

# 第一回フランス語教授法研究会

## 報告

### Journée Pédagogique de la langue française 2018

### Comptes rendus

2018 年 12 月 9 日 (日)

会場：東京国際フランス学園

主催：日本フランス教育学会、アンスティチュ・フランセ日本

後援：フランス語教育振興協会 APEF、東京国際フランス学園



APEF

## Liste des ateliers

|           |                                                                                                                                                                                                        |         |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Atelier 1 | <b>AGAËSSE Julien</b> (東京大学)<br><br>Enaction, affect et apprentissage par le jeu.                                                                                                                      | p.4-9   |
| Atelier 2 | <b>ANDO Hirofumi</b> (静岡大学), <b>SHIMIZU Jun</b> (le Ciel フランス語教室)<br><br>教師のための発音講座—e caduc から同化へ                                                                                                      | p.10-14 |
| Atelier 3 | <b>AZRA Jean-Luc</b> (西南学院大学)<br><br>Comment fonctionne la méthode des modèles ?                                                                                                                       | p.15-19 |
| Atelier 4 | <b>DARMON Christophe Mitchito</b> (埼玉県立伊奈学園総合高等学校)<br><br>Créer un pont interculturel entre les cultures éducatives française et japonaise - enseigner uniquement en français.                         | p.20-22 |
| Atelier 5 | <b>DERIBLE Albéric</b> (東京大学)<br><br>Critique de la terminologie employée traditionnellement dans l'enseignement de la grammaire du français. Analyses sémantiques de divers phénomènes linguistiques. | p.23-28 |
| Atelier 6 | <b>HEURE Peggy</b> (Institut Français du Japon-Tokyo)<br><br>Comment enseigner l'écriture en classe ?                                                                                                  | p.29-33 |
| Atelier 7 | <b>JACTAT Bruno</b> (筑波大学)<br><br>Les neurosciences en action : les processus de la mémoire et leurs applications à l'enseignement des langues.                                                        | p.34    |
| Atelier 8 | <b>JAFFREDO Sébastien</b> (Institut français du Japon-Tokyo)<br><br><b>LEYMARIE Pierre</b> (Institut français du Japon-Tokyo)<br><br>Didactiser une vidéo pour l'apprentissage à distance.             | p.35-37 |

# Journée Pédagogique de la langue française 2018

|            |                                                                                                                                                                                                                                                           |         |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Atelier 9  | <b>KUNIEDA Takahiro</b> (慶應義塾大学), <b>LEROY Patrice</b> (慶應義塾大学)<br>Réflexion sur la participation des étudiants.                                                                                                                                          | p.38-39 |
| Atelier 10 | <b>PELISSERO Christian</b> (Institut français du Japon-Tokyo)<br>Pour une approche éactive de l'enseignement/apprentissage.                                                                                                                               | p.40-44 |
| Atelier 11 | <b>RAUBER Laurent</b> (慶應義塾大学)<br>L'apprenant japonais et la gamification de l'apprentissage du français                                                                                                                                                  | p.45-49 |
| Atelier 12 | <b>SAKURAGI Chihiro</b> (カリタス女子中学高等学校) 新学習指導要領に基づいた指導案とパフォーマンス課題 ―グローバル化に対応する外国語教育推進事業報告                                                                                                                                                                  | p.50-55 |
| Atelier 13 | <b>SERVERIN Simon</b> (神奈川大学), <b>BRUNET Tristan</b> (白百合女子大学) Comment vaincre la « timidité narcissique » des étudiants japonais ? De l'intérêt pratique du jeu en langue étrangère pour libérer la prise de parole.                                     | p.56-58 |
| Atelier 14 | <b>SHIRAISHI Yoshiharu</b> (上智大学), <b>NISHIKAWA Hasumi</b> (慶應義塾大学) 文法初学者のスムーズな離陸のために                                                                                                                                                                     | p.59-63 |
| Atelier 15 | <b>TOKIWA Ryoko</b> (Institut français du Japon – Tokyo), <b>HEURE Peggy</b> (Institut français du Japon – Tokyo) Comment comprendre la préconception de l'apprentissage des apprenants pour les aider à acquérir une manière d'apprendre plus efficace ? | p.64-68 |
| Atelier 16 | <b>VIATTE Chloé</b> (順天堂大学)<br>« Le sous-titrage en classe de FLE, potentiel et difficultés ».                                                                                                                                                            | p.69-74 |

## **Énaction, affect et construction de la langue avec le jeu de société**

**AGAËSSE, Julien**  
Université de Tokyo  
julien.agaesse@gmail.com  
Tous niveaux

Je voudrais en premier lieu remercier les personnes qui ont participé à mon atelier, car sans leur contribution, cet atelier aurait été moins ludique et nous n'aurions pas pu échanger et discuter sur l'utilisation des jeux de société et sur leur implémentation dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Pendant cet atelier, j'ai tout d'abord présenté les intérêts de l'utilisation des jeux de société dans les classes de FLE (français langue étrangère), puis les participants ont été répartis en six groupes de quatre personnes. Différents jeux de société et des fiches pédagogiques vierges à compléter leur ont été distribués. Ils ont dû dans un premier temps découvrir les jeux, leurs règles et leur déroulement, puis ils y ont joué. Enfin ils ont dû discuter pour dresser/établir une liste d'objectifs pédagogiques (communicatifs, linguistiques et communicatifs) qu'il serait envisageable d'utiliser dans les classes de FLE. Pour conclure cet atelier, nous avons discuté ensemble sur les facteurs à considérer lors de l'utilisation de ces outils dans les classes. Je reviendrai donc sur ces remarques à la fin de ce compte rendu.

En tant qu'enseignants nous faisons face à diverses difficultés. La langue française et les cultures francophones représentent pour nos apprenants japonais des éléments très lointains de leurs modèles culturels et sociaux. Afin de mieux les aider dans la construction de leur langue française, il est nécessaire de considérer différents facteurs qui interviennent dans la classe de FLE.

Le premier concerne les émotions. Grâce à l'apport des neurosciences (avec l'imagerie cérébrale par exemple), il a été démontré qu'il n'y a pas de cognition sans affect, c'est-à-dire sans émotion ou sentiments. L'affect est essentiel pour notre survie (lien entre émotions et évolution) mais également pour les interactions que nous avons entre notre organisme et notre environnement et pour la construction de notre identité, le tout à travers nos expériences vécues et nos modèles culturels (Damasio, 2010). Nos émotions influencent notre raisonnement puisque celui-ci peut être déstabilisé par

des « pulsions biologiques [...] qui se manifestent souvent sous la forme d'émotions. » Celles-ci « peuvent réellement influencer les processus de prise de décision » (*Ibid.* : 263).

Notre organisme joue également un rôle (Gueguen, 2015 ; Damasio, 2003 et 2010 ; Varela, 1996) puisque notre cerveau n'est pas un simple ordinateur contrôlé par un « homoncule » qui classerait les connaissances et les compétences dans différents tiroirs qu'il suffirait d'ouvrir pour les en faire sortir (Damasio, 2010 ; Masciotra, Roth & Morel, 2008 ; Varela, 1996 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993). Notre cerveau est social. Il « est "câblé" pour rencontrer les autres » (Gueguen, 2015 : p. 34). D'un point de vue cognitif, le cerveau, le corps sont englobés dans un tout, l'organisme, qui interagit avec son environnement extérieur (Damasio, 2010, 2003 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993 ; Varela, 1996). Ce dernier fait référence non seulement à l'espace et au temps, mais également aux personnes qui sont autour de nous ainsi qu'aux émotions et sentiments que nous expérimentons et vivons.

Nos capacités cognitives forment un tout interdépendant avec l'affect, avec notre historique biologique et personnel (Varela, 1996 ; Varela *et al.*, 1993), mais également avec nos modèles culturels et sociaux (Mesquita et Leu, 2007). Lorsque l'on tient compte de l'affect, il est nécessaire d'examiner également de façon détaillée et critique l'influence des modèles culturels (Shaules, 2015). Ils sont une part de nous-mêmes, que ce soit d'un point de vue biologique, mais également psychologique (Mesquita & Leu, 2007 ; Shaules, 2015). C'est à travers eux et avec eux que nous expérimentons le monde, que nous vivons nos expériences au monde. Ils influencent notre attention, nos perceptions et l'expression de nos sentiments (Masuda *et al.*, 2008). La perception mais également l'attention ne sont pas seulement des processus cognitifs internes à notre organisme : ils dépendent de facteurs culturels et sociaux.

Concernant les liens entre l'enseignement-apprentissage et l'affect, Arnold (citant Stervick) explique que « le succès [dans l'apprentissage de la langue étrangère] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes dans la classe » (Stervick, 1980 : 4, cité dans Arnold, 2006 : 408). Cependant, ce n'est pas toujours évident puisque « les émotions et les sentiments sont parties prenantes de ce que nous sommes, personnellement et socialement parlant » (Damasio, 2003 : 274). De même, « les besoins et les souhaits des êtres humains varient considérablement selon leur personnalité, leur curiosité, les circonstances socioculturelles dans lesquelles ils sont pris, et même le moment où ils vivent » (*Ibid.* : 275). Dans la classe, un professeur se doit donc notamment de tenir compte des besoins et des attentes de ses apprenants qui varient en fonction des individus selon le temps et l'espace (le lieu où ils se trouvent et celui d'où ils viennent), mais également selon les expériences vécues, les modèles culturels et l'affect.

Les jeux de société sont des outils avec lesquels nous pouvons considérer l'affect, la cognition et les modèles culturels et sociaux dans un ensemble, à travers lesquels les étudiants vont évoluer. Ils permettent aux apprenants de pouvoir être eux-mêmes,

d'échanger avec leurs camarades et de construire leur langue dans un environnement moins formel et dédramatisé. Brougère (2005) explique qu'avec des jeux, les apprenants ont le droit à l'erreur. Par ailleurs, le fait de se tromper peut les amener à réfléchir et à trouver des solutions aux énigmes qui leur sont posées. Ils ont des problèmes à résoudre (comment gagner la partie) pour atteindre des objectifs (définis par la règle du jeu ou ses variantes), en prêtant attention à ce qui est dit par leurs camarades, en coopérant et en faisant des déductions. Ainsi les élèves accomplissent les tâches qui leur sont demandées avec plus de liberté que dans un cadre traditionnel et ont plus de choix dans leurs thèmes de conversation, sans être conscients du fait qu'ils sont en train d'étudier sérieusement. Les jeux de société peuvent aider les apprenants à dépasser les obstacles qu'ils rencontrent parfois pour s'exprimer à l'oral. L'objectif dans l'utilisation de supports ludiques est d'amener les apprenants à pouvoir s'exprimer oralement et discuter sans crainte de se tromper ou d'être jugés par autrui. Les jeux de société permettent de dédramatiser la scène pédagogique, de rendre moins oppressant l'apprentissage d'une langue. Ils apportent décontraction, distanciation, motivation, curiosité et souvent convivialité dans les classes. Les apprenants doivent interagir en groupe pour réaliser la ou les tâches définies par les règles du jeu. Ils vont coopérer ou s'affronter. Ils devront tenir compte des personnes avec qui ils jouent, de leurs expériences personnelles, de leurs modèles socioculturels. À travers leurs échanges, ils doivent réfléchir pour mettre en place diverses stratégies pour gagner (développement cognitif). Ils peuvent être responsabilisés puisqu'ils sont amenés à faire leurs propres choix. L'enseignant devient un animateur qui va guider, encourager et soutenir les apprenants.

À cela, nous proposons une perspective éactive de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le courant des années 1990, Varela (1996 ; Varela *et al.*, 1993) développe une vision éactive de la cognition. D'après la perspective éactive, l'être humain (ou ici l'apprenant) est vu comme un « être au monde » (Masciotra, Roth & Morel, 2008), comme un tout, un esprit plus un corps, qui par son héritage biologique, son historique personnel et ses expériences expérimente et construit le monde en interaction avec son environnement et les éléments internes et externes qui constituent un être vivant (Varela *et al.*, 1993 ; Damasio, 1995 et 2010). Dans la perspective éactive de l'apprentissage, un sujet est un « être en situation de » construire sa langue en fonction des interactions entre lui-même et le monde physique (lieu, matériel, institution, etc.) et social (enseignant, étudiants, etc.) qui l'entoure. Dans un jeu, l'apprenant va construire sa langue à travers ses expériences. Il est un « être en situation de » jouer, il se trouve dans une situation d'agir qui se met en place selon différents éléments. L'environnement (temps, lieu ou espace, mais aussi univers social) a une incidence puisqu'il représente les conditions, le contexte dans lequel l'activité ludique se déroule. Les apprenants peuvent faire appel à des ressources, qu'elles soient externes (le matériel du jeu s'il y en a, leurs camarades s'ils doivent jouer en équipe ou en coopération, etc.) ou internes (les savoirs, les savoir-

faire, les savoir-être, leurs expériences et l'affect qui y est lié, l'héritage culturel et social qu'ils ont reçu, mais aussi leur héritage biologique). Pour agir dans le jeu, un apprenant doit mettre en place ses actions et il va les imaginer virtuellement avant de les réaliser. Il utilise pour cela des « mécanismes ludiques » tels que tenir compte du hasard, utiliser des stratégies, coopérer, mémoriser (Desvages-Vasselin et Buznic Bourgeacq, 2012 : 49). Quand un individu joue, il imagine ses prochaines actions, il met en place différents scénarios pour tenter de trouver le choix le plus adapté à la situation (De Grandmont, 1995 : 206). Suite à ses actions, il a un retour réflexif sur ces dernières, afin de pouvoir comprendre ce qui a ou n'a pas bien marché suite à ses décisions, dans le but d'adapter ses prochaines actions et décisions (Masciotra, Roth & Morel, 2008).

Ainsi, le jeu de société nous semble un outil essentiel à mettre en place dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Avec lui, les enseignants ne sont plus les « maîtres du savoir », ils deviennent des accompagnateurs, des guides, des soutiens, qui proposent aux apprenants des outils (ludiques ou autres), de la matière pour les aider dans leurs processus de construction personnelle, car nous avons chacun « notre langue ». Elle est unique et personnelle. À travers les jeux, les apprenants ayant tendance à oublier les objectifs pédagogiques se retrouvent dans un univers moins formel, en petits comités, dans lequel ils vont pouvoir être dans une certaine sécurité affective (tout en se mettant aussi en situation de risque lorsqu'ils ont des choix à effectuer). En faisant cela, ils vont mettre en place des stratégies afin de remporter les parties. C'est à ce moment-là que l'apprenant va construire sa langue. Il va, en se basant sur ses connaissances et ses compétences, mais aussi sur ses expériences (dans la vie ou dans des jeux) faire des essais, prendre des décisions, réaliser des actions qui vont, sans qu'il en soit totalement conscient l'aider à progresser en langue étrangère.

Pendant l'atelier, les participants ont découvert les jeux sans que je n'intervienne. Le but était de leur faire prendre conscience du travail à effectuer en amont avant d'utiliser ces supports dans des classes. Ils ont lu les règles, réfléchi ensemble pour les comprendre et les mettre en application. Puis, ils ont joué. En avançant dans les parties, les groupes ont pu lister les choses sur les avantages sociaux des jeux (interactions, convivialité, mieux connaître ses camarades et l'enseignant, etc.) et sur des éléments que des apprenants pourraient travailler en classe (structures verbales, argumentation, connecteurs logiques, compréhension écrite/orale, lexique, etc.). Les difficultés de certains supports (règles, matériels, temps, etc.) ont été évoquées et discutées.

Pour terminer l'atelier, nous avons discuté avec tous les participants pour qu'ils partagent leurs impressions et avis avec les autres groupes. Ils ont tout d'abord expliqué que nous ne pouvons pas proposer n'importe quel jeu à n'importe qui. Il faudra considérer le niveau des apprenants, le temps qu'on leur donnera pour répondre (les sabliers des jeux proposant parfois des temps de réflexion ou d'action

trop courts), les adaptations culturelles et sociales parfois nécessaires (choix des mots et des personnalités représentées dans les jeux). Il sera aussi crucial d'adapter les règles et le déroulement d'un jeu selon les personnes qui sont dans les classes, selon les objectifs pédagogiques des enseignants, etc.

L'élément qui a été le plus évoqué est le rôle social du jeu. Il apporte de la convivialité, une atmosphère propice aux échanges et à l'ouverture vers les autres. Il peut aider également à renforcer la cohésion dans une classe et à rapprocher les apprenants pour coopérer dans la réalisation des tâches données par les enseignants. Il nous semble essentiel en effet de construire un environnement pour que les dispositifs d'apprentissage des enseignants amènent les apprenants à décider de s'investir dans la construction de leur langue et à se motiver pour réaliser ce qui leur est proposé. Ici, affect, cognition, sympathie, modèles culturels et sociaux et individu nous semblent être des éléments essentiels dans nos dispositifs d'enseignement-apprentissage.

### **Liste des jeux utilisés pendant l'atelier :**

*Qui paire gagne, Comment j'ai adopté un gnou, Profiler, Feelings, Win, c'est qui le plus fort.*

### **Quelques jeux conseillés :**

*Time's up* (versions Family ou Kids), *Speed dating !*, *Timeline* (inventions et autres versions), *Tic Tac Boum* (junior), *Unanimo*, *Garçon !*, *Sandwich*, *Dobble* (versions adaptées), *Il était une fois*, *Speech*, *Les Loups-garous de Thiercelieu*, *Duplik*, *Story cubes*, *Le truc le plus*, etc.



### **Bibliographie :**

ARNOLD J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.  
BROUGERE G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Editions Economica.  
DAMASIO A. R. (2010). *L'Erreur de Descartes*. Paris : Ed. Odile Jacob.  
DAMASIO A., 2003. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*.



Paris : Odile Jacob.

DESVAGES V. & BUZNIC P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. *Les cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*, n°1, 28-38.

DE GRANDMONT N. (1995). Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre. Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.

GUEGUEN N. (2015). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.

MASUDA ET AL. (2008). Placing the face in context : Cultural differences in the perception of facial emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, No. 3, 365–381.

MASCIOTRA D., ROTH W-M et MOREL D. (2008). *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. Editions De Boeck Université.

MESQUITA, B., & LEU, J. (2007). The cultural psychology of emotion. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology*, 734-759. New York, NY, US : Guilford Press.

SHAULES. (2015). *The Intercultural Mind : Connecting Culture, Cognition, And Global Living*. Nicholas Brealy.

VARELA F-J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.

VARELA F-J., THOMPSON E. & ROSCH E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Editions du Seuil.

