire universitaire. Ce dernier comprendra deux aspects essentiels : intégration méthodologique, acquérir les techniques pour maîtriser en français les exercices universitaires (la prise de notes, le résumé, la synthèse, l'exposé oral, etc.) ; intégration culturelle universitaire ou savoir-être étudiant.

Pour répondre aux préoccupations et aux souhaits des étudiants, nous donnons des conseils didactiques de préparation grâce à des formations de français général, des cours de méthodologie universitaire et des informations relatives au processus d'intégration à la vie d'étudiant en France. Nous visons à sensibiliser à l'enseignement supérieur français et à la vie en France. Les formations linguistiques et les méthodes de travail sont sélectionnées en fonction du contexte dans lequel se trouveront ces étudiants. Nous les découpons en trois modules différents. Le premier, « module FLE », sert à initier ou perfectionner des compétences langagières en contexte cible et favorisera l'adaptation des étudiants à la vie universitaire et extra-universitaire. Le deuxième, « module culturel », contient les compétences relatives à la communication langagière et les connaissances socioculturelles et fournira aux étudiants des repères culturels sur la société française. Le dernier, « module universitaire », inclut des aspects essentiels de la culture et de la méthodologie universitaires et constituera une préparation efficace à l'enseignement supérieur français.

Cette proposition complètera de manière pragmatique les manuels et les outils existants. Nous pensons ainsi rendre service aux enseignants de FLE et aux étudiants.

Références

- Goes J., Mangiante J.-M., (dir.) (2007). *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation*. Arras : Artois presses université (AUP).
- Lehmann D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Richerich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Robert J.-M. (dir.) (2011). Le public Erasmus : Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil. In *Éla* (162). Paris : Klincksieck.

LA MÉTHODE TRADITIONNELLE EST-ELLE MORTE ?

Jin-Ha KIM

Université nationale de Séoul (Corée du Sud)

jobana@snu.ac.kr

La méthode traditionnelle est depuis longtemps, par une majorité des didacticiens, considérée comme une méthodologie désuète qui n'a plus lieu d'être en classe de langue. Cette méthode, longtemps en vigueur dans l'acquisition des langues étrangères, a perdu son importance avec l'avènement de la perspective communicative en Corée. Pourtant, les réticences et les réactions négatives sont nombreuses à l'égard du quasi monopole de l'approche communicative, alors qu'en parallèle, la méthode grammaire-traduction, plus précisément lecture-traduction, survit de manière implicite, quand ce n'est pas explicite dans les classes de langue et littérature françaises. En effet, dans la confrontation de deux langues, la grammaire et la traduction constituent toujours le pôle privilégié de la transition formelle et sémantique.

Concernant les activités grammaticales et métalinguistiques, elles font partie intégrante de l'enseignement du FLE, et la réciprocité du sens et de l'expression dans la langue se fait avec les préoccupations de la stylistique. Par conséquent, il s'agit ici de concevoir des modes d'intégration de l'approche grammaire-traduction dans l'enseignement du FLE. Et la stylistique, nous semble-t-il, se montre comme une méthode pertinente entre la grammaire et la traduction parce qu'elle prend pédagogiquement en compte ces deux aspects.

La stylistique appliquée dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères s'établit par nature sur l'éclectisme et même sur le syncrétisme. Elle emprunte à la grammaire, à la linguistique (énonciation, pragmatique, linguistique textuelle, analyse du discours), à la rhétorique, à la poétique et à la sémiotique, leurs outils et leurs approches pour la description des emplois les plus variés de la langue. Ainsi, plutôt qu'objet d'apprentissage, elle consiste en un outil tourné pour l'analyse de textes. Elle se réduit donc à l'analyse stylistique du texte littéraire dans l'enseignement du FLE et de la littérature en FLE.

Références

- Adam J.-M. (1997). *Le style dans la langue – Une reconception de la stylistique*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Aron P. & Viala A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF.
- Besse H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif.
- Besse H. & Porquier R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Calas F. (2011). *Leçons de stylistique*. Paris : Armand Colin.
- Herschberg Pierrot A. (2003). *Stylistique de la prose*. Paris : Belin.
- Maingueneau D. (1999). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Molinié G. (1986, 2e éd. 1997). *Éléments de stylistique française*. Paris : PUF.
- Peytard J. et al. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.