## 中・上級学習者への発音指導をどう考えるか —e caduc から同化をテーマに

安藤博文

静岡大学

hirofumi.ando0709@gmail.com

志水じゅん

le Ciel フランス語教室

jun@france-go.net

想定する学習者のレベル: 初中級～上級

### 1. はじめに

本報告書は、報告者らが 2018 年関西フランス語教育研究会で行ったアトリエに引き続き、脱落性の **e** および同化という音声現象をテーマに取り上げ、また新たに、この現象を、主に初級を終えた学習者を対象とした教育の中でいかに生かすのか、ということに参加者とともに考察したアトリエを報告するものである。

### 2. 背景 1—「脱落性の e」

本アトリエでは、最初に「同化」の前提となることの多い「脱落性の **e**」を概観した。

母音字 **e** は、置かれる環境によって、3種類の音もしくは無音となる。このため、フランス語の綴りと発音の関係を知る上では最も難解な部分の一つであり、教授には慎重を期するところでもある。ここでは、**e** の文字を [e] 音または [ɛ] 音で発音しない場合、つまり「脱落性の **e**」(**e caduc**)<sup>1</sup> となるケースを見る。この脱落性の **e** には、まったく発音されない場合と、[ə] と発音される場合の2つの発音方法がある<sup>2</sup>。**appartement** における下線部の **e** のように、**e** を発音しないことで3つの子音が連続してしまうときはそれを避けるために（「3子音連続禁止の法則」）、または **demain** や **ce soir** における下線部など、リズムグループにおける第一音節を保持するために、

<sup>1</sup> « e muet », « e instable » と呼ばれる。

<sup>2</sup> ただし地方差がある。マスコミや教育で広く用いられ、標準フランス語とされるパリ地方の方言では、本文に示す通り母音字 **e** を発音しないケースが出てくるが、例えば南仏の方言 (accent du Midi) では、脱落性の **e** はすべて母音 [ə] で発音される。

[ə] と発音される。それ以外の場合では脱落性の e は発音しない<sup>3</sup>。この発音されない e は、次節で取り上げる現象に深くかかわってくる。

この脱落性の e については、近年の教科書においては説明がなされているものの、規則が多いため、初級学習者に対しては「語末の e は発音しない」という説明にとどまるであろう。しかしながら、フランス語のリズムをつかみながら聞き取り、リズムよく発音するためには、母音の有無によって音節を成しているかどうかという観点も重要である。フランス語を聞き取る際に早く聞こえるというのは、文字の数に比して音数が少ないことが原因である。つまり、語末の子音字を発音していない、2つ以上の母音字を1つの母音で発音するというもののほかに、e の文字に対する発音が頻繁に脱落していることにもよるであろう。聞き取り力の向上やリズムよく話すためには、文字ではなく音をベースに音節をとらえる必要があると報告者らは考える。

### 3. 背景2ー「同化」

引き続き、報告者らによって同化の現象についての説明がなされた。

« maintenant », « médecin », « tout de suite »... これらの語句の発音は、綴りから想像すると、「マントゥナン」「メドゥサン」「トゥ・ドゥ・シュイット」などと考えることができるであろう。しかしながら、実際に母語話者の発音を聞いてみると、まずそのように発音がなされておらず、我々が綴りから導き出して感じている音もしくはリズムとは違ったものが聞こえてくる。我々教師においてもすでに、綴りと音が何となく違う、ということには気づいているものであり、また録音を聞いた初学者でも違いに容易に気が付くであろう。しかしながら、学習者から質問が行われた場合、教師はどのように説明すればよいのであろうか。

それに対する答えが、本節で概観する「同化」(assimilation)である。この考え方によって、上記の語句における実際の発音を統一的に説明することができるだけでなく、他の語句における発音と綴りの乖離も予測することが可能となる。

同化とは、互いに接した2つの子音において、どちらかの子音が、もう一方と同じ特徴を持つ別の子音に変化する現象である<sup>4</sup>。同化は、ある一単語内にある2子音間において起こるだけでなく、同一リズムグループ内で接している2つの単語間における2子音間でも起こりうる。また、綴りにおいて2子音間に前項で述べた「脱落性の e」が入っていたとしても、その e が発音されないケースであれば、同化は起こりうる。また、同化に際しては、(1) に示された次の3つのプロセスが考えられる。

- (1) a. 後ろの子音が有声音であれば、前の無声子音が「有聲化」
- b. 後ろの子音が無声音であれば、前の有声音が「無声化」
- c. 後ろの子音が鼻子音であれば、前の有聲・無声子音が「鼻音化」

<sup>3</sup> そのため、報告者らは、脱落性の e は発音しないのがデフォルトであり、3子音連続禁止の法則を破る場合やリズムグループにおける第一音節の母音を保持するために母音 [ə] を「挿入する」と考えている。

<sup>4</sup> 大半の場合は、本文中で説明が行われているように、後ろの子音が前の子音に影響を及ぼす。これを「逆行同化」assimilation régressive という。それに対して、前の子音が後ろの子音に影響を及ぼすこともあり、これを「順行同化」assimilation progressive というが、非常に稀である。例：cheval [ʃal], cheveu(x) [fœ], cheville [ʃij]。

そして、多くのケースにおいて、表1における縦の列の間で子音が変化する。

ここで、実際の例をいくつか見てみよう。まず、Strasbourg という地名であるが、綴り字通りに発音すると、[strasbur] となるであろう。しかし、有声子音 [b] が直前の無声子音 [s] に影響して有声子音 [z] に変化する。実際に多くの母語話者が行っている発音は、[strazbur] である。

| 調音方法 | 閉鎖（破裂）音 |    |     | 摩擦音 |   |    |
|------|---------|----|-----|-----|---|----|
| 調音位置 | 唇       | 歯茎 | 軟口蓋 | 唇と歯 | 歯 | 歯茎 |
| 無声子音 | p       | t  | k   | f   | s | ʃ  |
| 有声子音 | b       | d  | g   | v   | z | ʒ  |
| 鼻子音  | m       | n  | ŋ   |     |   |    |

表1 フランス語の子音（一部、簡略化）

発音されない母音字 e を挟んだ2子音間における同化の例として、maintenant を挙げることができる。この場合、母音字 e は（3子音連続禁止の法則に抵触しないので）発音されないため、子音 [t] と [n] が隣り合うこととなる。鼻子音 [n] は、直前にある無声子音 [t] に影響して、[t] が [n] の発音に変化（鼻音化）することで同化が起こっている<sup>5</sup>。波及効果としてさらに、閉鎖（破裂）音が二つ続くときは、2回発音せずに、一つの子音として長さが2倍になる。ここでは [n] を2倍の長さで発音するようになるので、出来上がった音は [mɛ̃n:ɑ̃] となる。

同化は同一リズムグループ内であれば、2語間においても起こりうる。tout de suite という句において、de における e は発音されない。そのため、語境界ではあるものの子音 [d] と [s] が隣接することとなる。後ろの無声子音 [s] が前の有声子音 [d] に影響を与え、[d] は [t] に変化（無声化）する。波及効果として、破裂音 [t] と摩擦音 [s] が隣接することとなるため、破裂のすぐ後に摩擦が起こる「破擦音」[ts]として発音される<sup>6</sup>。日本語の「ツ」における子音（ヘボン式ローマ字で書いたときに tsu と綴られるその子音部分）とほぼ同一の音となる。出来上がった音は [tutsɥit] である。

上記の例は、ゆっくりと発音した場合は同化が起こりにくくなる。さらに、脱落性の e が2子音間に入っている場合、これを入れて丁寧にゆっくりと発音する場合は、母音が間にあるため、当然ながら同化が起こらなくなる。とはいえ、母語話者の自然な速さで発話される場合には、同化が起こると考えてよい。document authentique を音声教材として使う場合、同化が頻繁に生起することは避けることのできないものであることに注意をする必要があり、教師もそれを説明できるように対応しておくことが望ましいと思われる。

<sup>5</sup> ただし、閉鎖音の鼻音化が起こらずに、[t]が保持されたうえで、開放が起こらずに、次の[n]につながっていくということも考えられる、という可能性が参加者より指摘された。音響的な調査を行う必要があると考えられる。

<sup>6</sup> 上記の例 médecin においても、e の脱落の結果、同化が行われることで、フランス語では慣習的ではない[破裂音＋摩擦音] といった、破擦音様の組み合わせが現れる。出来上がる音は [mɛtsɛ̃] である。

ところで、*absolument*, *observer*, *obtenir* などのように、綴り字上で「b + 無声子音」の場合は、この b を [p] と発音するという規則があり、教科書でも発音と綴りのページにおいて学習初期に触れられていることが多い。これもまた同化として、統一的に説明が可能である。すなわち、後続する無声子音に影響を受け、b が無声化しているものである。ただし、これらの場合はすでに綴り字規則（正書法）で認められていることであり、話速の変化によって同化が起こったり起こらなかったりということはない<sup>7</sup>。

#### 4. 教育への応用についての考察

アトリエでは、続いて、どのようにして、このように頻繁に現れる「同化」という現象に対して教室で向き合っていくか、ということについて議論が行われた。日本で出版された教科書ならびにフランスで出版された **FLE** の教科書においても、上述の現象を明示的に取り上げているものを報告者らは確認していない。それほどまでに、教授の際に即効性のないことではあろうが、ネイティブの吹き込んだ録音教材や **document authentique** にこれらの現象が頻繁に現れる。

この考察のパートにおいては、最初に 3 人から 5 人のグループにおいて議論が行われた。そのうえでグループ内での議論が全体で発表され、討論が行われた。

各グループ間で意見が分かれた点は次のとおりである。まず、明示的に教えるか否か、という点である。クラス内で、特に上級に近いクラスで聞き取りの向上のために同化現象を学習者に知らせておくという参加者、または、あくまでコンテキスト・ベースであり、話速によって出現したりしなかったりや変化するものであるもので、必ずしも教えずに、学習者の気づきに任せたほうがよいのではないか、という提案を行った参加者もあった。それから、音声教材選びの際に同化などの複雑な音声現象がかかわっているものを排除するべきかどうか、という点である。これにかんしては、初学者に対しては、同化が含まれたものをできるだけ選ばない方がよいのではないか、という意見、また、それほど気を使う必要はなくありのままのものを選べばよいのではないか、という意見に分かれた。

それに対し、各グループ間で共通していたことは、大きく 2 点にまとめられる。第一に、これらの現象は、特に初学者には明示的に示して説明する必要はなく、また示してしまうと混乱をきたしてしまう恐れがあるということである。そのため、もし説明を行うのであれば中級レベル以上でその現象が音声教材の中に出現した場合、もしくは学生から説明を求められたときなどに行うのがよいということに一致した。第二に、教師自身が同化に気づかずに過ごしてしまうことがあり、また説明を求められた際にはなかなか答えられないケースが多いのではないか、という問題点が挙げられた。教師自身が学ぶ必要があり、その点では、本アトリエにおいて興味深い現象を知ることができた、という声をいただいた。

#### 5. おわりに

---

<sup>7</sup> 他言語における同様の例として、英語における法助動詞 *have to* [hæftə] と *has to* [hæstə] が挙げられる。これらもまた、同化によって *have* [hæv], *has* [hæz] が一語として用いられる場合とは音が変化しており、それが固定されている例である。

本アトリエでは、単音や綴りの読み方よりも一レベル上にある超分節的要素、つまりリズムやリズムグループ、発話にかかわる現象のうちの一つとして、同化を取り上げた。

超分節的要素は聞き取りや発音、すなわち口頭におけるコミュニケーションの際に重要な役割を果たすものであるのに対して、学習の中で取り上げられることは少ない。これらは綴りの読み方を学ぶだけでは不十分であるが、特に初級を終えた学習者の聞き取りや発音の向上には効果的であると思われる。教師自身も知っておきたい現象である。

## Comment fonctionne la méthode des modèles ?

Azra, Jean-Luc

Université Seinan Gakuin

azra@seinan-gu.ac.jp

Étudiants d'université, 2<sup>e</sup> année +

### Qu'est-ce qu'un modèle ?

Selon l'une des définitions du *Larousse*, le modèle est ce qui est donné pour être reproduit. Disons que le modèle est une forme utilisée à la manière d'un plan pour une meilleure réalisation d'un travail ou d'une œuvre.

L'approche par modèles consiste idéalement à donner à l'étudiant une représentation de ce que l'enseignant veut obtenir. Cependant, dans les manuels de français, l'utilisation de modèles comme outils d'enseignement spécifiques est rare. Pour une chose, dans la plupart des rubriques de l'enseignement de la langue (correspondances sons-graphies, morphologie, syntaxe, etc.), on utilise en général l'approche règles/exceptions et non l'approche par modèles. Le modèle vient souvent après l'apprentissage de la règle (et dans ce cas, il constitue ce qu'on appelle un exemple).

Pourtant, le modèle est un outil d'apprentissage remarquable. Notons que de tout temps, artistes, artisans, intellectuels ou scientifiques ont fait usage de modèles. Le tableau *L'atelier* de Johannes Vermeer, par exemple, illustre l'utilisation éternelle du modèle par l'artiste pour créer une œuvre meilleure que celle qu'il aurait créée sans modèle. Le modèle précède l'œuvre et lui permet de se réaliser.

On peut dire que le modèle a au moins les fonctions suivantes : il permet de dépasser les limitations de ses connaissances, de sa mémoire et de son imagination ; il permet, dans les cas où le réalisme est un enjeu, de gagner en ressemblance ; il permet de développer la créativité ; il permet d'acquérir des techniques nouvelles ; enfin, il permet de fixer dans la mémoire à long terme, voire à très long terme, certaines de ces techniques.

### Dépasser les difficultés culturelles

Dans le cadre de l'enseignement de la conversation, l'enseignant pose souvent aux étudiants des questions sur leurs goûts ou sur leurs habitudes, telles que : « Est-ce que vous faites du sport ? » ou « Qu'est-ce que vous allez faire pendant les vacances ? ». Cependant, bien que ces questions soient très simples, il peut arriver

que l'apprenant ne comprenne que partiellement ce qui est demandé, ne dispose pas du vocabulaire nécessaire pour y répondre, ou encore, pour des raisons culturelles en particulier, ne puisse pas donner de réponse circonstanciée. Les modèles proposent des options qui permettent de libérer l'étudiant de son défaut d'imagination ou de connaissance.

Ils permettent aussi de gérer les tours de parole et les aspects culturels de la progression du dialogue, en proposant une structure du schéma conversationnel (qui parle avant qui, et qui répond quoi).

L'écriture, comme la conversation, est composée de formats culturels. Même une consigne apparemment aussi simple qu'« écrire une lettre à son professeur » pose problème si on ne connaît pas le format attendu, si on ne sait pas quelles sont les habitudes culturelles impliquées, si on n'a pas le vocabulaire, ou encore si on ne maîtrise pas les formules de politesse à appliquer. Le modèle propose de travailler le contenu comme la forme, c'est-à-dire la manière dont on construit le texte, dont on organise les idées, ou encore dont on présente un document spécifique. Il s'agit aussi d'une approche culturelle, car les formes employées dans la culture de l'apprenant ne sont souvent pas les mêmes que dans le cadre de la langue étudiée.

Voici par exemple un modèle d'introduction pour une dissertation :

Dans cette dissertation, je vais traiter le sujet : faut-il voter ? D'abord, je précise que je ne parlerai pas des votes entre personnes qui se connaissent pour prendre une décision. Je parlerai des votes citoyens, comme dans le cas de l'élection d'un maire, d'un député ou (en France) du président.

À partir de ce modèle, mais sur un sujet différent, l'étudiant a pu rédiger l'introduction suivante pour son propre travail :

Dans cette dissertation, je vais traiter le sujet : est-il important de voyager ? D'abord, je précise que je ne parlerai pas des petits voyages comme les sorties d'un week-end, ou avec la copain (*sic*), etc., de grimper l'Alpes (*sic*) ou de traverser la mer. Je parlerai de voyages ordinaires à l'étranger, en Europe, en Amérique, etc.

Selon le principe du modèle, l'étudiant a repris la structure proposée pour y substituer les éléments qui constituent sa réflexion personnelle (les parties soulignées étant celles qu'après discussion avec l'enseignant, il s'agissait de modifier).

Les modèles sont non seulement des outils d'apprentissage de la langue, mais aussi des outils d'étude culturelle. En effet, quand on apprend par exemple à rédiger une lettre de candidature ou une dissertation « à la française », on apprend, plus encore que des tournures de grammaire, des « tournures d'esprit » qui caractérisent la pensée francophone.

Le récit bénéficie également de l'approche par modèles. En effet, rapporter un récit s'inscrit dans des formats spécifiques. Dans le cadre d'un récit d'aventures, on utilise presque à coup sûr la même structure : (1) *situation initiale* ; (2) *apparition d'un*



*problème* ; (3) *aventure* ; (4) *solution au problème* ; (5) *nouvelle situation*. Cette structure permet aussi bien de décrire des contes traditionnels européens ou japonais (*Le chat botté*, *Momotarô*...), que des films, des romans ou des bandes-dessinées (*La guerre des mondes*, *Les bijoux de la Castafiore*, un épisode de *Doraemon*), ou encore des mésaventures personnelles (le jour où j'ai perdu ma clé, etc.). Ainsi, les étudiants peuvent réaliser leurs propres récits à partir de modèles et d'un travail sur la structure. Les productions sont, bien sûr, inégales. Néanmoins, dans l'ensemble, elles répondent à l'attente de l'enseignant : produire le récit d'une aventure de façon claire et dans un français acceptable.

Par ailleurs, le travail dans la classe doit intégrer la fonction la plus importante du langage, c'est-à-dire la communication. Pour cela, il est nécessaire de rédiger en fonction d'un destinataire, on pourrait dire aussi d'un lecteur.

### **Des sujets réalistes, directs et formatifs**

Les sujets doivent être directs : la forme du modèle doit appeler de façon immédiate ce qui est attendu de l'étudiant ; inversement la production de l'étudiant doit être un calque direct du modèle qui lui est proposé. Sans ce caractère direct, on demande à l'étudiant *d'imaginer* ce qu'attend l'enseignant et comment réaliser cette attente, ce qui n'est ni juste ni réaliste.

Par ailleurs, je pense que les travaux réalisés en classe doivent être formatifs, c'est-à-dire avoir un sens pour l'avenir de l'étudiant. Ainsi, on préférera des types de textes que l'étudiant pourra se réapproprier dans sa vie professionnelle, sur les réseaux sociaux, ou encore dans le cadre de son travail universitaire. De même, on choisira pour sujets des correspondances réalistes qu'il aura l'occasion d'utiliser dans son expérience francophone.

On peut se demander si avec les modèles, on ne mâche pas le travail de l'étudiant. Cependant, ce qu'on cherche, ce n'est pas forcément l'autonomie ou l'originalité, mais la *réussite*. Par autonomie, j'entends l'idée selon laquelle on donne à l'étudiant des indications de détail, mais on ne lui souffle en aucun cas ce qu'il doit dire ou écrire. Par originalité, je pense à ce sentiment souvent répandu que justement, parce qu'ils sont autonomes, les étudiants vont fournir des productions différentes et nouvelles. Or obliger les étudiants à trouver eux-mêmes leur parcours dans des réalisations « à la française », avec comme on l'a vu tout ce qu'elles ont de culturel, c'est sans doute pousser beaucoup d'entre eux vers l'échec. Quant à l'originalité, les modèles ne l'interdisent pas : de fait, tous les étudiants répondent à un modèle donné de façon différente.

### **Quelques formes que les modèles permettent d'aborder**

À l'oral, les modèles peuvent fournir une base de travail pour la conversation (symétrique ou non, formelle ou non, basée sur des thèmes ou sur des situations...), le discours (présentation de soi, discours formel...), l'exposé (seul ou à plusieurs, avec

ou sans support visuel ou écrit), etc.

À l'écrit, ce sera essentiellement la rédaction de formulaires (administratifs, universitaires...), la correspondance (courriers ou mails, formels ou non), les récits (contes, aventures, tribulations personnelles...), les dissertations (opinions, rédactions...), les travaux académiques, journalistiques ou publicitaires (articles, pages encyclopédiques, prospectus), les outils de recherche d'emploi (CV, lettre de présentation...) et toutes les formes données ci-dessus pour l'oral (car l'oral en classe est le plus souvent précédé d'une préparation écrite).

La correspondance est la forme la plus facile parmi les formes de l'écrit. On en trouve d'ailleurs dans de nombreux manuels d'enseignement ou d'auto-enseignement. Il y a deux raisons à cela : d'abord les formes de la correspondance sont relativement fixes. Ainsi, on peut rapidement travailler sur des correspondances brèves et faciles.

En revanche, peu de livres de classe abordent avec des étudiants japonais de deuxième ou troisième année le récit dans sa longueur. Bien souvent, le récit reste au niveau de la carte postale de vacances. Pourtant, les étudiants aiment travailler sur des récits et les résultats sont parfois surprenants de qualité.

Rédiger peut consister à donner son opinion (sous forme d'une petite dissertation sur un sujet de société, voire un sujet philosophique). Or nos étudiants japonais ont en général de grandes difficultés à exprimer une opinion tranchée que ce soit dans la vie courante ou dans la classe. Ils tendent à formuler leurs idées brièvement et surtout, le plus souvent, de façon conventionnelle (par exemple, dans une dissertation sur les femmes et le travail, on trouvera presque toujours l'affirmation selon laquelle « une femme doit s'arrêter de travailler quand elle a des enfants »). Le travail par modèles consistera alors à aider les étudiants à réaliser des productions plus consistantes, bâties sur une argumentation plus soutenue. Pour cela, j'ai choisi de partir d'une forme simplifiée de la dissertation à la française : introduction, arguments pour, arguments contre, synthèse/conclusion.

### **Un fonctionnement bien adapté à la situation japonaise**

Les étudiants japonais rencontrent principalement trois difficultés quand ils écrivent en français. D'abord, il n'est pas de bon ton au Japon de discuter d'un problème dans le détail, de s'exprimer longuement ou de donner une opinion qui risque d'être mal reçue. Ensuite, les étudiants n'ont pratiquement aucune expérience de la rédaction. En effet, dans le système japonais, tests et examens se présentent le plus souvent sous forme de questionnaires. Enfin, ils tendent à mettre beaucoup de temps pour écrire, aussi à cause de ce manque d'expérience.

La méthode des modèles permet de bousculer ces difficultés. Comme il s'agit de suivre le modèle, si celui-ci impose une longueur de texte, un type de contenu (opinions ou autres), une certaine forme d'argumentation, une succession de paragraphes, etc., et les étudiants s'y plient sans vraiment se poser de questions.

### **Que retenir à propos de la méthode des modèles ?**

Comme le modèle du peintre, le modèle est un objet réel que l'on cherche à reproduire de façon à améliorer sa production. Contrairement à l'image qu'on se fait parfois, selon laquelle le modèle risque d'être une entrave à l'imagination, il aide au contraire à se dépasser et stimule la créativité.

En ce qui concerne le cours de conversation, les modèles consistent en tronçons de phrases ou parties de dialogue. À partir de ces éléments, l'étudiant peut composer directement des réalisations personnelles. Ce système permet d'éviter de passer trop de temps à la grammaire pour se consacrer immédiatement et maximale à la conversation. Dans le cours d'écrit, c'est la même chose : on évitera de se consacrer à quoi que ce soit d'autre qu'à l'écrit.

Le modèle a l'avantage de montrer directement à l'étudiant ce qu'on attend de lui, c'est-à-dire ce qui constitue une performance acceptable. Il rapproche la production de l'étudiant de ce que pourrait produire un locuteur natif, même si, évidemment, il n'est pas question d'obtenir la perfection.

Le modèle permet aussi plus facilement de retenir à long terme les techniques nécessaires à la production du texte : par exemple, la structure d'une lettre formelle, la mise en page d'un petit article, etc.

Les modèles permettent de gérer efficacement des aspects de l'écriture qui sont particulièrement difficiles à enseigner si on essaye de passer par l'explication : la structure du texte, l'organisation des idées, les aspects culturels du texte, etc. Ils permettent aussi d'élever le contenu des productions, en particulier en ce qui concerne leur contenu critique, leur longueur, leur variété, leur composition, et, dans une certaine mesure, la qualité générale de leur expression. Enfin, on peut dire de la méthode des modèles qu'elle est *directe* (il y a une adéquation immédiate entre les informations qui sont données et la production écrite), *rapide* (le cours étant consacré à la production, les étudiants ont le temps de produire différents types de texte), *actionnelle* (les étudiants passent peu de temps de façon passive : ils le passent à écrire) et *active* (les étudiants passent leur temps à produire ; de plus, ils travaillent la plupart du temps de façon indépendante).

Au cours de la *Journée Pédagogique de la langue française 2018*, j'ai eu le plaisir de présenter des productions écrites d'étudiants (correspondances, récits, sujets d'opinions ou à caractère philosophique, commentaires de données, petits articles). Je ne peux pas les reproduire ici pour des raisons évidentes de place. Je vous invite cependant à retrouver ces questions dans les documents suivants :

Pour l'oral : Bruno Vannieuwenhuyse (2017) *Enseigner l'oral au Japon*, Alma Shuppan.

Pour l'écrit : Jean-Luc Azra (2016) « Modèles et algorithmes : pour une importation dans le cours de langue », *Vivre et travailler au Japon – Cahiers d'Études Interculturelles* N°1, pp. 31-51 (en ligne).

## **Créer un pont interculturel entre les cultures éducatives française et japonaise – enseigner uniquement en français –**

**DARMON, Christophe Mitchito**

**Lycée Inagakuen**

**mitchitods@gmail.com**

**Débutant (A1)**

### **Court descriptif de l'atelier présenté**

L'atelier que j'ai animé proposait de s'interroger sur les procédés envisageables afin d'enseigner entièrement en langue cible à des lycéens japonais qui débutent le français. Le cours que j'ai présenté vise à faire découvrir la fête de la Toussaint à ces élèves.

Cet atelier était organisé en quatre étapes.

Dans un premier temps, j'ai expliqué, à l'aide d'un PowerPoint, les deux notions qui ont orienté ma réflexion lors de la conception du cours : à savoir *l'apprentissage actif* et la *face*. J'ai aussi exposé les outils pédagogiques (QCM et Jigsaw Puzzle) que j'ai choisis pour atteindre mon objectif : celui de rendre les élèves plus actifs dans leur apprentissage tout en tenant compte des problèmes de *face* qui apparaissent avec le public en question.

Dans un second temps, nous avons simulé le cours dispensé aux élèves afin que les participants de l'atelier puissent expérimenter concrètement les procédés pédagogiques employés.

Dans un troisième temps, j'ai projeté des vidéos montrant les élèves en train de faire les activités afin de montrer les réussites et les échecs de mes choix pédagogiques.

Dans un dernier temps, nous avons ouvert un moment de questions-réponses et remarques pour développer une approche d'enseignement entièrement en langue cible avec des lycéens japonais débutant le français.

### **Questions et échanges**

À la suite de la présentation, les questions ont principalement porté sur le choix de la fête de la Toussaint.

Tout d'abord, le choix de la Toussaint vient du fait que l'automne correspond au deuxième trimestre au Japon. À ce moment de l'année scolaire, les élèves apprennent le français depuis six mois. Ainsi, ils ont acquis un minimum de connaissances en français, me permettant alors de m'appuyer dessus pour présenter un événement culturel français.

De plus, il est indispensable que les élèves de la classe aient déjà créé un environnement de travail émotionnellement sécurisant quand on veut commencer à enseigner uniquement en langue cible, car parler dans une langue étrangère fait prendre beaucoup de risque à la *face* de ces lycéens japonais. Il faut donc leur donner le temps de se connaître. Voilà pourquoi, ce cours est présenté à ce moment précis de l'année et que le thème choisi était la Toussaint.

Cependant, il est vrai que la Toussaint est un thème culturellement éloigné de la culture japonaise et le concept des « saints » est difficile à concevoir. C'est pourquoi il m'est apparu important de remettre en question le thème culturel qu'un premier cours en langue cible devrait traiter.

Peut-être pourrait-on traiter le thème de la rentrée scolaire en France, car les élèves auraient quatre mois pour apprendre à se connaître en ayant un minimum de connaissances en français ? Cela permettrait de tenir compte de la *face* japonaise en créant un environnement de classe adéquat pour libérer suffisamment la parole des élèves.

Enfin, dans le but de faciliter les échanges en français, nous pourrions développer nos procédés pédagogiques d'interaction en classe pendant les quatre mois qui précèdent le premier cours de découverte culturelle en français.

### **Bilan et ouvertures pour développer l'approche**

Les principaux outils employés dans la leçon présentée étaient le QCM et le Jigsaw Puzzle, afin d'initier les apprenants japonais à un apprentissage plus *actif* des langues étrangères tout en tenant compte de leur culture éducative qui accorde une importance cruciale de la protection de la *face*.

Ces deux types d'activité se sont avérés efficaces pour plusieurs raisons :

D'abord, le QCM est un procédé que les élèves japonais connaissent bien et qui les rassure. De plus, il leur permet de se concentrer sur la correspondance phonographique et de segmenter facilement ce qu'ils entendent. Il est utile pour faire découvrir un contenu nouveau, surtout à des lycéens japonais.

Par ailleurs, le Jigsaw Puzzle est un procédé de travail en groupe qui est souvent utilisé pour faire travailler les élèves en groupe. Il est notamment très appréciable du fait qu'il évite aux élèves de parler devant la classe entière, tout en encourageant la communication entre les élèves, car ils doivent trouver les informations nécessaires en les demandant autres membres de leur groupe.

Ces deux procédés étaient donc efficaces.

Cependant, deux problèmes importants sont apparus.

D'abord, la tentation de parler en japonais pendant le Jigsaw était grande. Ainsi, la plupart des groupes ont communiqué en langue source. L'objectif n'est donc qu'à moitié rempli, car ils ont certes compris un contenu entièrement en français, mais ils n'ont pas profité du système du Jigsaw Puzzle pour pratiquer leur français.

Par ailleurs, les élèves ont aussi eu de grandes difficultés pour comprendre le fonctionnement du Jigsaw Puzzle, et surtout ce qui leur était demandé de faire. La compréhension de la consigne en langue cible a donc été ce qui semblait leur poser le plus problème.

Afin de remédier à tous ces problèmes, il me semble indispensable de commencer les cours de découverte culturelle entièrement en français dès le début du mois de septembre en traitant de la *Rentrée scolaire* à la place de la *Toussaint*. De plus, il serait sans doute bénéfique de mettre en place des activités qui permettent de ritualiser la communication en français en classe. Par exemple, nous pourrions créer avec les élèves les règles de la classe, faire des jeux pour automatiser les expressions verbales permettant d'agir en classe, etc.

# Critique de la terminologie grammaticale employée traditionnellement dans l'enseignement de la grammaire du français

**DERIBLE, Albéric**  
Université de Tokyo  
aderible@gmail.com  
Apprenants de tous niveaux

## Introduction

Lorsque nous étions encore enseignant de FLE à l'Institut Français du Japon-Tokyo, il y a maintenant une dizaine d'années, nous avons eu la chance d'être observé par un collègue<sup>8</sup> alors que nous donnions un cours de français général. Nous venions alors tout juste de commencer nos travaux de recherche en sciences du langage et, probablement grisé par ce que nous apprenions jour après jour des spécificités de la langue française, nous avons traité à cette occasion, et à l'intention d'un public d'apprenants de niveau A2, de la très courante structure *C'est... qui/que....* Nous l'avons présentée, telle qu'elle était mentionnée dans nos lectures de l'époque, comme « un dispositif d'extraction à valeur d'emphase ». Lors de la séance de débriefing qui avait suivi le cours en question, notre collègue nous avait très diplomatiquement fait remarquer que ce genre de précision n'était peut-être pas tout à fait pertinente au regard des attentes et des besoins de mes apprenants, qui voulaient simplement apprendre à parler et à écrire correctement en français... C'est cette anecdote, peut-être révélatrice de certaines pratiques d'enseignants, qui nous a fait remettre en question notre enseignement de la grammaire. Elle est même à l'origine des questionnements qui ont fourni matière à l'atelier dont nous allons donner ici un bref compte rendu.

Nous avons tout d'abord exposé brièvement les termes grammaticaux les plus couramment utilisés en classe de langues, ainsi que les principales raisons invoquées par les enseignants pour y avoir recours. Ceci fait, nous avons pu dans un deuxième temps présenter plusieurs études de cas : traitant principalement de la question des articles définis et indéfinis, partitifs, définis contractés, etc., mais aussi de la dichotomie

---

<sup>8</sup> Éric Wiel, aujourd'hui Maître de conférences à l'Université de Beaux-Arts de Tokyo.

traditionnellement opérée entre les modes impératif et subjonctif. Notre but avoué ayant été à chaque fois de montrer que les termes de la grammaire traditionnelle aujourd'hui en vigueur ne pouvaient décrire de manière fidèle et exhaustive la complexité des phénomènes linguistiques dont ils entendaient rendre compte. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous avons suggéré, à l'intention de nos collègues enseignants de FLE, quelques pistes de réflexion concernant leurs pratiques d'enseignement : comment il était notamment possible de conserver une approche explicite, voire déductive de la grammaire française, sans recourir systématiquement à la terminologie grammaticale.

### **Quelle terminologie, et pourquoi y avoir recours ?**

Pour préparer cet atelier, nous avons mené une brève enquête qualitative à caractère informel auprès de quelques-uns de nos collègues enseignants de langues étrangères. Les résultats de cette enquête ont confirmé nos intuitions. Les termes grammaticaux les plus fréquemment employés concernaient en effet les temps et modes verbaux : « présent », « passé composé », « conditionnel », etc. et les grandes catégories et fonctions syntaxiques : « nom », « verbe », « adjectif », « sujet », « complément d'objet direct », etc. Certaines des raisons invoquées pour justifier leurs recours nous ont en revanche parfois surpris. Il est apparu qu'en dehors des éventuelles contraintes institutionnelles et matérielles – quand les termes figuraient dans la méthode de FLE utilisée en cours par exemple – la raison fondamentale avait trait aux préférences personnelles et/ou aux choix quasiment idéologiques des individus interrogés, entendez par là : leurs représentations en matière d'enseignement.

À l'occasion des échanges de points de vue qui ont suivi ce premier exposé cependant, nombre de participants ont argué du fait que le recours à la terminologie grammaticale pouvait s'expliquer par un souci d'harmonisation des pratiques d'enseignement. Si leurs collègues y avaient eu déjà, ou y auraient de toute façon, recours dans le cursus d'apprentissage des apprenants, à quoi bon se priver de cet outil lorsqu'ils enseignaient eux-mêmes la grammaire ?

### **Études de cas : articles français et modes verbaux**

Dans cette deuxième partie, la plus longue de notre intervention, nous avons critiqué et déconstruit plusieurs oppositions engendrées, injustement selon nous, par la terminologie grammaticale et portant sur les articles et deux modes verbaux français. Nous avons à chaque fois justifié nos critiques en analysant les phénomènes linguistiques dont il était question en nous servant des notions et concepts opératoires issus de recherches menées en sciences du langage (en majuscules dans ce compte rendu).

Concernant les articles indéfinis et partitifs, nous avons voulu montrer que, contrairement à la dichotomie classique qui les opposait, le recours à l'article partitif



n'était pas nécessairement dû à une imprécision d'ordre quantitatif, mais provenait plutôt de la nécessité, chez l'interlocuteur, de réévaluer la nature qualitative du groupe nominal qu'il composait. En effet, le substantif *poulet* par exemple, peut être précédé de l'article indéfini *un*, ou du partitif *du*, indépendamment de l'état physique du référé (i.e. l'objet, le lieu ou la chose du monde réel signifié par le substantif) : vivant/mort, cru/cuit, entier/en morceaux. Car c'est ici plutôt le contexte situationnel de l'énoncé qui guide les choix paradigmatiques du locuteur : est-il en train de passer une commande au restaurant ? de faire ses courses au supermarché ? de cuisiner ? de décrire une scène bucolique ? etc. Nous avons à cette occasion justifié cette analyse « scénaristique » du recours différencié aux articles en avançant le concept opératoire de DOMAINES COGNITIFS, que nous avons définis comme les « sujets » de la pensée humaine. Cette perspective permettant, selon nous, de rendre plus fidèlement compte, et de manière plus exhaustive, des différentes séries d'emploi des articles en question.

On peut d'ailleurs appliquer une analyse similaire aux articles définis et articles indéfinis. Car on ne peut véritablement justifier leur distribution qu'en délimitant le cadre de leurs emplois. C'est ainsi le concept de SCÈNE VERBALE soit : le monde fictif qui se trouve défini (i.e. circonscrit), par et à travers le discours des interlocuteurs, qui permet d'expliquer qu'un même individu puisse d'abord être présenté comme « *un homme* », puis « *l'homme* », au sein d'un même discours. Présenter la valeur spécificatrice de l'article défini au moyen de ce concept peut dispenser l'enseignant de recourir aux analyses en termes d'anaphore et de cataphore (i.e. ce qui fait référence au passé ou au futur, soit : à l'ancien ou au nouveau), ou de qualification, ou d'identification des référés, ce que les enseignants sont bien obligés de faire lorsqu'ils doivent expliquer à leurs apprenants la différence entre des énoncés du type : *C'est une professeure* vs. *C'est la professeure de français des étudiants de première année*.

À l'inverse, il arrive que la terminologie grammaticale introduise des oppositions superflues. Lorsqu'on parle ainsi des articles définis contractés, qui sont pourtant formellement identiques aux partitifs (*On mange du poulet* vs. *Il est du Gers*), on ignore l'information fondamentale dont est pourtant toujours porteuse la préposition « *de* » en français. Cette préposition a en effet pour INVARIANT SÉMANTIQUE l'idée de provenance : une aile de poulet est une partie d'un tout, tout comme l'individu est originaire de tel ou tel lieu. Cette critique ne concerne pas que les articles. Les grammairiens opposent ainsi traditionnellement les modes impératif et subjonctif, en raison des différences formelles observables dans leurs terminaisons grammaticales bien sûr, et de la spécificité supposée de leurs emplois. Une analyse diachronique (i.e. relative à l'évolution du langage au cours du temps) de ces modes verbaux, enrichie des concepts issus de la THÉORIE DE L'OPTIMALITÉ, fait apparaître cependant une origine probablement commune à ces deux modes d'expression. Celle-ci permet d'expliquer certains parallélismes de forme d'une part, et la parenté sémantique des intentions, désirs et autres sentiments que ces deux modes peuvent exprimer. Ainsi,

une mère s'adressant à son enfant pourra lui dire **Sois gentil avec ta petite sœur, s'il te plaît**. Et ce même garçon, s'adressant à sa sœur reprendra quasiment les mêmes formes pour lui dire **Maman veut que je sois gentil avec toi**. De même, une personne excédée par la présence d'une autre pourra dire à son propos : **Je préférerais qu'il rentre chez lui !** ou une variante du type de **Qu'il rentre chez lui !** Cette dernière construction au subjonctif s'apparente bien cependant à une injonction concernant une personne tierce, que l'on pourrait tout à fait interpréter comme une sorte d'impératif à la troisième personne du singulier.