QUELLES STRATÉGIES SONT DÉVELOPPÉES DANS LES ACTIVITÉS D'UNE CLASSE INVERSÉE ? ÉTUDE DE CAS D'UNE PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES UNIVERSITÉS TAÏWANAISES

Ming-Hua Naomi TSAI
Université Tunghai (Taïwan)
tsainaomi@thu.edu.tw

Depuis quelques récentes années, l'apprenant est au centre de l'enseignement. De plus en plus de professeurs modifient leurs façons de faire la classe pour la rendre plus pratique, plus dynamique et augmenter la motivation car les apprenants s'approprient leur apprentissage.

C'est le concept pédagogique de la classe inversée (« flipped classroom » en anglais). L'essence de la classe inversée n'est pas seulement utilisée comme un outil en cours, mais sert à construire le développement de compétences des étudiants (Marcel Lebrun).

Face à cette nouvelle manière d'enseigner, où l'apprenant devient le propre responsable de son apprentissage, comment un étudiant agit-il afin de répondre à ces nouvelles demandes de l'enseignant ?

Est-ce qu'il voudra rendre son apprentissage plus actif, et comment ?

Nous nous intéresserons aux stratégies d'apprentissage que les étudiants taïwanais utilisent dans les activités proposées, aussi bien en amont que pendant le déroulement du cours. Pour mieux comprendre ces aspects, nous observerons la pédagogie développée dans les cas d'une pratique de la classe inversée en cours de français dans les cinq universités à Taïwan et nous analyserons leurs stratégies d'apprentissage.

Dans ce compte rendu, je propose de noter quelques principaux du concept pédagogique de la classe inversée. Après j'aimerais partager l'expérience d'une pédagogie que j'ai pratiqué dans les universités taïwanais. Dans cette partie, nous offrirons quelques exemples des activités pédagogiques. Et nous apporterons les stratégies d'apprentissages .

QUELLE PLACE POUR LA CONNAISSANCE DES CULTURES ÉDUCATIVES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE-CULTURE ?

Emmanuel ANTIER
Université d'Okayama (Japon)
antier@okayama-u.ac.jp

Depuis les années 1990, des recherches menées en didactique des langues-cultures se donnent pour objectif de sensibiliser les enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage et de mettre en évidence les lieux de conflits inhérents à la rencontre des cultures éducatives dans la classe de langue (voir par ex. Robert, 2009).

À l'opposé de cette vision "objectiviste" de l'interculturel (*i.e.* qui tend à expliquer les comportements individuels selon des déterminismes culturels), un courant interculturel "subjectiviste" prône la reconnaissance de la diversité des individus (voir par ex. Dervin 2011). Dans cette perspective, les connaissances culturelles sont jugées secondaires, voire suspectes en ce qu'elles risquent de contribuer à la catégorisation de l'individu en fonction de son appartenance culturelle (Abdallah-Pretceille, 2003 : 11). Consécutivement, les recherches menées sur les cultures éducatives se retrouvent ouvertement critiquées pour leur approche qualifiée de « culturaliste » (voir par ex. Muller, 2013).

Partant de ce constat, notre communication visera à évaluer la légitimité d'une connaissance des cultures éducatives dans la formation des enseignants de langue-culture. Doit-on, comme le suggèrent les tenants d'un interculturel "objectiviste", sensibiliser et former les futurs enseignants aux différences culturelles d'enseignement-apprentissage ? Ou doit-on, comme le prônent les défenseurs d'un interculturel "subjectiviste", renoncer à l'enseignement de connaissances objectives concernant les cultures éducatives ?

Références

- Abdallah-Pretceille M. (2003). *Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Muller C. (2013). Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In Dervin, F. (dir.), *Le concept de culture - Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, 95-119.
- Robert J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

AUTO-ÉVALUATION : OUTIL POUR LA MOTIVATION ?

Kaori SUGIYAMA

Université Seinan Gakuin (Japon)

sugiyama@seinan-gu.ac.jp

La motivation est un des principaux facteurs ayant un effet positif sur l'apprentissage du français (Deci & Ryan 1985, etc). Cependant, les enseignants de FLE au Japon devraient se confronter à cette problématique de la perte de motivation chez les apprenants. Certaines enquêtes sur ce phénomène ont été menées (Ohki et al. 2009, etc).