### **Applications didactiques, retours des participants à l'atelier**

Dans la troisième et dernière partie de notre atelier, nous avons présenté à nos collègues enseignants un certain nombre de positionnements méthodologiques qu'il est possible d'adopter en classe de langues pour enseigner et/ou expliquer la grammaire française, sans nécessairement recourir à la terminologie grammaticale. Il est bien évident en effet que les notions et concepts abstraits tirés de la littérature linguistique que nous avons cités jusqu'à lors ne pouvaient, à eux seuls, renseigner les apprenants sur les critères d'emploi des morphèmes donnés en exemple. Nous avons à cette occasion fait part de notre expérience d'enseignant et donné le conseil suivant : puisque l'on ne saurait statuer de la grammaticalité, ou de l'acceptabilité, d'un énoncé hors contexte, tout enseignement grammatical doit se faire dans le cadre d'une situation signifiante pour l'apprenant – c'est là d'ailleurs la principale utilité pour l'enseignant des notions de SCÈNE VERBALE et de DOMAINES COGNITIFS – et, partant, préférer systématiquement un exemple univoque de l'emploi d'un point de grammaire, à une explication exhaustive, et donc longue et hasardeuse, de ses différentes séries d'emploi. À titre personnel, nous avons même avancé que toute question posée en cours par un apprenant ne méritait de toute façon pas nécessairement une réponse immédiate.

Nos collègues sont alors intervenus pour faire part de leurs propres expériences dans l'enseignement de la grammaire. L'un d'eux<sup>9</sup> nous a notamment confié qu'il avait coutume de faire dessiner ses apprenants lorsqu'il enseignait les articles partitifs. Ses apprenants, lorsqu'ils mettaient en image les représentations mentales évoquées par des groupes nominaux tels que **de la pizza, une pizza, du café, un café, des cafés**, etc. non seulement témoignaient d'une compréhension souvent très juste des phénomènes linguistiques abordés, mais fournissaient de plus une réflexion métalinguistique qui pouvaient dispenser leur enseignant d'un enseignement déductif et explicite de ces mêmes phénomènes.

Nos prises de position, assez radicales il est vrai, ont cependant suscité chez certains de nos auditeurs une critique assez véhémente dont nous allons essayer de rendre compte en guise de conclusion. Cette critique était principalement due, selon

---

<sup>9</sup> Christian Pelissero, enseignant et formateur de formateurs à l'Institut Français du Japon-Tokyo.

nous, à une confusion d'ordre méthodologique. Pour certains, l'enseignement de la grammaire ne pouvait se faire autrement que de manière déductive et explicite et nécessitait par voie de conséquence le recours à la terminologie grammaticale. Se dispenser de celle-ci revenait alors à abandonner purement et simplement l'enseignement de la grammaire en classe de langues, aux dépens de l'apprenant. Il existe en réalité une pluralité d'attitudes possibles concernant l'enseignement de la grammaire. On pourrait d'ailleurs les placer le long d'un continuum allant du plus « classique » (l'enseignement explicite et déductif), au plus « pragmatique » (l'enseignement implicite et inductif qui fait fi de toute explication grammaticale). Car même dans le cadre d'un enseignement « classique » de la grammaire, rien n'empêche l'enseignant par exemple d'explicitier les emplois des « *articles le, la, les* » (en les citant tels quels) sans dire qu'ils sont appelés « définis » dans les grammaires traditionnelles.

En réalité, ce que l'on nous a principalement reproché tenait moins sans doute à notre conception de l'enseignement de la grammaire, qu'à notre conception de la personne de l'apprenant. À le considérer, comme nous l'avons fait, uniquement comme un individu ayant pour objectif d'apprendre à parler et à écrire naturellement en français – pour dire les choses simplement – on néglige son parcours social et académique. Dans le cadre universitaire en effet, celui-ci devra maîtriser une partie de la terminologie grammaticale pour être à même de tirer parti des enseignements qui lui seront dispensés par la suite et, plus important encore, être évalué favorablement par l'institution. Dans le cadre scolaire et universitaire, notre public compte en effet plus d'« étudiants » que d'« apprenants », et c'est à ce plus large public que nos critiques pensaient certainement. À cet égard d'ailleurs, les interventions des quatre enseignantes de CE1 du Lycée Français International de Tokyo présentes à notre atelier furent très révélatrices des contraintes que pouvait imposer le cadre institutionnel. En tant que professeures de français langue maternelle, ces enseignantes nous ont en effet rappelé à plusieurs reprises qu'elles devaient respecter un programme très rigoureux et qu'elles n'avaient pas comme nous – les professeurs de français langue étrangère – la liberté de recourir, ou non, à la terminologie grammaticale que nous décriions avant tant d'ardeur.

### **Bibliographie**

- FAUCONNIER G., 1984, *Espaces mentaux*, Paris, Les éditions de minuit.
- FILLMORE C. J., 1982, « Frame Semantics », *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul : Hanshin (Linguistic Society of Korea), pp. 111-138.
- JACKENDOFF R., 1993, *Patterns in the mind*, Exeter, Great Britain, BPC Wheatons Ltd.
- KLEIBER G., 1987, « Relatives restrictives/relatives appositives : dépassements(s) autorisé(s) », *Langages*, n°88, pp. 41-63.
- LANGACKER R. 1991, « Noms et verbes », *Communications*, volume 53, numéro 1,

pp. 103-150.

PRINCE A. S. et SMOLENSKY P., 1993, *Optimality Theory. Constraint Interaction in Generative Grammar*, Cambridge (Mass), The MIT Press.

TALMY L., 2000, *Toward a Cognitive Semantics, Volume 1 : Concept Structuring Systems*, Cambridge, The MIT Press.

VICTORRI B., 2003, « Langage et géométrie. L'expression langagière des relations spatiales », *Revue de Synthèse*, 5<sup>e</sup> série, pp. 119-138.

## Comment enseigner l'écriture en classe ?

**HEURE, Peggy**  
Institut Français de Tokyo  
peggy.heure@insitutfrancais.jp  
A1-B1

### Comment enseigner l'écriture en classe ? Le cas des adultes et des enfants

Pourquoi il est difficile de faire écrire les apprenants en classe ? Considérée comme une activité chronophage, la production écrite est souvent reléguée aux devoirs, en une activité solitaire et avec un retour décalé dans le temps. À l'université, dans les cours de communication ou de grammaire, lequel de ces deux moments devrait s'attacher à l'écriture ? En une heure et demie, les cours offrent-ils vraiment le temps de développer une habileté écrite ? C'est à ces questions que l'atelier a tenté de répondre.

### Comment initier une classe avec de l'écriture ?

Afin d'avoir des productions écrites le plus proches possibles de l'objectif visé, quelles peuvent être les stratégies de l'enseignant ? En se reposant sur le cercle de la littératie développé par l'Approche Neurolinguistique<sup>10</sup>, commencer par une discussion autour du thème offre la solution la plus efficace. En effet, parler de ce que l'on va écrire permet à l'enseignant de donner des structures et de les corriger à l'oral et surtout de faire venir toutes les idées possibles. Pour ce qui est de la structure de la phrase cela est d'autant plus rapide en passant par l'oral.

Et en travaillant l'oral, on développe la mémoire à long terme car le développement de l'habileté orale repose sur la mémoire procédurale, celle que l'on utilise pour développer des compétences comme celle de faire du vélo. Même si elles peuvent demander des révisions pour être réactivées, les habiletés ne s'oublient jamais.

Les stratégies de développement de l'habileté orale n'étaient pas l'objet de cet atelier mais elles sont détaillées dans le livre de Claude Germain. Il faut tout de même préciser que ce développement de l'oral part du modèle oral du professeur. Élément clé de l'ANL, la modélisation donne aux apprenants la possibilité de créer des énoncés par eux-mêmes avec l'aide du modèle de l'enseignant qui contient des structures

---

<sup>10</sup> C. Germain, *L'Approche neurolinguistique (ANL), foire aux questions*, éditions Myosotis, 2017

sélectionnées et limitées et peuvent être enrichies du lexique nécessaire aux apprenants. Utilisées intensivement lors de diverses interactions orales, les structures sont assimilées d'autant plus rapidement que les apprenants parlent d'eux. Ce seront les mêmes structures qui seront reprises pour la phase écriture.

Lorsque les apprenants ont développé une production orale assez fluide, comment poursuivre vers l'écrit ?

### **Comment passer de l'oral à l'écrit ?**

Les apprenants peuvent donc s'exprimer à l'oral sur un thème précis relatif à leur vécu, leurs expériences. Tout comme on leur a donné un modèle pour s'exprimer à l'oral, on va leur donner un modèle pour s'exprimer à l'écrit, un texte extrait d'un manuel, un document authentique ou le modèle de l'enseignant écrit au tableau.

Le traitement des textes pour l'étape de la lecture selon l'ANL relève de stratégies qui reposent sur des théories des neurosciences, je vous renvoie encore une fois vers le livre de Claude Germain pour aller plus loin sur l'étape de la lecture. Cependant c'est à cette étape que l'on commence à réfléchir au système de la langue et à expliciter la grammaire. En faisant un repérage grammatical d'un et un seul point de grammaire, on amène les apprenants à comprendre comment fonctionne le système écrit de la langue.

En gardant en tête que la forme du texte, un courrier électronique ou un blog par exemple, est celle qu'on attend d'être reprise par les apprenants. On pourra lancer l'activité d'écriture en demandant à un apprenant de présenter oralement ce qu'il va écrire. A l'oral, l'apprenant se focalise sur le sens de ce qu'il va écrire. C'est lors de l'étape de l'écriture que les apprenants se concentrent autant sur le contenu que sur la forme, autant la mise en page que l'orthographe et la grammaire (externe) de leur texte.

### **Comment corriger les productions écrites ?**

L'idéal est que l'enseignant leur fasse lire leur texte un par un et de corriger oralement ce qui relève de la grammaire interne et ensuite qu'il lise leur texte et souligne les erreurs relevant de la grammaire externe. Si l'enseignant a un groupe de plus de 20 étudiants, il peut corriger une production par binôme ou groupe et ils peuvent s'entraider pour trouver la forme correcte.

### **Que faire une fois l'étape d'écriture terminée ?**

Une fois les textes rédigés, c'est l'occasion de les échanger et de faire circuler ainsi les connaissances dans la classe. On remarque que certains apprenants vont prendre des notes des textes de leur partenaire pour mémoriser l'orthographe d'un mot qu'ils avaient entendu précédemment ou ils s'interrogent sur le sens d'une expression qu'ils ont oublié.

Cette étape se termine généralement par la lecture à voix haute d'un texte sur

lequel l'enseignant ou un apprenant pose des questions.

### **Est-ce vraiment réalisable en université ?**

Il se trouve que dans un cours d'une heure et demie, en mettant des habitudes d'apprentissage en place, il est possible de faire un cercle de la littérature (oral-lecture-écriture-oral). On peut commencer par des textes plus courts de présentation de soi notamment.

Surtout grâce à cette méthode, on prend conscience que dans l'acte d'écriture, le plus chronophage est le choix du thème et la recherche d'idées sur ce thème. Or en parler en groupe à l'oral permet de faire un remue-méninge et d'amener beaucoup d'idées et de les organiser. La phase d'écriture individuelle ne prend en réalité que 5 à 10 minutes.

Dans un apprentissage en extensif, il est d'autant plus nécessaire de chronométrer un maximum sa classe afin d'intégrer cette phase d'écriture car elle offre un aide-mémoire indispensable aux étudiants qui n'ont souvent que ce cours dans la semaine. Je pense qu'une étape orale de 40 minutes minimum, suivie de l'écriture du modèle du professeur en 20 minutes au tableau puis de la production personnelle en 10 minutes, schéma que j'ai suivi ces dernières années, donne de très bons résultats en université.

Pendant l'atelier, nous avons fait une simulation en accéléré sur le thème des origines, les participants ont exprimé la satisfaction que leurs étudiants pourraient avoir en effectuant un cercle de la littérature intégralement en 1 heure et demie et surtout l'avantage d'avoir sa production écrite corrigée sur le moment.

### **Quelques arguments supplémentaires pour faire de l'écrit en classe :**

#### **Pourquoi il vaudrait mieux faire de l'écrit en classe ?**

C'est plus rapide pour les étudiants de le faire en classe qu'en dehors.

Cela rassure les étudiants en mettant sur le papier ce qu'ils ont dit précédemment. Comme le faisait remarquer un participant, le fait d'avoir ce qu'ils ont dit écrit rassure et soulage la mémoire. Dans les faits, ils gagnent confiance au fur et à mesure et veulent s'exprimer davantage à l'oral comme à l'écrit.

Il permet d'enrichir le lexique notamment grâce aux échanges et par la lecture.

Il aide l'étudiant à se concentrer en se recentrant sur son texte et à vérifier ce qu'il a compris sur la langue.

En groupe, plus d'idées viennent à l'esprit. Chacun parle de sa réalité, chacun se rappelle sa propre situation. Les étudiants pensent parfois à des éléments auxquels le professeur n'aura pas pensé ou imaginé sur leur situation.

Les dispositifs d'écriture variés sont stimulants, notamment l'écriture interactive. Ils privilégient l'échange et la coopération. Un climat d'entraide s'installe spontanément dans la classe.

La phase d'écriture donne du temps à l'enseignant pour la remédiation individuelle

(corrections syntaxiques, orthographiques ou phonétiques).

### **Qu'est-ce qui est important pour développer des compétences écrites ?**

On fait réfléchir à la langue et à son système écrit au moment opportun (la lecture) à une dose minimale pour rester sur un objectif de communication authentique. On maintient les étudiants concentrés sur le sens de ce qu'ils disent. En réfléchissant au sens, ils n'accumulent pas seulement des connaissances mais développent une compétence en utilisant la langue, en la ramenant à son statut d'outil de communication et non pas d'objet d'étude.

On crée ainsi des automatismes en réutilisant des structures et du lexique dans des contextes différents. On peut par exemple parler et écrire sur un jour de sa semaine, puis poursuivre ce thème sur une journée idéale ou sur la journée d'un membre de sa famille.

### **Sur quels thèmes écrire ?**

Tous les thèmes suggérés par le CECRL et surtout ceux qui intéressent nos étudiants peuvent être abordés : se présenter, leurs origines, leur logement, leur quartier, leurs habitudes, leurs expériences de voyage, les conseils de santé, etc.

### **Comment préparer les écrits pour la classe ?**

Il faut d'abord trouver un texte qui correspond au thème que l'on veut aborder et dans un format que l'on souhaite faire reprendre par les étudiants. Ensuite on repère un phénomène langagier écrit, c'est-à-dire qui ne s'entend pas forcément à l'oral. A partir de ce phénomène langagier, le professeur va préparer un modèle oral authentique à transmettre aux étudiants. Si ce modèle sera retranscrit au tableau, il convient de choisir une forme claire : une lettre, un blog par exemple. En classe, le professeur suit simplement les étapes du cercle de la littératie : oral-lecture-écriture-oral.

Dans le cas d'une classe sans manuel, on doit préparer un modèle oral et écrit en relation avec le thème choisi qui sera écrit au tableau à la fin de l'étape orale et qui servira de modèle d'écriture aux étudiants.

### **Quels sont les avantages et les inconvénients ?**

Si on utilise seulement le modèle du professeur, on n'enrichit moins le lexique. Cela nous rappelle que les textes servent énormément à l'enrichissement lexical et qu'il est fondamental d'apporter des textes de lecture variés.

On peut faire un cours sans manuel et donc répondre aux besoins des apprenants. En créant un corpus de texte sur les thèmes importants pour les apprenants, on pourra adapter nos modèles en intégrant des structures et du lexique relatifs aux thèmes sélectionnés.

On peut entraîner les étudiants au DELF en proposant les formats les plus



courants (lettre, sondage, blog, forum, ...). En effet, le DELF repose à 25% sur la production écrite et 25% sur la compréhension orale, le cercle de la littérature offre l'apprentissage de beaucoup de compétences requises.

Enfin, cela crée des relations de confiance avec les étudiants. La première étape orale a une charge émotionnelle plus lourde. En intégrant une étape où l'enseignant écrit son modèle oral au tableau, les apprenants sont rassurés en ayant une trace écrite de ce qui a été dit et vont pouvoir mettre sur le papier leurs propres mots. Pour les fois suivantes, ils sont plus enclins à parler sans prendre de note car ils savent qu'ils l'écriront plus tard.

## **Conclusion**

Si vous pensiez que la communication était surtout orale et que la grammaire devait être traitée de manière exclusive, j'espère vous avoir convaincu à travailler communication et grammaire ensemble et vous inspirer pour un travail collaboratif entre les responsables de communication et ceux de grammaire. Plutôt que de séparer la grammaire et la communication, il vaut certainement mieux séparer les moments d'oral, de lecture et d'écriture en les démultipliant pour aborder plus de thèmes et donc plus de thèmes qui intéressent nos apprenants. La focalisation sur le sens a aussi été un argument fort dans l'adoption de cette approche ANL, tout en développant leurs compétences, j'ai appris à mieux connaître mes étudiants, leur vie, ce qui les intéresse et j'ai souvent été agréablement surprise. Plus les paroles des étudiants ont pris du sens, plus mes pratiques de classe en ont pris.

## **Les neurosciences en action : les processus de la mémoire et leurs applications à l'enseignement des langues.**

**JACTAT, Bruno**  
**Université de Tuskuba**  
**Tous niveaux**

La mémoire reste une fonction cognitive et biologique très complexe, et les processus qui sous-tendent son développement restent encore évasifs. Les psychologues et neurologues ne sont d'ailleurs pas toujours en accord et proposent des modèles différents. Après avoir exploré les opérations qui entrent dans la formation de la mémoire selon les recherches les plus récentes en neurosciences, nous ferons l'expérience des différentes fonctions de chaque type de mémoire : sensorielle, de travail, déclarative et non-déclarative. Une bonne connaissance de ces mécanismes nous incitera alors à revoir certaines de nos pratiques de classe et acquérir de nouvelles approches afin de renforcer les processus d'apprentissage chez nos apprenants pendant le cours même.

神経科学の実践：脳の記憶過程と言語教育への応用。

記憶は非常に複雑な認知および生物学的機能のままであり、その発達の基礎をなす過程は依然として解明されていません。心理学者と神経科医の見解は、必ずしも一致しておらず、異なるモデルを提供しています。最近の神経科学の研究に基づいて記憶の形成に至る操作を探究した後、感覚、ワーキングメモリ、宣言的記憶および手続き記憶それぞれの種類の異なる記憶の機能を経験します。これらのメカニズムの知ることにより、教室での実践を見直すことができ、講義中に学習者の学習プロセスを強化するアプローチを学ぶことができるでしょう。

## Didactiser une vidéo pour l'apprentissage à distance

**JAFFREDO, Sébastien**

**LEYMARIE, Pierre**

Institut français du Japon

[sebastien.jaffredo@institutfrancais.jp](mailto:sebastien.jaffredo@institutfrancais.jp)

[pierre.leymarie@institutfrancais.jp](mailto:pierre.leymarie@institutfrancais.jp)

Tous niveaux

L'atelier s'est déroulé en deux parties :

- dans un premier temps, une présentation du cadre institutionnel et de la problématique
- dans un second temps, une série d'activités de conception pédagogique et de prise en main d'un outil e-learning basé sur une vidéo en ligne

### **1. Cadre**

#### **1.1 Les cours à distance à l'Institut français du Japon**

À l'IFJ, c'est une forme d'apprentissage ancienne et diverse :

- les cours par correspondance : ces cours existent depuis la création de l'Institut franco-japonais de Tokyo en 1950. Il s'agit de cours à support papier échangés par la poste.
- les cours en ligne : le programme e-français existe depuis 2010. Ce sont des cours par internet basés sur des modules d'apprentissage accessibles via une plateforme et complétés par différents types d'interaction humaine (correction par un professeur, classes présentiels, entretiens par Skype)
- les cours particuliers à distance (depuis 2014) : des cours particuliers par Skype, sans curriculum prédéfini (le contenu est décidé avec l'apprenant).
- Frantastique (depuis 2015) : un programme d'entraînement au français en ligne avec un maximum de simplicité (rappels par mail, connexion transparente, personnalisation)

#### **1.2 Problématique actuelle de l'offre**

- attente du public par rapport à la classe : il existe une attente forte du public des cours présentiels pour que les outils d'apprentissage à distance complémentent et enrichissent les cours de classe. Il est donc important que les institutions mettent ce type d'outil à disposition des enseignants, et que les enseignants apprennent à les

utiliser. L'outil de didactisation de vidéos dont il a été question dans l'atelier n'est qu'un exemple parmi une infinité de possibilités.

- transition technologique : l'offre de cours en ligne actuelle a été conçue pour une utilisation sur des ordinateurs personnels traditionnels avec une technologie (Flash) en voie de disparition. Le maintien de cette offre passe par une transition vers une technologie adaptée aux engins et usages mobiles (HTML5).

### **1.3 L'outil H5P**

L'outil qui a été choisi pour recréer les contenus en HTML5 est H5P. Ses avantages :

- il permet de travailler en ligne (pas d'installation sur le poste de l'utilisateur)
- c'est un logiciel libre (open-source) et solide (il bénéficie du soutien de la fondation Mozilla)
- il s'intègre facilement à un site WordPress ou Drupal et à la plateforme Moodle : il doit être assez simple pour un enseignant, dans un grand nombre d'institutions, de demander l'installation de ce plugin dans le site ou la plateforme Moodle.
- il est très évolutif et très complet (près de 40 types d'activités différents)

L'exemple d'utilisation qui a été montré est une activité appelée « Interactive video ». Elle présente l'avantage d'intégrer l'interaction à l'intérieur même de la vidéo et permet donc une interactivité directe. Elle fonctionne parfaitement sur des petits supports comme un smartphone.

### **1.4 L'utilisation de la vidéo dans un cadre pédagogique**

De plus en plus, la vidéo est au centre de l'apprentissage, en particulier à distance.

- comme médium : la vidéo sert à véhiculer le message du formateur (notamment grâce au motion design, en combinaison ou non avec des prises de vue réelles)
- comme ressource : l'abondance des images disponibles enrichit sans cesse les sources de l'enseignant.

L'activité « Interactive video » peut servir dans les deux cas. Dans l'exemple qui a été vu il s'agissait du second : exploiter une vidéo existante.

## **2. Activités**

Les activités ont été réalisées par les participants regroupés en binômes.

### **2.1 Exemple : visionnage d'un exemple de vidéo didactisée et discussion critique.**

### **2.2 Définition des objectifs d'apprentissage**

Dans cette étape, les participants ont visionné la vidéo de travail et imaginé un cadre pédagogique d'exploitation du document (niveau de l'apprenant, contexte d'apprentissage, objectif de l'activité.)

### **3. Conception d'une exploitation**

Une fois les objectifs d'apprentissage définis, les groupes ont imaginé des activités à réaliser (minutage, consigne, nature de l'interaction, résultat correct, feedback en cas d'erreur, etc.)

### **4. Réalisation**

Dans cette étape, les groupes ont réalisé les activités qu'ils avaient imaginées.

### **5. Comparaison des productions et discussion**

Dans cette dernière étape, les productions de chacun des groupes ont été partagées et commentées. Une didactisation plus complète préparée par les animateurs a également été montrée afin de voir ce qu'il était possible de faire avec plus de temps de travail et de maîtrise de l'outil.

#### **Liens de référence :**

- Cours à distance de l'Institut français du Japon : [www.institutfrancais.jp/distance](http://www.institutfrancais.jp/distance)
- Frantastique : [www.institutfrancais.jp/frantastique](http://www.institutfrancais.jp/frantastique)
- H5P : [h5p.org](http://h5p.org)

## Réflexion sur la participation des étudiants

**LEROY, Patrice**  
**KUNIEDA, Takahiro**  
Université Keio  
kunieda@sfc.keio.ac.jp  
tous les niveaux

このアトリエでは、パトリス・ルロワと國枝孝弘の共著『Réflexion リフレクション』(朝日出版社 2019) を題材として、外国語学習を行いながら、学生に考えさせるための教材、授業運営のあり方について議論をした。

まず第一に、受け身の姿勢からの脱却をはかるための「発見型問題」を紹介した。学習者を「発見」へといざなうために、問題を作る上で大切なのは、「答えはひとつ」に限らないことである。アトリエで紹介した練習問題は、ケーキ、飲み物を写真付きで紹介しながら、「仲間はずれ」を探すシンプルなものである。しかし答えはひとつではなく、「名詞と名詞が *à* で結ばれていない」という言語構造の違いもあれば、「日本ではどこでも売っているわけではない」など文化的な違いまで、さまざまな解答が考えられる。そうした解答を導く過程で、学習者のそれまでの体験や好奇心の対象がおのずと現れてくる。

第二に、自分はどのような立場をとるのか、意識化をはかる問題を紹介した。「死刑制度」や「生殖医療」のようなポレミックな話題に対して、「賛否」を含めてフランス語で意見を述べる問題である。ここで大切なことは、学生たちは決してそれらの問題について知らないのではないのではなく、「知ってはいるが表層的な理解にとどまっている」という点だ。そしてそれは教員側にも時として言えることであろう。また、結論を急ぐのではなく、あくまでもクラスのグループで、自分が「素朴であっても」思うことを話し、それぞれの意見を聞いて、考えることである。そしてその際には、当然ながらフランス語だけで意見を交換することは無理がある。だが日本語を交えてながらも、時に教員が重要と思える表現はフランス語で与えつつ、議論を進行していけばよいのではないかと。

言語を学習することの意義のひとつは、その言語を用いて、自分の考えていることを整理し、秩序づける技術を身につけることである。そして、自分の考えが熟してくれば、それを少しでも多くの人に聞いてほしいと思うだろう。その時点で、日本語だけではなく、それ以外の言語でも、ここでは「フランス語」でも言ってみたいと思うはずである。この時点に至って、はじめて「表現することの喜びの一端」に触れるの

ではないか。

会場からは「先生は自分の意見を表明するのでしょうか？もしそうだとしたら、学生に意見の押し付けになる場合もあるのではないのでしょうか？」という貴重な質問をいただいた。もちろんこれらの現代的な問題に対しては、教員自身が、まずは一人の人間として、社会に対してどういうポジションをとるのかあいまいではいけない。そしてその一方で、いかにフランクな教員であろうとも「教師である以上、決して学習者に対して、権力をゼロにしてその前に立つことはできない」という認識はたえず持つ必要があるであろう。

### **Un exemple de video utilisée dans le manuel *Réflexion***

Pour illustrer ces propos, nous aimerions présenter la vidéo suivante, tirée de notre manuel : [vidéo situation 14](#)

Cette vidéo peut se discuter de façons multiples. Certes, le thème principal du degré d'implication politique de chacun.e y apparaît comme une évidence mais on peut également faire réfléchir les apprenants sur des questions aussi diverses que l'harmonie entre partenaires [S'agit-il d'un concept défini universellement ? D'un point de vue plus pragmatique : quelles choses font-ils ensemble - regarder la télé / se promener / faire la cuisine / etc. ? les sujets de discorde, l'entretien du lieu d'habitation (visiblement, ce couple vit dans un espace un peu... euh, bordélique, non ?)], la relativité de la culture générale (Gandhi ? De Gaulle ? Sans accès à Wikipedia, ça vous dit quelque chose ?), etc.

Cette multiplicité d'approches n'implique pas forcément un traitement en profondeur de chaque thème. Le niveau linguistique et la motivation des apprenants seront déterminants quant à la façon d'aborder chaque vidéo. Bien au-delà de l'objectif grammatico-linguistique, on proposera de discuter ensemble, de réfléchir sur des façons de penser et de vivre différemment pour mieux découvrir sa propre altérité.

## Énaction : principes et moyens

**PELISSERO, christian**

**Institut français du Japon-Tokyo**

**christian.pelissero@institutfrancais.jp**

**Tous niveaux**

Tout d'abord, j'aimerais exprimer mes remerciements aux enseignants venus assister à cet atelier. Dans un premier temps et ce afin de faciliter la compréhension du concept d'énaction, il a été utile d'en comprendre l'origine mais aussi de prendre conscience du caractère complexe (au sens d'Edgard Morin) de la recherche scientifique.

L'énaction a pour origine le phénomène d'autopoïèse. Celui-ci désigne le processus adaptatif d'une cellule vivante à un milieu donné. Ce processus adaptatif dont la finalité est de faire perdurer dans le milieu rencontré la structure qui le rend possible, a pour conséquence une réorganisation partielle ou totale de cette même structure. Cette adaptation de la cellule modifie aussi le milieu hôte qui se trouve alors comme « complété ». Cette modification du milieu hôte est rendue possible par la capacité de celui-ci à s'adapter à une adaptation, en somme par sa capacité à l'« accueillir ». Dans le cas contraire on parlera de « milieu hostile ». Si le lecteur est intéressé par la description précise des modalités permettant cette adaptation, il trouvera toutes les explications nécessaires dans l'ouvrage de Francisco Varela *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Car c'est en effet à ce célèbre neurobiologiste et philosophe mais aussi directeur de recherche au CNRS que l'on doit la paternité de cette théorie.

Ce micro-organisme cellulaire, lorsqu'il a interagi et réorganisé sa structure pour changer, n'a rien moins fait qu'« apprendre » au sens que lui donne Stanislas Dehaene, car il s'est adapté. Apprendre c'est aussi à travers le prisme de l'autopoïèse, évaluer une situation, avoir besoin de modifier cette situation et avoir les moyens de la modifier, c'est-à-dire avoir à sa disposition des champs d'actions de possibilités et agir pour créer, faire émerger et advenir une nouvelle situation plus pertinente. C'est ce processus : évaluation → besoin → moyens → (ré)action → modification qui permet l'apprentissage. C'est ce processus de vie qui transposé dans le domaine de la cognition, désigne l'énaction.

Allons plus loin et ajoutons que l'autopoïèse ne se limite pas à une dualité « input-output », à un ensemble de mécanismes présents (innés) dont la fonction serait de



répondre à une perturbation qui donc préexisterait puisque la réponse serait déjà en quelques sortes « programmée ». Pour Varela « ce qu'il convient de faire ne ressemble en rien à un programme qui serait stocké dans un répertoire d'alternatives potentielles, mais dépend crucialement de la contingence, de l'improvisation et de la flexibilité. » (Varela, 1988, p.III). Si donc, la réponse n'est pas programmée, c'est que la perturbation ne préexiste pas à la réponse. Dans le domaine de la cognition, cette découverte propose un autre paradigme épistémologique dans la théorie de l'apprentissage qui en contient déjà au moins 5 à savoir : le béhaviorisme (pour qui apprendre c'est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements), la théorie gestaltiste (pour qui apprendre c'est utiliser ses prédispositions naturelles à organiser et structurer la connaissance), le cognitivisme (pour qui apprendre c'est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action), le constructivisme (pour qui apprendre c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action) et le socioconstructivisme (pour qui apprendre c'est échanger du sens dans des rapports sociaux).

Le premier principe de l'énaction réside donc dans le fait que la connaissance ne préexiste pas à l'action que le sujet fait pour l'acquérir : « L'information doit apparaître non comme un ordre intrinsèque mais comme un ordre émergeant des activités cognitives elles-mêmes. » (Varela, 1988, p.13).

De quelles activités cognitives est-il question ? Les plus déterminantes sont pour nous au nombre de trois. Elles représentent des méta-activités cognitives sous-tendues par d'autres plus spécifiques. Pour Varela, il s'agit d'abord de la « représentation ». Mais afin de ne pas tomber dans le travers selon lequel l'apprentissage serait l'assimilation d'une « donnée », il convient de ne pas amalgamer « représentation » et « interprétation ». Dans le paradigme de l'énaction, le monde n'est pas une entité que je dois comprendre comme je ne suis pas un sujet qui donne sens au monde :

L'argument cognitif est que le comportement intelligent présuppose la faculté de représenter le monde d'une certaine façon. Ainsi le comportement cognitif est la faculté d'une personne à se représenter les éléments pertinents d'une situation dans laquelle il se trouve. (Varela, 1988, p.37).

C'est plutôt l'environnement qui suscite l'acquisition de la connaissance et ce faisant le sujet apprenant définit la connaissance comme telle et cette acquisition le fait évoluer. Il s'agit donc d'une codétermination. C'est en agissant que le sujet apprenant détermine une connaissance et en la déterminant, il progresse. Cela fait écho au processus de l'autopoïèse. L'énaction est une voie médiane dans la mesure où le sujet donne sens à la connaissance en l'acquérant et cette acquisition le fait évoluer. C'est en partie sur ce principe qu'est fondée la théorie du développement proposée par Vygotski pour qui « L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre

le développement mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations. » (Vygotski, 1997, p.330)

Pour Joëlle Aden, c'est par l'interaction qu'émerge la connaissance : « Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction. » (Aden, 2017, np). Rejoignant ainsi cette conception d'une connaissance se construisant dans et par l'action, elle attire l'attention sur l'importance des rapports entre le sujet apprenant et son milieu comme déclencheur de cette construction. Dans le domaine de la didactique, « le milieu » envisagé va se limiter, pour les besoins de notre réflexion, à la classe. Nous reviendrons plus loin sur les pratiques et les matériels susceptibles de favoriser des interactions-apprentissages, mais d'ores et déjà, Joëlle Aden place en leur centre le langage :

L'énaction est un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde. C'est par le langage que nous créons le monde où nous habitons. (Aden, 2017, np).

À ce propos, Vygotski montre, en citant Claparède, que la prise de conscience du monde chez l'enfant passe par le langage :

Les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité ; l'apparition du langage témoigne toujours de cette prise de conscience. (Vygotski, 1997, p.96)

Certes, la prise de conscience dont il est question ici ne désigne pas de fait l'acquisition d'une connaissance incluse dans un curriculum scolaire mais elle fait écho aux perturbations survenant dans une routine et qui mettent en marche le processus d'autopoïèse débouchant sur une possible adaptation. Donc, la formulation de la prise de conscience du problème déclenchant le possible processus d'adaptation passe par le langage et le fait émerger.

Dans la petite enfance, ce langage audible qui construit le monde est nommé par Vygotski « langage égocentrique ». Il se tait peu à peu pour se muer en « langage intérieur », source de la pensée dont l'expression est le langage. D'où l'importance, mais cela nous éloigne un peu du sujet, d'un langage précis et riche pour rendre compte au mieux de la réalité qui nous entoure et qui nous habite.

Ainsi, quand les diverses interactions du sujet-apprenant avec le milieu où il se trouve en action sont empêchées, apparaît un besoin dont la formulation plus que la simple description passe par le langage car « Parler c'est essayer de faire émerger un monde commun plutôt que de le décrire. » (Aden, 2017, np).

Ce besoin peut déclencher un désir d'adaptation, donc de connaissance dont le vecteur est aussi le langage. Ce qui est au final essentiel dans le domaine de la didactique, est de créer des besoins et de les satisfaire.

Dernière activité cognitive : la supervision. Dans le cadre de l'intelligence énaïve qui se décline en trois modalités, dispositionnelle, positionnelle et gestuelle, elle relève de la seconde définie de la sorte :

[C'est un] système pré- et proactif qui permet à l'individu de maîtriser les situations. Le pouvoir essentiel de l'intelligence positionnelle est de générer des possibilités d'actions – en termes de réseau d'actions virtuelles et de *spielraum* – plus que de les exécuter, ce qui relève de l'intelligence gestuelle. (Masciotra, Roth, Morel, 2008, p.100)

Plus loin les auteurs précisent : « Le dispositionnel est à la maîtrise de soi, ce que le positionnel et la compétence qu'il permet sont à la maîtrise des situations. ». L'intelligence positionnelle est celle qui permet au sujet-apprenant de planifier ses actions, d'élaborer un ensemble d'actions possibles (*spielraum*) en vue de la réalisation d'une tâche donnée. En somme, c'est un individu qui sait quoi faire dans une situation-problème pour parvenir à une solution sans pour autant que celle-ci soit la réalisation d'une performance assurée car cette dernière relève d'une intelligence gestuelle. On sait en effet qu'une performance n'est pas toujours liée à une compétence tant les paramètres à prendre en compte dans la réussite d'une action sont divers et parfois indépendants du sujet. Ce contrôle que l'on perçoit pourrait s'apparenter à la métacognition que Scallon définit ainsi :

La métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. On distingue trois niveaux dans la métacognition : la conscience que le sujet a de ses activités cognitives, le jugement qu'il porte sur ses activités et la décision de modifier ces activités ou d'en changer. La métacognition régulatrice est le troisième niveau. (Scallon, 2007, p.87)

Mais ce serait limiter l'intelligence énaïve et par là l'énaïve à une simple activité cognitive, ce qu'elle n'est pas uniquement puisque elle est aussi ce qui met en relation le sujet avec son milieu (le contexte) et ce par le vecteur de l'action et de divers supports ou outils (manuel, crayons) ou ses émotions ; ces données sont donc à prendre en compte dans la réalisation d'une action et dans sa gestion. Par ailleurs, la métacognition véhicule l'image d'un contrôle froid et systématique de l'action du sujet, laissant espérer une prise de décision autonome. Or, si le sujet autonome est un sujet dépendant comme le fait remarquer Edgard Morin (p.88)

Les trois principes de l'énaïve ainsi posés à savoir donc la représentation de la

connaissance, le phénomène d'interaction et le processus de supervision, j'ai ensuite proposé des moyens permettant de les favoriser. Parmi eux, j'ai présenté, au travers de divers documents, le concept de grammaire inductive, l'organisation de la classe inversée, l'apprentissage par groupe coopératif et/ou collaboratif, les modalités du partage de l'activité évaluative, le fonctionnement des « ateliers de français », l'importance de la création et du jeu et finalement les apports de l'approche Montessori pour la didactique des langues. Si ces documents distribués durant l'atelier suscitent votre intérêt et ce notamment afin de mieux vous rendre compte des diverses pratiques décrites, n'hésitez pas à me contacter via l'adresse email indiquée au début de ce compte rendu.

### **Bibliographie**

ADEN J. (2017), « Langues et langage dans un paradigme éenactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], consulté le 26 décembre 2018.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085

DEHAENE S. (2018), *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris : Odile Jacob.

MASCIOTRA D ; ROTH W-M ; MOREL D.,(2008), *Enaction apprendre et enseigner en situation*, De Boeck Supérieur.

SCALLON G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck, 342 p.

VARELA JF. (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris : Seuil.

VARELA JF. (1988), *Invitation aux sciences cognitives*, Paris : Seuil.

VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.

## Utiliser le jeu-vidéo pour apprendre : pistes de réflexions

**RAUBER Laurent**  
Université Keio  
laurent.rauber@keio.jp  
entre A2 et B1, et au-delà

### Compte rendu

Notre intervention avait initialement pour titre « L'apprenant japonais et la "gamification" de l'apprentissage du français ».