Dans cette présentation, nous envisageons un système d'auto-évaluation réalisé par les apprenants sur leurs compétences linguistiques. Nous avons demandé aux étudiants de s'auto-évaluer en se basant sur le CEFR-J, qui a été originellement élaboré pour mieux adapter le CECR au contexte d'apprentissage d'une langue étrangère au Japon. Or, en tenant compte du fait que la plupart des apprenants japonais sont débutants, le CEFR-J contient des descripteurs linguistiques plus détaillés des niveaux A1 et A2 : 3 sous-niveaux dont 2 descripteurs pour 5 compétences. Cela permet donc aux étudiants japonais de visualiser leur niveau actuel dans chaque compétence de manière plus concrète. Également, ces descripteurs peuvent être utiles aux apprenants pour établir plus clairement leurs objectifs à atteindre en matière d'apprentissage. Cette auto-évaluation renforce, non seulement la motivation chez les apprenants, mais aussi l'autonomie qui rend leur apprentissage plus efficace.

Références

- Deci E.-L. & Ryan R.-M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- Ohki M. et al. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. In *Revue japonaise de didactique du français* 4-1 : 71-87.

COMMENT ÉVALUER LE TRAITEMENT TEXTUEL DANS L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE DES APPRENANTS CORÉENS DU FRANÇAIS ?

Kyoung-Sun BAIK
Université Gachon (Corée du Sud)
kyoungsunb@yahoo.com

Notre exposé vise à catégoriser les divers types d'erreurs dans l'activité rédactionnelle et à élaborer une méthode d'évaluation de la capacité de traitement textuel chez les apprenants coréens du français FLE. Notre base théorique se situe dans le domaine de la psycholinguistique et de la didactique sur la production écrite du discours. Nous mettons en cause la simple correction des erreurs grammaticales dans l'activité rédactionnelle. Notre hypothèse est de distinguer les niveaux de langue et de discours à l'évaluation de la rédaction. Les données du discours écrit sont recueillies auprès d'un groupe de 21 étudiants coréens. Ils sont soumis à deux tâches : écrire un discours narratif et un discours procédural. Ces deux types de discours sont choisis car ils sont présumés présenter de façon claire les caractéristiques du genre du discours du point de vue de la psycholinguistique, et qu'ils pourront faciliter la production des marqueurs discursifs chez les apprenants coréens. Finalement, à travers notre analyse, la correction des copies va se faire à trois niveaux différents : le niveau de la langue (morpho-syntaxique, lexico-sémantique), le niveau de la modalité de la langue écrite (orthographe, espace entre les mots) et le niveau discursif (traitement textuel par la gestion des marqueurs discursifs). Et les résultats vont être comparés dans notre exposé. En conséquence, nous nous proposons d'inclure l'évaluation de la capacité de traitement textuel dans l'activité rédactionnelle des apprenants du français au même titre que la capacité grammaticale.

Références

- Hickmann M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In Kail M. & Fayol M. (2000) *Acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : PUF, 83-116.
- Lambert M. & Lenart E. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit. *Langages* 155 : 14-32.
- Paolacci V. & Favart M. (2010). Traitement des marqueurs de cohésion par les jeunes scripteurs : utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages* 177 : 113-128.

FRANÇAIS SUR OBJECTIF DE L'ART CULINAIRE : L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX DANS DES RECETTES

Chien-Wen TSAI

Université nationale de Kaohsiung de l'hôtellerie et du tourisme (Taïwan)

tsai_chienwen@mail.nkuht.edu.tw

L'apprentissage du français est indispensable pour les étudiants qui suivent des cours de cuisine française, car l'art culinaire est étroitement lié à la culture ainsi qu'à la langue. Par manque de temps, ils ont besoin d'une formation à court terme, centrée sur certaines situations et compétences. Il est nécessaire de recueillir et d'analyser des données authentiques afin d'élaborer des contenus didactiques dans un cours de français sur objectif spécifique. Pour les futurs cuisiniers de la cuisine française, la lecture/compréhension de recettes en français leur permettrait de perfectionner leurs techniques culinaires et de créer de nouveaux plats. Les recettes sont le plus souvent rédigées selon une structure standard et relativement moins compliquées que d'autres documents écrits. Dans un premier temps, notre recherche se propose d'y analyser l'emploi des temps verbaux. Nous allons essayer de dégager les régularités d'utilisation des verbes qui pourraient servir, dans un deuxième temps, de supports à l'élaboration d'activités didactiques.