Cependant, il y a deux utilisations possibles des jeux dans l'éducation : l'une, c'est l'usage de la *forme du jeu* comme dans le « jeu sérieux » : on traite un problème réel sous une forme ludique. L'autre, c'est l'introduction d'aspects récréatifs et amusants du jeu dans une activité habituelle. Ce deuxième aspect, qui est proche du recours à des films ou de la musique dans les cours, est qualifié de « gamification » : des éléments inspirés des jeux (récompenses, points...) s'insèrent dans le cadre d'une activité fondamentalement non-ludique (travail, devoirs, tests...).

Pour nous qui nous intéressons à l'aspect « *ludus* » du jeu, et non « *paidia* », pour reprendre la terminologie de Caillois, le terme de « jeu » semble plus adéquat que celui de « gamification ».

De plus, le sujet qui nous intéresse précisément est celui du *jeu vidéo éducatif*, thématique que nous avons finalement abordée après avoir présenté les fondements généraux de notre réflexion. Nous avons donc modifié le titre de notre compte-rendu en conséquence.

### 1. Le jeu et l'apprentissage

D'une part, le jeu (*ludus*) est caractérisé par son aspect de volontariat et d'absence d'objectif réel, mais paradoxalement aussi par son encadrement dans des règles strictes (Caillois). D'autre part, il est caractérisé par un aspect fictionnel, imaginaire (Huizinga). On crée un « cercle magique » (Salen & Zimmerman), dans lequel des règles fictives remplacent les règles de la vie réelle.

Où l'apprentissage rejoint-il le jeu ? Même si, contrairement à d'autres catégories de populations comme les adultes par exemple, les étudiants tendent à choisir un apprentissage « utile » plutôt que « par plaisir » (Hiromori, 2013), le lycée ou

l'université sont des espaces et des périodes d'essais, de *die & retry*, où les conséquences néfastes sont limitées.

Beaucoup d'étudiants se prennent au jeu de l'apprentissage et des études. En effet, les plus chanceux ont compris qu'apprendre, c'est suivre des règles plus ou moins arbitraires (une méthode, des techniques). Certains y ajoutent les leurs, pour progresser à leur façon. Ces étudiants qui ont une stratégie d'apprentissage sont souvent les plus motivés alors que les étudiants non motivés ne savent souvent pas *comment apprendre*. Il y a un sentiment d'incapacité et de manque d'emprise sur les choses lorsqu'on ne sait pas comment agir. L'acquisition de stratégies d'apprentissage génère ainsi de la motivation.

Mais parmi les motivations, qui sont diverses, la plus dépendante de la stratégie d'apprentissage est la motivation personnelle. Quand on ne comprend pas les règles d'un jeu ou qu'elles sont trop compliquées (c'est-à-dire qu'on a du mal à les intégrer), on n'aime pas jouer ou s'imposer des efforts. Or, la motivation personnelle de l'étudiant devra à un moment ou un autre prendre le relais des motivations extérieures (les tests, etc.) et devenir le soutien principal de l'apprentissage pour que les progrès continuent.

Ainsi, les progrès dans l'apprentissage sont liés à l'intensité du désir individuel d'apprendre qui est lui-même lié à l'existence d'une stratégie d'apprentissage, c'est-à-dire à un cadre imaginaire mais accessible, comme dans un jeu.

Le jeu éducatif peut devenir une stratégie d'apprentissage qui va changer la perception du contenu de l'apprentissage par l'apprenant, en faisant d'un « cours » (sujet non maîtrisé et angoissant) un « jeu » (aux règles limitées et simples) et susciter alors un « expansive learning » (fondamentalement la motivation personnelle : l'apprenant conçoit le contenu de l'apprentissage comme personnellement profitable et reste engagé avec lui) plutôt qu'un « defensive learning » (autrement dit la motivation extérieure : faire le minimum afin d'éviter les reproches et sanctions) (Anna Hoblitz, 2015, reprenant la terminologie de Holzkamp, 1993).

Mais si le jeu peut être si bien mêlé à l'apprentissage, c'est que ces deux domaines partagent des principes communs (cf. Fujimoto & Morita, 2017). Citons-en quelques-uns : activité centrée sur l'apprenant, objectifs et outils clairement définis dans chaque tâche, interactions entre apprenants, etc.

## **2. Le jeu-vidéo éducatif**

L'attente par rapport au jeu-vidéo dans l'enseignement a une double fondation : 1/ le jeu, et notamment le jeu suivant des règles fixées, facilite le développement cognitif et la socialisation de l'enfant (cf. Piaget), le jeu est une fonction biologique et développementale spécifiquement liée à l'apprentissage (Prensky, 2001) ; 2/ le jeu-vidéo est la forme privilégiée du jeu aujourd'hui, et renferme de nombreuses possibilités d'adaptation (Mark Peterson, 2013).

Les qualités du média sont nombreuses : représentation du réel, interaction, conflit et sécurité (Crawford, 1984) ; la pratique du jeu-vidéo développe les capacités

motrices (Greenfield, 1984), la vision dans l'espace (Dorval et Pépin, 1986) ; le jeu-vidéo aide à des processus d'apprentissages, comme la formation d'hypothèses et la généralisation des conclusions (Silvern, 1986 ; pour toutes les références de ce paragraphe, voir Peterson, 2013).

Le jeu-vidéo a un intérêt propre par rapport aux autres médias : les « digital natives » apprennent mieux en utilisant des ordinateurs et internet (Prensky 2006). Les jeux-vidéo n'aident pas seulement à apprendre les activités sociales, mais *en sont une*, les jeux-vidéo sont une nouvelle forme d'expression (*literacy*), notamment les jeux-vidéo pouvant connecter des joueurs en réseau (parmi eux, les MMORPG sont vus par certains comme la forme à privilégier pour le jeu-vidéo éducatif, Cf. Peterson, 2013).

Tous les étudiants d'aujourd'hui ont joué ou jouent à des jeux-vidéo, même si leur rapport au média est de deux types. Les « joueurs occasionnels » (casual gamers) jouent pour la plupart sur smartphone, quantitativement peu et ne se considèrent pas comme des joueurs de jeux-vidéo. Les « joueurs passionnés » quant à eux jouent quantitativement plus et plus longtemps pendant chaque session que les joueurs occasionnels et investissent de l'argent dans leur équipement ou leurs jeux. (Cf. Anna Hoblitz, 2015).

### **3. Apprendre c'est jouer, mais jouer n'est pas apprendre ; grille de travail**

Le jeu-vidéo possède donc un grand potentiel d'assistance à l'apprentissage, de part sa nouveauté, sa popularité, son adaptabilité et ses qualités en tant qu'activité.

Pour mieux servir le but éducatif, il doit incorporer des principes de design judicieux et des mesures qui réduisent la charge cognitive (un jeu trop compliqué devient vite fastidieux au détriment du plaisir). Il doit contenir aussi divers outils (messages-guides ou organisateurs graphiques) ainsi que produire des feedbacks (O'neil, Wainess Baker, 2005 ; cités dans Peterson, 2013). Mais cela n'est pas encore suffisant. L'acquisition des connaissances est la meilleure quand à côté du jeu lui-même, il existe des matériaux d'apprentissage : listes de vocabulaire, dictionnaire, explication grammaticale, notes culturelles... Le potentiel d'aide à l'apprentissage du jeu-vidéo est maximisé et plus effectif lorsque le jeu-vidéo est intégré aux activités de classe et aux devoirs.

Le jeu-vidéo n'est pas non plus dépourvu de défauts difficiles à corriger. L'un des aspects langagiers qui bénéficie le moins de l'utilisation du jeu est la production (orale ou écrite). Les erreurs de production lors d'interactions collaboratives au sein d'un jeu-vidéo multijoueurs par exemple, qui peuvent être fréquentes, restent souvent non corrigées, et le risque d'incorporation de formes erronées est donc grand. Le niveau des apprenants est également à prendre en compte (Peterson, 2013).

### **4. Conclusion**

« Jouer sur smartphone n'est pas jouer », « un *serious game* ou un jeu éducatif,

c'est pas un vrai jeu », « jouer et étudier sont deux choses différentes » ... il y a de forts préjugés et une grande mécompréhension concernant *le but du jeu* mais aussi *ce qu'est l'apprentissage*. Dans tous les cas, on partage le préjugé que jouer n'est fait que pour s'amuser et qu'étudier n'a rien d'imaginaire, donc que le jeu s'arrête au jeu-*paidia* (sorte de divertissement pascalien) et que les études sont douloureusement réelles.

Notre hypothèse actuelle est que l'introduction du jeu-vidéo dans l'apprentissage profiterait justement à la population d'étudiants qui ont ces préjugés et les véhicule, étudiants qui sont peut-être aussi ceux en situation difficile, car ils n'ont pas saisi, consciemment ou inconsciemment, la facette *ludus* du jeu (et non *paidia*), et en quoi l'apprentissage relève de celui-ci. Mon hypothèse énoncée ici est que les étudiants qui ne perçoivent pas ces principes dans le cours de français ne les perçoivent pas non plus dans le jeu (jeu de société ou jeu-vidéo).

Au contraire, nous pensons n'avoir rien de mieux à proposer aux étudiants en réussite qu'un cours normal, car pour eux un cours est déjà un jeu-*ludus*, une stratégie élaborée à partir de règles plus ou moins imaginaires est à l'œuvre, et la motivation comme les progrès sont là.

Le jeu-vidéo utilisé à des fins d'apprentissage doit être une expérience, à la fois personnelle (motivante, émotive, liée à l'imaginaire) et sociale (opposition, coopération, négociation), qui s'inscrit dans un enseignement pensé plus largement (en relation à des cours, stages, etc.).

Les débats qui ont suivi la présentation de nos idées sur le sujet et de quelques exemple de projets en germes nous ont permis de constater l'intérêt du média pour l'enseignement, mais aussi de reconnaître sa difficulté d'exploitation. Il faut en effet des moyens et des savoirs pour créer un jeu-vidéo ou une application (peu importe la plateforme), et ces ressources sont malheureusement limitées. En revanche, la diffusion des smartphones et l'utilisation au quotidien d'applications au Japon, même par ceux qui ne se revendiquent pas « joueurs », ainsi que le problème de la motivation faible concernant l'apprentissage des langues étrangères, nous semble créer un terrain fertile et adapté à l'introduction de ce genre d'outils d'apprentissage, rigoureusement développés par les organismes éducatifs eux-mêmes.

## 日本語要約

本発表では、ゲームと学習の関係を踏まえた上で、教育におけるビデオゲームの可能性と限界を論じた。勉強とゲーム (*ludus*) を本質的に異なるものとして考えることは、勉強 (学習) とゲームという行為のどちらをも理解していないと言えないだろうか。ゲームをただの遊び (*paidia* ; divertissement pascalien 等)、それに対して勉強あるいは学習を義務といったように別々なものとして理解してしまうと、ゲームの役割も学習の楽しさも失われてしまう。学習とゲームはどちらも、戦略と意欲の二つが本質的な柱となっており、これらなしには学習もゲームもうまくいかない。ビデオゲームが普及した今、「デジタル・ネイティブ」ならだれでもビデオゲームの経験がある時



代において、教育におけるビデオゲームの導入が求められている。特に言語学習におけるその役割あるいは導入の仕方を考える必要がある。ビデオゲームは、どのような形で、そして授業とどのような関係において、学習者の上達と意欲の向上を果たすことができるのか。本発表はこれらに言及した上で参加者および聴衆との意見交換を目指した。

### **Bibliographie principale**

APPLE M. T. (Ed.) (2013). *Language learning motivation in Japan*, Bristol : Multilingual Matters (voir notamment HIROMORI T. “Motivational design for effective second language instruction”, p. 291-308)

PETERSON M. (2013). *Computer games and language learning*, London : Palgrave Macmillan

PRENSKI M. (2001). *Digital Game-Based Learning*, New-York : The McGraw Hill Companies

マーク・プレンスキー（著）、藤本徹（訳）、『デジタルゲーム学習』、東京電機大学出版局、2009 年

藤本徹（編）、森田裕介（編）、『ゲームと教育・学習』、ミネルヴァ書房、2017 年

HOBLITZ A. (2015). “Gaming Experience as a Prerequisite for the Adoption of Digital Games in the Classroom?” (Proceedings of DiGRA 2015 : Diversity of play ; Games – Cultures – Identities).

CAILLOIS R. (1992). *Les jeux et les hommes*. Paris : Folio

HUIZINGA J. (1988). *Homo Ludens*, Paris : Gallimard

SALEN K. & ZIMMERMAN E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge (Etats-Unis) : MIT Press

## 新学習指導要領を踏まえた指導案と

### パフォーマンス評価を取り入れた授業づくり

ー平成30年度文部科学省グローバル化に対応した外国語教育推進事業報告ー

櫻木千尋

カリタス女子中学高等学校

sakuragic@caritas.ed.jp

A1, A2, B1

#### 1. はじめに

平成29年度、文部科学省の「外国語教育強化地域拠点事業」が、英語以外の外国語に拡大された。そして平成30年度、この事業は「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」として継続され、委託を受けた慶應義塾大学外国語教育研究センターは神奈川県が多言語教育推進のための研究開発を進めてきた。

この研究開発の大きな特徴は、神奈川県内のドイツ語、韓国語、中国語、スペイン語、フランス語の5言語の教員が言語の枠を超えたグループ活動、協同作業を通して、新学習指導要領を踏まえた2項目に留意し、5言語共通の方針のもとに単元指導案を作成し、実践したという点だ。新学習指導要領を踏まえた2項目とは以下の2点である。

A：育成すべき資質・能力の3つの柱（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう態度」）

B：指導目標の5領域（「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」）

実現の手立てとして、Aについては「逆向き設計論」に基づくカリキュラムデザインを行い、単元目標としてパフォーマンス課題を設定した。Bについては、既習事項の参照、Can-doリストの活用により効果的な習得を目指した。そして、それらを共通の単元指導案様式に落とし込み、誰でも、いつでもできる汎用性のある単元指導案を作成し、実践するということである。

本校も、仏語の研究指定校として推進事業に参加し、この2年間、言語の枠を超えて共有できる新学習指導要領を踏まえた授業指導案の作成に取り組んできた。

本稿では、Hachette社の*Adosphère1*の「道案内」がテーマの単元において、フランス語学習歴2年目（週2時間）の生徒に設定したパフォーマンス課題を昨年と今年度でどう変えたか、新学習指導要領を踏まえた指導案、研究授業の内容、アンケート結果をご紹介します。今後の課題について述べたい。教師が教室という現場でこの指導案

# Journée Pédagogique de la langue française 2018

をどのように活かすと生徒のどのような能力に寄与できるのか、社会的・文化的な気づきや単元終了後の「永続的な知」を生徒たちにどのように与えられるか、お考え頂く契機になれば幸いです。

## 2. 本校のフランス語教育の概要

本校は、川崎市多摩区にある私立の中高一貫の女子校である。カナダのフランス語圏ケベックのケベックカリタス修道女会によって1961年に創立された。創立当初から中高では、英仏2つの外国語教育を行っている。付属の幼稚園では、外国人講師によるフランス語の時間を設け、幼い頃から多文化や世界の視野を広げる機会を設けている。小学校ではカリタス独自の Verbo-Tonale Gladich メソッドを用いてフランス語のリズムとイントネーションを楽しく学んでいる。中学では付属小学校進学者とほぼ同数の外部小学校から約100名の生徒が入学する。フランス語が必修で、週45分×2時間（1時間はネイティブ教員）あり、中学1年の授業は既習クラスと初習クラスに分かれる。中学2、3年になると、偶数、奇数で分けた20名以下のハーフクラスとなる。高校では、第一外国語（大学受験使用言語）としてフランス語を選択でき、フランス語による大学受験に対応している。また高校2年次に第二外国語として英語、フランス語いずれかを選択できる。

## 3. 単元指導案の概要

### 3. 1 単元指導案

単元指導案を以下に載せる。

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 単元指導案<br>■単元案の概要                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                       | 作成者：榎木千尋（カリタス女子中学高等学校）                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                              |
| 単元名                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 東京2020オリンピックで来日したランコフォニー（フランス語圏）の選手や外国人観光客にフランス語で道案内をしよう                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 2 実施するクラスの状況等                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 言語／科目名                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | フランス語                                                                                                                                 | 実施時期                                                                                                                                                                                                                                               | 9月～12月                                                                                                                                                                                                       |
| 学習年次                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2年次                                                                                                                                   | 言語レベル                                                                                                                                                                                                                                              | A1                                                                                                                                                                                                           |
| クラスの状況                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 19人                                                                                                                                   | 単元の授業時数(50分×3回など)                                                                                                                                                                                                                                  | 45分×15回                                                                                                                                                                                                      |
| 単位数                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 2単位                                                                                                                                   | 使用教材                                                                                                                                                                                                                                               | Adosphère 1 (Hachette) Module 5、解説プリント、表現をふやそうプリント、音読プリント、ワークシート                                                                                                                                             |
| 3 単元の目標                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| この単元で目標とするパフォーマンス課題                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 「東京2020オリンピックがせまってきましたね。2年後には世界中の超一流アスリートやたくさんの方々が来日してくるでしょう。彼らは、慣れない国で、道に迷ったり、全く違う文化に困ったりすることもあるでしょう。そんな彼らが日本で素晴らしい滞在ができるように、フランス語による会話を作成してください。」                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 本質的な問い                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                       | 永続的理解                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                              |
| ①外国人旅行者が日本で素晴らしい滞在ができるような道案内の会話を作するにはどうしたらいいか？<br>②わかりやすい道案内をしたり、お勧めスポットを教えたりするにはどのように表現すればいいか？                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                       | ①相手の立場に立った案内をするには、外国人旅行者の文化的背景に配慮してどんなことに困るのかを考えて、学習した文化的事項（文化の多様性、現代フランスの抱える移民問題、フランス語圏の広がりなど）を確認し、それ以外に必要な語彙や表現を新たに取り入れたうえで、おもてなしの気持ちを前面に出してプレゼンするといふ。<br>②道案内をするには、道案内に必要な動詞、語彙、形容詞と前置詞や交通手段の表現を適切に組み合わせるといふ。また、自分の感想を述べる形容詞句を適切に使うと、さらに効果的である。 |                                                                                                                                                                                                              |
| Can-do リスト                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 【学校生活】1-a. 学校の名前や所在地を言ったり書いたりできる。【交通と旅行】1-a. 自分の行きたい場所を、口頭でまたは書いて伝えることができる。1-b. 観光名所やお勧めのお土産を尋ねることができる。1-c. 通学などで普段利用する交通機関を言ったり、尋ねたりできる。2-a. 地図を見ながら目的地までの道順を尋ねることができる。2-b. 目的地までの主要時間や費用について、尋ねたり、教えたりできる。3-a. 目的地までのアクセス方法（交通手段、所要時間、費用など）を尋ねたり、説明したりできる。【人とのつきあい】1-a. 人との付き合いでよく使う基本的な挨拶表現を言ったり、聞いて理解したりできる。1-d. 電話をかけるときによく使う表現を用いて、電話で簡単なやりとりができる。【地域社会と世界】1-a. 自分の住んでいる町や都市と国の名称を言ったり書いたりできる。1-e. 自分の住んでいる町や都市の有名な場所や食べ物などについて話せる。【ことば】1-f. 相手の話すことがわかったかわからないかを口頭で伝えることができる。1-g. 相手の話すことがわかったかわからないときに、聞き返したり、ゆっくり言うてもらうように頼んだりできる。 |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 育むべき資質・能力                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                       | 文化と社会への気づきのポイント                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 知識・技能                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 思考力・判断力・表現力                                                                                                                           | 学びに向かう力・人間性                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                              |
| ①音声、語彙・表現、文法の知識<br>・道案内に必要な語句や表現（「どこか」、「～にいる」、「渡る」、「曲がる」、「そのまま歩く」、「まっすぐ」、「右に」、「左に」など）<br>・場所説明に必要な表現（「住む」habiter 活用+a、町にある施設に関する語彙や形容詞）<br>・人称代名詞強勢形（chez ～）<br>・定冠詞と不定冠詞の使い分けの理解<br>・前置詞（dans, près de, loin de, sur）とその縮約<br>・通手段の表現（a / en + 交通手段）<br>・いつquand、どこoùの表現<br>・電話の表現<br>・コミュニケーションを円滑にする表現（繰り返す、言い換える）<br>・情報を伝える表現（説明する、理由を述べる）<br>②学習事項・参考資料から発表課題に必要なとなる語句や表現を集めるための読む能力<br>③語句を正しく発音し、文の抑揚を適切につけて発話する能力<br>④発表を聞く能力                                                                                                      | ①道案内やお勧め観光スポットを紹介する際にどのように表現すれば相手にわかりやすく伝わるか思考・判断する能力<br>②聴衆に理解しやすい発表をするために、語句や表現、文法を適切に選び使用し会話の順序を思考・判断する能力<br>③発表をより聴衆にわかりやすく表現する能力 | ①一人ひとりが「自分のことば」としてのフランス語で発表を行うことで、気後れせずに発表する態度<br>②クラスメイトとの協働作業を通じて、互いに学び合おうとする態度<br>③東京2020オリンピックに訪れる多くの海外の人をもてなすホストであることを意識する態度<br>④フランス語圏の広がりを通じて世界の多様性を理解しようとする態度<br>⑤自分の住んでいる国を客観的に見ることで、良さや改善点をクラスメイトと共に見つける姿勢                               | ①自分の町・国についての新たな発見があるか。<br>②他の発表者の発表を聴いて、新たな発見や収穫はあるのか。<br>③パリの歴史的建造物や地区を知ることで、フランスやヨーロッパ、アフリカへの歴史的な興味を引き出すとともに、現代フランスが抱える移民問題への意識づけをさせる。<br>④多様な文化背景を持つ外国人観光客が日本に来たときにどのようなことに困るのかを考え、日本を客観的に観ることで新たな発見があるか。 |
| (この単元で参照する既習事項)<br>・er動詞の活用<br>・数字<br>・Il y a (～がある)の表現                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 4 単元の評価方法                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |
| 筆記形式の小テスト・発表テスト(知識技能)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                       | 総合的評価(思考力判断力表現力・学びに向かう力に対応する)                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                              |
| ○行動の観察(生徒の反応、練習の様子、発表準備の様子)○行動の確認(発表の内容、発問に対する答えの内容) ○行動の分析(発表の内容)○記述の点検<br>○記述の確認(音読提出)○記述の分析(音読添削)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                       | ○行動の分析(発表の内容)<br>○記述の分析(小テスト、後期第一中間試験、後期第二中間試験)                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                              |

## 3. 2 使用教材

長年、本校オリジナルの教科書を使用してきたが、2020年の学習指導要領の改定を踏まえて、中学では、2015年からCEFRに準拠したHachette社の *adosphère 1* に教科書に変えた。また補助教材として独自の文法解説プリント、宿題プリントを配布し、中学生がより理解しやすいように配慮している。

### 3.3 指導案のポイント

育むべき資質・能力のうちの「学びに向かう力、人間性」、そして「文化と社会への気づきのポイント」を促すための指導案に変更した。

## 4. バフォーマンス課題の変更と目的

2016年度：「モデルダイアログの暗記」

この方法では発音やイントネーション、暗記による表現の定着は期待できるものの、学習した内容を使って自分の言葉で語る力をつけさせることが出来なかった。

2017年度：「道に迷っているイケメンフランス人に道案内をしよう！」

女子校という特性を生かし、フランス文化に興味を持つ1つのきっかけとして、道に迷う男性をいわゆる「イケメン」に設定した。道に迷う人を選ぶ段階から、活発な協働作業が行われていた。フォーマットに従って、学習した語彙や表現を繋ぎ合わせ、自分たちで考え、会話を作り上げて行く。学びの過程を辿ることで、本当の言語運用能力を身につけさせたいというねらいがある。

2018年度：「東京2020オリンピックで来日したフランス語圏の選手や外国人観光客にフランス語で道案内をしよう！」

既習事項を使ってオリジナルの会話文を作る点は同じだが、昨年度と大きく異なる点は、「文化の多様性への理解と自国を客観的な視点」を入れたことである。

### 4.1 評価基準（事前配布）

評価基準を事前配布した。「正しい文法で書けているか」という項目を「文化の多様性への理解と自国への客観的な視点」の項目に差し替えた。

中学2年 後期第2中間試験 パフォーマンス課題 評価基準 改訂版 (demander et indiquer un chemin)

|   | audienceに与える影響                              | 多様な単語とフレーズの選択                                 | 正しい発音やイントネーションで話す。                        | 姿勢、アイコンタクト、表情、ジェスチャーの使用               | 文化の多様性への理解と自国への客観的な視点                                     |
|---|---------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 4 | 道案内やおすすめスポットを明確に伝えることができるようなプレゼンのスタイルである。   | 状況に応じて、効果的に、多様な言葉の選び方、フレーズの選び方をしている。          | 非常に正確な発音やイントネーションで話し、メッセージが明確に伝わる。        | 状況に合わせて、効果的に使っている。                    | 多様な文化背景を持つ外国人旅行者の立場に明確に立ち、自国を非常に客観的に観ることができる。             |
| 3 | 道案内やおすすめスポットをほぼ伝えることができるようなプレゼンのスタイルである。    | 状況に応じて、多様な言葉の選び方、フレーズの選び方をしており、その選択の範囲は比較的広い。 | かなりの程度正確な発音やイントネーションで話し、メッセージは伝わる。        | 状況に合わせて、十分に使っている。                     | 多様な文化背景を持つ外国人旅行者の立場に十分に立ち、自国をかなりの程度客観的に観ることができる。          |
| 2 | 道案内やおすすめスポットをある程度は伝えることができるようなプレゼンのスタイルである。 | 状況に応じて、多様な言葉やフレーズの選択の範囲はまずまずである。              | ある程度正確な発音やイントネーションで話す、メッセージが伝わりづらい。       | 状況に合わせて、ある程度使っている。                    | 多様な文化背景を持つ外国人旅行者の立場にある程度立ち、自国をある程度客観的に観ることができる。           |
| 1 | 道案内やおすすめスポットがほんの少ししか伝わらないプレゼンのスタイルである。      | 状況に応じて、多様な言葉やフレーズの選択の範囲は限定的である。               | 少しだけ正確な発音やイントネーションで話すことができる、メッセージが伝わりづらい。 | 状況に合わせて、少し使っている。もしくは、状況に合った使い方をしていない。 | 多様な文化背景を持つ外国人旅行者の立場に立つ意識は感じられるが、自国を少しだけしか客観的に観ることができていない。 |

## 4.2 ワークシート

学習した内容をつなぎ合わせ、自分たちで考え、会話を作り上げていくことができるワークシートを用意した。翻訳機能は使わないことを前提に、参考にする資料、会話に必ず盛り込む内容とポイントを詳細に指示し、ある程度のガイドラインを示した。

中2フランス語 MODULE 5 C'est où, chez toi ? パフォーマンス課題 下書き用 提出 /

東京 2020 オリンピックで来日したフランコフォニーの選手や観光客に道案内をしよう！

Module 5 (道案内) × フランコフォニー × 東京 2020 オリンピック

Les membres du groupe (グループメンバーの番号と名前)

Pourquoi ? (なぜその人物を選んだか)

参考にする資料

- ・ p.62 の Dialogue
- ・ p.63⑦の Pour indiquer un chemin 「道を教える」 表現
- ・ p.64 の Imane の自分の街を紹介する表現
- ・ 「表現を増やそう」 (1) ~ (3) プリント

会話に必ず盛り込む内容とポイント

- ☐ Je suis perdu(e)... 迷っている人が複数の場合には Nous sommes perdu(e)s... 「迷っちゃったんだ」を使う。
- ☐ Traverser 「わたる」, continuer 「そのまま歩く」, tourner 「曲がる」, aller 「行く」を使う。
- ☐ Tout droit 「まっすぐ」, à droite 「右に」, à gauche 「左に」, après 「の後ろで」, loin de 「遠い」, près de 「近い」を使う。
- ☐ Où 「どこ」を使う。
- ☐ 表現もふやそうプリントの表現を使う。
- ☐ Vous venez d'où ? どこから来たんですか？ を使う。
- ☐ Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant à voir au Japon ? 日本で面白いところはどこですか？ を使う。
- ☐ グループのメンバーの中で日本に住んでいる私たちかもしれないお勧めスポットを伝える。
- ☐ フランコフォニーの国は様々な国があります。どこの国の方か・宗教は何を信じているか・食べ物や文化的背景などによって日本に来たときに困ることがあるはずです。それを考えて、迷っている人がそれについて尋ねたり、私たちが教えたりする内容を入れましょう。

## 4.3 事前学習、補助教材の充実

学習した内容をつなぎ合わせ、自分たちで考え、会話を作り上げていくためには、十分な事前学習や補助教材が必須である。参考にする資料としてテキストのモデルダイアログ以外に「表現を増やそう」という補足プリントを数枚配布し、そのの中から自由に使いたい表現を選べるようにした。2019年度は前年度の生徒たちの原稿から抜粋した表現集を参考資料に加えたい。

## 5 研究授業

昨年度の研究で気づいたことがある。それは、授業時間数の関係で今まで十分に時間の取れていなかった「文化や社会への気づきのポイント」が実は大切にしなければいけない部分で、深い学びには必須であるということだ。より一人ひとりの主体的で深い学びへとつなげるためには、文化理解・文化比較の内容をグループ学習に取り入れる必要があるのではと昨年考えたので、今年度の研究授業では、文化の多様性への理解を促す内容とした。具体的な流れは以下である。

Step 1 既習事項の確認

Step 2 自分たちのグループで以下を確認

- ①会話の内容
- ②文法の重要事項
- ③文化的要素

Step 3 前期・夏休みの学習事項を思い出させる (教員が提示)

Step 4 文化の多様性への理解を促す資料を提示

Step 5 グループを変えて自分たちの発表内容をシェア

Step 6 自分たちのグループで他のグループからのアイディアをシェア

Step 3 についてであるが、ワークシートにも記載してあるように、前期の学習事項である「スポーツ」、夏休みの課題である「フランコフォニー」、そして今回の学

習事項である「道案内」が全て関わることや、学習の延長上にパフォーマンス課題があることを意識させる目的がある。

## 6. アンケート結果と今後の課題

以下が研究対象の中学2年生のアンケート結果である。

- ・フランス語が好きである（66%）
- ・自分なりにフランス語を一生懸命勉強してきた（57%）
- ・定型会話よりも会話を作成したほうがフランス語力があがる（62%）
- ・プレゼン発表は効果的な学習法である（56%）
- ・ペア・グループ活動について「好む」（74%）「最も効果的」（72%）「楽しく勉強できる」（83%）
- ・フランス文化やフランス語圏への興味が前より高まった（74%）

多くの生徒がフランス語を実践に使うことを楽しいものと感じ、協働することの喜びを得られていることがわかった。グループ学習についての自由記述では「友達の助けでフランス語をいつもよりも早く覚えられ、発表の時は緊張するが楽しい」という意見があった。筆記が苦手な生徒ほどこの傾向が強い。一方、ペア・グループ学習共に「余計な話をすることもあり、集中できないこともある」というのは共通意見であり、協働学習のさせ方を工夫する必要がある。

フランス文化やフランス語圏への興味が高まった生徒が74%だったことは嬉しいことだった。英語＝グローバル化と考えられがちな日本で英語以外の外国語を教える意義をより意識したカリキュラムを考えて行く必要があると感じた。プレゼン発表は効果的な学習法である（56%）が低かった理由としては、時間が足りなかったことが原因と考えている。早めのパフォーマンス課題の提示と授業時間内にもっと準備の時間をとることを心がけたい。また、できる生徒への過重な負担、負担の偏りを避けるために、各生徒に均等にタスクを与えるジグソー法、生徒の学力差に配慮したグループ編成の工夫などを検討したい。そして個人、ペア、グループワークをバランス良く組み合わせ、最大限に教育効果が発揮できる授業を目指したい。前述したが、発表原稿をもとに使える表現集をまとめ、来年度の生徒の参考資料とすることも考えている。

## 7. 総括

事業全体として大きく飛躍した2年目だったと思う。多言語の教員での協同作業をこの先に繋げ、国内外の先進事例の参照などを考えている。

個人的には、逆向き設計論を意識することで、年間で生徒に何を気づかせたいか、何を学ばせたいかを明確にして、授業計画を立てる大切さを改めて感じた。各学年、各担当者間で、パフォーマンス課題、永続的理解をすりあわせ、よりまとまりのあるカリキュラムにしていく必要があると思う。

また、日本では、英語＝グローバル化の流れがあるが、世界では英語の他に第2. 第3外国語を学習するのは当然である。そんな日本で、フランス語を教えることはどんな意味があるか、フランス語を教えることで何を伝えたいか、どんな人材を育てたい

か、社会的・文化的な気づきや単元終了後の「永続的な知」を生徒たちにどのように与えられるかをずっと考えてきた。ますます多文化共生が進む日本の社会に出ていく子供達にとって移民大国であるフランスから学ぶことは沢山ある。また世界に広がるフランス語圏から学ぶこともたくさんあるはずだ。

日本にも複言語教育の視点を持ちながら、教育活動をする外国語教員（国語を含む）が増えたら、豊かな外国語教育が展開されるだろうと思うとともに、同僚と共通認識を持って、複言語によるグローバル人材育成のための教育を進めて行きたい。

## **Comment vaincre la « timidité narcissique » des étudiants japonais ?**

### **De l'intérêt pratique du jeu en langue étrangère pour libérer la prise de parole.**

**SERVERIN, Simon**  
Université Kanagawa  
simonserverin@me.com  
**BRUNET, Tristan**  
Université Shirayuri  
trisa.brunet@gmail.com

La question de la prise de parole en cours de FLE au Japon est un serpent de mer qui revient régulièrement dans les conversations entre collègues. On peut penser qu'un des problèmes psychologiques que rencontrent les étudiants est que, bourdieusiens sans le savoir, ils considèrent le langage comme un « marché économique » dont ils cherchent à engranger « un profit symbolique ». Ils ne voient pas leurs actes de langage comme un simple outil pour progresser, mais comme un acte ayant une valeur symbolique, valeur estimée et jugée par leur professeur et par leurs pairs. Cette peur de décevoir les autres comme soi-même lorsqu'on s'exprime dans une langue étrangère crée ce que nous avons appelé une « timidité narcissique », qui empêche l'étudiant de s'exprimer avec la distance nécessaire pour progresser.

Il nous semble que dédramatiser l'acte de langage, le dépouiller de sa charge symbolique, peut permettre de redonner confiance aux étudiants. Pour cela, paradoxalement, il faut amener les étudiants à se concentrer sur le cœur de la communication, à savoir la transmission d'informations. Or ce n'est pas seulement un problème psychologique, mais un problème qui prend racine dans l'expérience pratique concrète qu'ont les étudiants de l'énonciation dans une langue étrangère. Ils ont l'illusion que s'exprimer dans une langue étrangère consiste à pouvoir traduire l'énoncé parfait qu'ils sont capables de produire en japonais en français. Ce que non seulement ils ne peuvent pas faire à leur niveau, mais qu'ils ne pourront jamais faire : parler dans une langue étrangère exige fondamentalement un effort de synthèse et de simplification de l'énoncé pour le mettre au niveau de ses capacités linguistiques dans



la langue visée, à quelque niveau que l'on se trouve. Le pas en avant psychologique que doivent effectuer les étudiants est donc un « deuil », celui de l'énoncé parfait, pour accepter de se concentrer sur la transmission d'informations qui est au centre de l'échange en langue étrangère. Il leur faut débarrasser leur discours de ses oripeaux narcissiques, et c'est précisément ce qu'on fait lorsque l'on joue à un jeu de société : le langage reprend sa dimension informative, chaque acte de parole réalisant un effet déterminé dans le jeu.

Quels jeux alors ? Il faut commencer par distinguer une telle pratique de celle des jeux qui ont la langue d'apprentissage pour objet. En effet, dans ce dernier cas, les jeux se déroulent dans un espace ludique semblable à celui de la classe, et ne font de fait que doubler le rapport d'extériorité qui existe dans la pédagogie classique entre l'apprenant et la langue d'apprentissage.

Mais qu'apporte donc la pratique du jeu en langue étrangère de spécifique dans l'attirail de l'enseignant ? La première caractéristique du jeu à mettre en avant est qu'il instaure un espace séparé défini par des règles spécifiques : c'est la notion de « cercle magique » mise en avant par l'historien néerlandais Joseph Huizinga dans son livre *Homo Ludens*. Cette séparation permet précisément de court-circuiter le cadre pédagogique de la classe pour instaurer un autre rapport entre l'apprenant et la langue d'apprentissage qui vise à éviter les défenses naturelles de celui-ci (et notamment ses stratégies d'évitement). Ce rapport spécifique avec la langue comme outil pour produire des effets dans l'espace séparé du jeu peut être mis en relation avec la notion psychanalytique d'espace transitionnel, développée par Donald Winnicott dans son livre *Jeu et réalité*. Un tel espace, n'étant ni le « moi » ni le « non-moi », permet chez le jeune enfant la prise de distance avec la figure du visage maternel, de la même manière qu'on cherche ici à détacher l'apprenant du cadre rassurant de sa langue maternelle.

De fait, on propose de parler, pour désigner ce mode de mise en relation à la langue d'apprentissage, d'approche « culturelle » (Winnicott insiste sur la dimension culturelle de l'espace transitionnel où se déploie le jeu, quand Huizinga voit dans le jeu l'origine de la culture). La spécificité de cette approche étant qu'elle se présente comme un rapport de saisie *de et par* la langue, plutôt que de faire de celle-ci l'objectif d'une progression pédagogique classique. La pratique des jeux en langue étrangère vise ainsi à sensibiliser l'apprenant au « jeu infini » (James P. Carse, *Jeux finis, jeux infinis*) que représente la pratique d'une langue sortie de sa quotidienneté : un jeu dont l'objectif est la poursuite de la communication (par la formation d'un *espace culturel linguistique*) plutôt que la réussite formelle de l'énonciation.

Le jeu permet donc non seulement de sortir l'étudiant du piège narcissique du langage en redonnant à l'acte de parole son rôle de transmission d'information, mais, de façon plus profonde, d'éprouver le rôle performatif du langage, ou dire c'est faire, et remplacer le plaisir narcissique à faire de beaux énoncés par le plaisir positif de voir ses actes de langage influencer sur le monde et « s'effectuer ». Le jeu est donc un outil

essentiel pour vaincre la timidité narcissique des apprenants japonais.