Références

- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

MÉTHODOLOGIE DU COURS D'INTERPRÉTATION SELON L'APPROCHE COGNITIVE DE LA THÉORIE INTERPRÉTATIVE DE LA TRADUCTION

Meng-Lan HUANG
Université Fu-Jen (Taïwan)
001470@mail.fju.edu.tw

Eric de PAYEN
Université Fu-Jen (Taïwan)
ericdepayen@yahoo.fr

Cette recherche est une collaboration pédagogique et scientifique entre Meng-Lan Huang (chargée du cours d'interprétation) et Éric de Payen (chargé du cours d'études culturelles et de la pensée européenne). Nous avons tous constaté que les cours de master ont subi de profondes mutations. Les nouvelles générations d'étudiants, l'état actuel de la recherche et la mondialisation de la société amènent chaque enseignant à suivre ce mouvement de réformes pédagogiques. Ainsi, la théorie interprétative de l'ESIT s'est progressivement adaptée à cette nouvelle tendance. Les chercheurs et les professionnels y intègrent plus largement cette approche cognitive afin de résoudre une des plus grandes difficultés de l'interprétation : la traduction des expressions culturelles. Est-ce que l'approche cognitive de la théorie interprétative peut résoudre la difficulté des traductions des expressions culturelles ? Pour cela, nous développerons trois parties : le cours d'interprétation, l'approche cognitive de la théorie interprétative puis la nouvelle méthodologie pédagogique du cours d'interprétation selon l'approche cognitive.

Références

- Huang M.-L. (2004). *Apprendre le français en apprenant à interpréter*. Taïpei : Éditions Fu-Jen.
 Israël F. & Lederer M. (2005). *La théorie interprétative de la traduction*. Paris : Lettres modernes minard.
 Seleskovitch D. & Lederer M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris : Didier Érudition.
 Seleskovitch D. & Lederer M. (1993). *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Érudition.
 Seleskovitch D. & Lederer M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette.
 Srpova M. (1995). La traduction, confrontation de deux expériences cognitives. *Intellectica*.

PERFORMANCE SLAM

Julien DELMAIRE

Poète, romancier (France)

julien.delmaire@gmail.com

Discipline métisse, à mi-chemin entre théâtre et expression corporelle, le slam célèbre l'art oratoire. Le slam est une forme artistique contemporaine qui renoue avec une tradition de l'oralité traversant les siècles et les cultures. Des aèdes grecs aux griots africains, en passant par les troubadours et les poètes de la *beat generation*, l'histoire de la poésie passe souvent par la déclamation publique. À travers une prise de parole, une interpellation directe de l'auditoire, la poésie quitte un instant les livres pour s'approprier un espace qui s'apparente à celui du spectacle vivant. Julien Delmaire est écrivain, romancier, dramaturge et poète. Depuis près de quinze ans, il multiplie les lectures publiques en France et un peu partout dans le monde. Ses poèmes puisent dans le rythme de la langue française un nouvel essor, afin de faire ressentir les mots, de les incarner.

À l'occasion du colloque, Julien Delmaire vous propose de découvrir son univers en déclamant plusieurs de ses textes en français, extraits de ses principaux recueils. Vous pourrez ainsi découvrir une poésie rythmique, engagée et lyrique qui fait la part belle à la métaphore. Volontiers surréalistes sans perdre de vue le quotidien, la poésie de Julien Delmaire a pour socle le corps et aspire à atteindre une forme d'organicité entre la gestuelle, la musicalité et le sens. Le corps dans toutes ses dimensions : corps amoureux, corps souffrant, corps résistant. Pendant une demi-heure vous êtes invités à voyager au fil de la voix, au gré du poème.

Julien Delmaire, né en 1977, est romancier et poète de l'oralité. Auteur de sept recueils de poésie, plusieurs de ses textes ont été traduits en anglais, en espagnol, en allemand, en italien et japonais. Depuis plus de douze ans, il multiplie les performances poétiques sur scène, un peu partout dans le monde : en Afrique du Sud, à Haïti, au Sénégal, en Colombie, au Maroc etc... Invité dans des festivals prestigieux : Etonnants Voyageurs, Festival de Medellin, Poetry On The Road, Biennale de Poésie de Dakar... Julien Delmaire est considéré comme un espoir de la nouvelle scène poétique francophone. L'auteur encadre de nombreux ateliers d'écriture dans les établissements scolaires, les hôpitaux psychiatriques, en milieu carcéral, ainsi que dans les bibliothèques et les médiathèques. Julien Delmaire anime aussi le blog littéraire "Nous, Laminaires". Son premier roman "Georgia" publié aux éditions Grasset, a remporté le Prix Littéraire de la Porte Dorée 2014. Son second roman est à paraître aux éditions Grasset en janvier 2016.

PLUS D'UNE LANGUE. LE PARADIGME DE LA TRADUCTION

Barbara CASSIN

CNRS, Présidente du conseil du Collège International de Philosophie (France)

barbaracassin2@gmail.com

Je tenterai de comprendre l'intérêt philosophique et politique de parler « plus d'une langue », à partir de l'expérience des difficultés de traduire. J'examinerai comment la traduction est en passe de devenir le nouveau paradigme des sciences humaines. La manière dont la traduction organise le rapport entre les langues en préservant leur singularité est, d'abord, un modèle d'articulation entre unité et diversité, ou universel et différences, valable et « exportable » dans d'autres domaines que les langues, comme la politique, la société. Simultanément, la traduction aide à penser un peu autrement le rapport entre nature et culture, entre « génie » des langues, appartenance, enracinement d'une part, et évolution, métissage, inventivité de l'autre ; elle aide à penser comment ces termes n'ont rien de contradictoire entre eux. Je m'appuierai sur le travail que nous avons réalisé avec le Vocabulaire européen des philosophies, Dictionnaire des intraduisibles (Seuil-Le Robert, 2004) et que nous poursuivons, de manière très différenciée et aventureuse, avec ses traductions-adaptations en d'autres langues et d'autres cultures.

Barbara Cassin est philologue et philosophe, spécialiste de philosophie grecque, et travaille sur ce que peuvent les mots. Elle préside le conseil du Collège International de Philosophie, et a fondé à la demande de l'Unesco la *Revue des femmes philosophes*. Ses recherches portent en particulier sur la sophistique et les présocratiques (*L'Effet sophistique*, Gallimard, 1995 ; *Parménide*, Sur la nature ou sur l'étant. *Le grec, langue de l'être?* Seuil, 1998 ; *Sophistical Practise. Toward a consistent relativism*, Fordham University Press, 2014), et sur la traduction : elle a dirigé le *Vocabulaire Européen des Philosophies, Dictionnaire des intraduisibles* (Seuil/ Le Robert, 2004), en cours de traduction dans une douzaine de langues.

Elle a reçu le grand prix de philosophie de l'Académie française en 2012 pour l'ensemble de son œuvre, et le *French Voices Grand Prize* en 2015 pour la traduction américaine de *La Nostalgie*.

Derniers ouvrages publiés :

Jacques le Sophiste, Lacan, logos et psychanalyse (Epel, 2012), *Plus d'une langue*, Petites conférences (Bayard, 2012), *La Nostalgie, Quand donc est-on chez soi ? Ulysse, Enée, Arendt* (Autrement, 2013), *Sophistical Practise. Toward a consistent relativism* (Fordham University Press, 2014), *L'Archipel des idées de Barbara Cassin* (Editions de la maison des sciences de l'homme, 2014), ainsi que les collectifs : *Derrière les grilles. Pour en finir avec le tout-évaluation*, dir. (Mille et une nuits, 2014), *Philosopher en langues. Les intraduisibles en traduction*, dir. (Editions de l'ENS, 2014), *Les intraduisibles du patrimoine en Afrique subsaharienne*, dir. avec D. Wozny (Démopolis, 2014), *Les Pluriels de Barbara Cassin. Le partage des équivoques*, Colloque de Cerisy, dir. P. Büttgen, M. Gendreau-Massaloux, X. North (Les éditions du Bord de l'Eau, 2014), *La Rhétorique au miroir de la philosophie, définitions philosophiques et définitions rhétoriques de la rhétorique*, dir. (Vrin, 2015).

Pour télécharger le *Programme* du Congrès international conjoint
SJDF-SCELLF-APFT
Fukuoka 2015 :



Congrès de printemps 2016

Date : **Du vendredi 27 au samedi 28 mai 2016**

Lieu : **Université Waseda**

登録
Inscription

メーリングリスト Liste de diffusion

以下の項目を書いたメールをお送り下さい。 Pour vous abonner à la liste, envoyez un courriel en précisant :

- 1) お名前 (漢字表記とローマ字表記の両方) / votre nom
- 2) ご所属 / le nom de votre établissement
- 3) 配信を受けたいアドレス1つ / votre adresse électronique



sjdf_bureau@sjdf.org



日本フランス語教育学会
La Société Japonaise de Didactique du Français

Maison Franco-Japonaise, Salle 503
3-9-25 Ebisu, Shibuya, Tokyo, 150-0013, Japon
✉ sjdf_bureau@sjdf.org
<http://sjdf.org/>