Bibliographie

CARSE J.P. (1988), *Jeux finis, jeux infinis*, Paris : Seuil.

HUIZINGUA J. (1988) *Homo ludens*, Paris : Gallimard.

WINICOTT D.W. (1975), *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.

## 文法初学者のスムーズな離陸のために

白石嘉治

上智大学

srsyosh@yahoo.co.jp

西川葉澄

慶應義塾大学

nhasumi@sfc.keio.ac.jp

初級

### 日本人の初学者によりやさしいフランス語文法の学習のかたちとは

日本語話者にとって、フランス語を初めて学習することは、われわれが考えるよりも発想の飛躍を求めるものなのではないだろうか。名詞には男性名詞と女性名詞があり、それに対応した冠詞が一つならず複数ある。そしてさらに付随する形容詞が名詞に性数一致をする、など初学者の戸惑いはフランス語に慣れ親しんできたフランス語教員が忘れがちなことだろう。日本語においては、名詞は「裸」で使われ、性数はなく、限定詞は話者の恣意に委ねられている。フランス語文法を学び始めるということは、そのような違和感を乗り越えるということであろう。違和感を容易に飛び越えられる者、戸惑う者、拒絶する者など学習者の反応は様々であろうが、多くの学生はフランス語文法とのファーストコンタクトにストレスを感じているのではないだろうか。

われわれが『トラン・トラン：初級フランス語・かんたんなことをコツコツやろう』（朝日出版社、2018年）で試みたのは、そのような初学時のストレスをどのようにすれば回避することができるのかについてである。初学者にとって、より発想の飛躍が少なく、効果的に定着する文法項目の順序を模索しているうちに、従来の文法教科書のスタンダードな目次構成とはことなる構成を考える必要性が自ずと生じてきた。別の言い方をすれば、はじめから文にこだわる必要はないのではないか、という問いが生じてきたのである。

子どもではない日本語話者が少しずつフランス語の文になじんでいくには、どのような文法学習の方法があるのだろうか。

### 『トラン・トラン』のコンセプト

われわれが初級フランス語文法の教科書『トラン・トラン』で試みたのは、そのような初学時のストレスをどのようにすれば回避することができるのか、そして言語的

に遠い二つの言語、日本語とフランス語との間の距離をどのような文法学習方法によってよりスムーズに縮めることができるのかということである。さっそうと飛行機に乗りこんで半日後にヨーロッパに着くのもいいが、できれば発想や習慣の大幅な変化を迫るような飛躍なしで、大陸間を走る電車に乗って旅をするように、多少時間がかかっても、退屈な毎日の繰り返しののちに、このような距離がいつの間にかじわじわと縮まっていることに気がついてもらえたらいいのではないか、ということである。また、飛行機の旅ならばその離陸の恐怖をできるだけ取り除き、ショックを軽減するにはどうしたらよいのだろうか。

こうしたコンセプトは、われわれがさまざまなタイプの大学生にフランス語を教えてきた過程で、容易ではなかったクラス、つまりかならずしも勉強が得意ではない学生たちとの教室での経験の中から生まれたものである。そこにおいて、彼ら／彼女らの言語の現実に応じた文法学習の順序を考えざるを得ない必要に迫られた。

この教科書は三部構成になっている。第1部は「言葉と音に慣れよう！」として、主に短い言葉を中心とした基本的知識の習得と定着を目指した。第2部は「動詞を使っているいろんなことを伝えてみよう！」と題し、主に直説法現在形の動詞活用慣れに慣れていくことを目標とした。そして第3部は「もっといろんなことを表現してみよう！」として直説法現在形以外の動詞の活用や関係代名詞などを扱う。全体で24の課があるが、それぞれの部において、課の数は均等ではない。第1部では7課、第2部では9課、第3部では7課及び補遺である *Leçon + α* を入れて8課となっている。それはそれぞれの課が内容によってこのような3つのカテゴリーに分類されたということに過ぎない。

1課から8課までは、文法解説に1ページ、学習項目をよりよく理解するための練習問題に1ページという見開き2ページの構成になっている。このように第1部（および8課）は、初めてフランス語に触れる学生にとっても、そうした学生をサポートする教員にとっても負担の少ない滑り出しになるよう設定した。

経験的な知識として、学生にとってより定着率が高いフランス語表現は「私の名前は～です。」といったありきたりな自己紹介の表現を除けば、必ずしも完全な文章ではなく、むしろ短く単独でも使用することのできる副詞的な表現や疑問詞であろう。そうした理由で、0課も含め、第1部に出てくる例文や練習問題には、なるべく音節の少ない短い語を選んだ。音と綴りの仕組みが一般的な英語の読み方と違うため学生を戸惑わせ、フランス語が難しいのではないかと印象を与えることが多いが、発音と綴りについての一通りのあらましを軽く概観する0課では *quoi* や *quand* 等の疑問詞で発音の練習を行う。これはのちの第1部でも例文や練習問題に使用する語をあえてあらかじめ出すことで、意味のある練習となっている。

また同様に、副詞的な表現であれば *toujours* や *souvent* などの副詞、*avec moi* といった前置詞と人称代名詞の強勢形の組み合わせも第1部から例文や練習問題に採用した。人称代名詞は *être* 動詞等の動詞活用と主語の組み合わせにおいて人称代名詞の主語の形を学習する前に、強勢形で覚えてから前置詞との組み合わせで提示し、主語

や述語にフォーカスを当てずに学習させる<sup>11</sup>。また、こうした言葉の選択は、実際のコミュニケーションでもすぐ単独で使えるものかどうかということを念頭に入れて行われた。一方、限定詞に関しては、日本語から理解しやすい指示形容詞からとりかかるという順序とした。

### 教科書の共同執筆作業と現実的な協働のあり方

教科書を共同で作成するには、さまざまな方法があるだろう。複数の共同執筆者が一つのコンセプトを共有し、タスクを分割してそれぞれの作業に当たり、議論を経て編集作業を行うというのがよく行われる分業体制であると思われるが、今回の教科書においてはそのような分業体制がわれわれにとって現実的ではなかったため、異なる方法で共同執筆を行った。以下に、われわれの共同作業の経緯を説明する。

まず、この教科書のなりたちが「教科書をつくる」という目標から出発したものでなかったということを明記しておく必要があるだろう。教材の出発点は白石が上記のコンセプトを基にして、教科書の元となったパイロット版教材を單元ごとに作成したことにある。学生の言語の現実在即した悩みとして谷口が同じ問題意識を共有していたということにより、その教材は谷口が2017年まで勤務した私立短大のフランス語初級の授業においてパイロット版として運用された。

このようにして、練習問題を含むさまざまな課のパイロット版は、実際の授業において使用されることで、著者の思惑通りにいくかどうかについて詳細が確認される形となった。実際の授業で試用した谷口から白石への結果報告が逐次行われることにより、効果的なフィードバックが行われ、教科書原案はさらに改訂を重ねた。

次の段階では、教材のコンセプトに共感した西川がチームに加わり、教科書化を視野に入れ、三者の間で内容が共有された。しかし具体的な内容選定の作業は白石が進め、内容の取捨選択を行ったことにより教科書としての基本的な内容が確定された。西川は、この原稿を決定稿とするために校正の段階からの参加となった。もともとは教科書化の計画がなかったためそれぞれの章の長さはまちまちだったが、この過程において、各部の統一性を鑑みて、練習問題等を増減するなどの操作が恣意的に行われた。また西川は校正終了後に教授用資料の作成を担当した。

このように、教科書の作成に関して、全員が一堂に会して内容に関して審議するという段階を経ることはほとんどなかった。三人の教員がそれぞれ細部にわたって同じビジョンをもって教科書を作るということは時間的・空間的制限の多い協働環境においては想像以上に困難であり、ディスカッションを経たからと言ってそれが必ずしも合意に達した内容になることを意味するものではない。それよりも、このように各人がそれぞれの能力を最大限に発揮し、お互いの仕事を尊重しながら、仲間に対する尊敬と信頼を保持し、それぞれがバトンを渡す形で分業をすることで、新しい形式の共同作業ができたと考えている。

<sup>11</sup> 便宜上 Je suis, tu es などの表現は出てくるが、同ページ上にその意味を表示することで、よく使われるイディオムの表現としてまずは提示した。être 動詞の動詞活用を学ぶのは後の4課からとなる。

## 初習言語習得における前提の変容

三部構成になっている本書の第2部は、前述した通り、主に直説法現在形の動詞活用の習得が中心になっている。フランス語においては主語によって動詞が活用形を変えするという、英語では *be* 動詞にしか見られないような不思議な現象が各動詞で起こるということが一度聞き流しただけではなかなか腑に落ちない学生も多い。そのため動詞活用という概念自体に大きな抵抗を感じ、主語に合わせて動詞を活用しないと文章にならないということが実践できずに、学習自体が苦痛になってしまうような学生のケースを度々見たことはないだろうか。また、規則動詞はもとより、数多く存在する不規則動詞の動詞活用をどのようにして覚えたらいいかわからず学習につまずくケースも見られる。

こうした問題をできるだけ緩和するために、この第2部においては、通常はされないような不規則動詞の大胆な分類により、学生が不規則動詞の活用に関して多少ともロジカルに理解し、容易に暗記できるようなグループ化を試みた。そして多くの練習問題をつけることで、「習うより慣れる」といったアプローチにより淡々と多くの練習問題をこなす機会を与え、動詞活用を機械的に暗記する前に大切なのは繰り返しその形に触れ、実際に使ってみることだということを学生に理解してほしいと願った。そのため、これらの練習問題の多くは、最初から活用形を問うものではなく、どちらの活用形が提示された主語に適切な形なのかを選ぶ二択問題であり、動詞活用形の習得に関するハードルを下げることを狙っている。

現在の多くの大学において、AO 入試制度の普及等により、かならずしも大学受験のために大きな負荷をかけた受験勉強を経ずに入学する学生が増加しているという。そのため、初習外国語の授業において、一昔前に期待できたような英語文法学習の延長のような説明が成り立たない、つまり学生の英語文法の知識に頼ることがもはやできないということを耳にすることが多い。文法概念そのものが欠如していると思われるケースさえあるという。文法を知識として知らなくても外国語を運用することは可能だが、その一方で、文法的知識は外国語の習得を容易にしてくれる便利な道具の一つでもある。大学等で受講する初習外国語の授業において、外国語と同時に文法概念を学ぶことは、おそらく学生にとっても意味のないことではないだろう。

## 学習者の尊厳

最後に外国語の授業における学習者の尊厳について言及し、結びの代わりとしたい。外国語習得における学習者の目標はさまざまなものが想定される。将来の仕事に役立てるといった実益に関係するものや、自分の専門分野の文献を読むために必要だからという学術的な目的意識が明確な学生もいるだろう。また、学校の必修単位であるため仕方なく履修している者や、特に理由はないがなんとなく面白そうだったからという理由にならないような理由もあるだろう。果たして外国語を学ぶ理由は就職活動の面接でハキハキと述べるような、外向きの理由でなくてはならないのだろうか。そんなことはない。

外国語を学ぶ理由は、その言語が話される国に行ってみたいというような観光を目的としたものであってもいいし、またはその言語で書かれた小説や詩を読みたいというような、読書の愉しみを与えてくれるものでもいいはずだ。直接なにかの役に立つ

わけではないが、心を豊かにしてくれるなにかである。こうした語学の美学的な次元をわれわれは軽視したくないと考えている。そのため、この教科書を使って文法を学んでいる間は、できるだけ辞書を引かなくても学習が妨げられないよう、各ページの余白に新しい語彙の意味を記すスペースを設けた。辞書を使いこなせるようになることは大切だが、それは次のステップに移ってからでも遅くはない。まずは新しい外国語、しかもその文法を学ぶことに関する心理的な障壁ができるだけ小さく、低くなるようなところからスタートし、「やってみたら簡単だった、よくできた」というような学習者の充足感を大切にしていきたいと願っている。

## **Comment comprendre la préconception de l'apprentissage des apprenants pour les aider à acquérir une manière d'apprendre plus efficace ?**

**TOKIWA, Ryoko**

**HEURE, Peggy**

**Institut français du Japon - Tokyo**

**ryoko.tokiwa@institutfrancais.jp**

**peggy.heure@insitutfrancais.jp**

**A1-B1**

Pourquoi il est difficile pour certains apprenants d'acquérir une nouvelle langue et s'adapter à une nouvelle manière d'apprendre ? Notre expérience dans notre stage intensif Premium Pack de 135 heures, mis en place à l'institut français de Tokyo depuis 15 ans, nous a éclairé sur les conséquences des différentes préconceptions de l'apprentissage des apprenants sur le degré et la manière d'acquérir la langue.

Inspiré de l'ANL (Germain, 2017<sup>12</sup>), notre enseignement vise à développer chez les apprenants débutants des habiletés orales et écrites de niveau A1 et des stratégies d'apprentissage efficaces leur permettant de partir étudier ou travailler en France en dix semaines. Bien qu'ils obtiennent de bons résultats aux examens du TCF, on constate également que certains apprenants résistent dans le changement de leur conception de l'apprentissage pour acquérir la langue de manières plus performantes, plus concrètes et plus durables. Ainsi c'est cette question de la conception de l'apprentissage et par conséquent de l'acquisition de la langue qui nous est apparue essentielle pour les aider à optimiser et accélérer leur apprentissage.

Dans cet atelier, nous avons traité le sujet sous différents angles. Tout d'abord, nous avons réfléchi avec les participants sur nos propres stratégies d'apprentissage des langues afin d'en dégager nos préconceptions. Ensuite, nous avons discuté des résultats de notre enquête menée auprès de nos étudiants à l'Institut français et dans une université pour connaître leur représentation en ce qui concerne l'apprentissage du français. Enfin, nous avons présenté nos pratiques dans le cadre du Premium Pack : cours de méthodologie qui vise à faire évoluer leurs préconceptions, cours de

---

<sup>12</sup> C. Germain, *L'Approche neurolinguistique (ANL), foire aux questions*, 2017, p 28



langue qui demande une nouvelle approche d'apprentissage et le journal de bord d'une ancienne étudiante.

### **Stratégies d'apprentissage**

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, les stratégies d'apprentissage signifient généralement un ensemble d'opérations mise en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (Cyr 1998)<sup>13</sup>.

Dans notre atelier, les participants ont exprimé leurs propres stratégies d'apprentissage et celles qu'ils préconisent à leurs apprenants. En tant qu'apprenant, certains mémorisent d'abord mille mots, alors que d'autres privilégient l'apprentissage de la grammaire de base. En tant qu'enseignant, certains adaptent leurs conseils en matière de stratégies d'apprentissage en fonction de la matière enseignée : les conseils donnés dans un cours de grammaire ne sont pas les mêmes que ceux dans un cours de français général.

Dans le Premium Pack, nous privilégions l'apprentissage en développant des habiletés langagières orale et écrite à travers l'expression personnelle authentique. En parlant et en écrivant sur leur vie et leurs expériences avec les professeurs et leurs camarades, les apprenants s'approprient le français. Nous n'expliquons pas les règles grammaticales à la phase orale au début du cours, sachant qu'analyser les phrases et réfléchir sur les règles ralentit la production orale. Nous conseillons donc aux apprenants de saisir le sens global de l'énoncé et de l'utiliser tel quel dans un premier temps, et de réfléchir ensuite sur certains points grammaticaux nécessaires dans la phase de lecture et d'écriture. Nous leur conseillons également de séparer l'oral et l'écrit, puisque c'est très difficile pour les débutants complets de parler et d'écrire en même temps, mais surtout, ce sont deux grammaires distinctes qui sont en jeu, l'une implicite et l'autre explicite, et le transfert de l'une à l'autre est compliqué voire impossible<sup>14</sup>.

Cependant, il arrive parfois que certains apprenants ont du mal à assimiler les énoncés sans regarder leurs notes et essaient de noter en katakana ce qu'ils entendent. Même si on leur dit que ce n'est pas efficace, ils ne peuvent pas s'empêcher de le faire. Cette résistance au changement d'apprentissage est normale et cela prend du temps non pas pour comprendre l'enjeu du changement, mais pour le mettre en œuvre dans sa propre attitude. Le conseil lui-même étant trop explicite, les professeurs mettent en place un dispositif de classe privilégiant les échanges oraux ou écrits selon les moments. Par exemple, afin d'aider les étudiants à prendre confiance dans leur expression orale et leur capacité d'écoute, après une modélisation assise en classe, les moments d'échanges oraux se font debout et parfois dans un autre lieu que la

---

<sup>13</sup> P. Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, 1998.

<sup>14</sup> M. Paradis, *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*, JB publishing, 2009

classe sans cahier ni crayon. (ça peut donner des idées aux profs, non?) Ils réalisent que la communication fonctionne très bien sans écrit et surtout qu'elle devient plus naturelle, authentique et spontanée.

### **Enquête auprès des apprenants**

Au sein du Premium, nous avons toujours à faire à une personne qui a des difficultés à rentrer dans l'approche adoptée. Afin de mieux comprendre l'origine du blocage, nous nous sommes donc interrogées sur les préconceptions de l'apprentissage des étudiants de l'Institut et d'une université en leur soumettant une enquête. Assez représentatif de notre public, il est à 75% féminin. Le public de plus de 50 ans représente un tiers de l'enquête, ce qui peut nous aider à mieux cerner les difficultés rencontrées par ce public qui a déjà des habitudes d'apprentissage solides mais aussi probablement moins aptes à être changées.

*A priori*, on imaginait que notre public japonais était friand de grammaire et qu'il pensait que son étude serait la base de l'apprentissage de la langue. On pensait qu'ils allaient privilégier les exercices de grammaire pour arriver à parler.

Cependant, contre toute attente, une large majorité pense que le plus important est de s'approprier la langue et non pas de comprendre la grammaire. En affinant nos questions sur la conception, on a remarqué que le plus important pour acquérir la langue était aussi de communiquer sur des thèmes variés pour plus de la moitié des personnes interrogées, contre moins d'un quart pour qui la mémorisation de règles de grammaire et de liste de vocabulaire s'avérait primordiale.

A ce moment de l'enquête, nous pouvons déjà conclure que la majorité pense que la communication est le moyen le plus efficace pour l'acquisition des langues, ce qui est très rassurant. C'est donc les niches qui pensent que la grammaire est essentielle sur lesquelles il nous faut concentrer nos efforts pour les convaincre et les aider à changer d'habitudes d'apprentissage. C'est cette croyance dans l'apprentissage grammatical qui semble à l'origine du blocage.

Ici il nous faut préciser que notre approche ne renie pas l'importance de la grammaire, bien au contraire. En prenant en compte les avancées des neurosciences, nous distinguons la grammaire interne et la grammaire externe. La grammaire interne est une compétence implicite qui se développe en s'exprimant, en lisant, surtout en se focalisant sur le sens de la communication. Alors que la grammaire externe est une connaissance sur la langue qui permet d'expliquer des phénomènes langagiers écrits. Ainsi lors des échanges oraux, nous n'utilisons jamais de métalangage, féminin, pluriel etc, mais bien un modèle que l'apprenant adapte pour exprimer sa propre idée. L'étape de la lecture est le moment où on va expliciter un point de grammaire avec un exemple dans le texte étudié et les apprenants trouveront d'autres exemples dans ce même texte. A partir de ce moment, ils peuvent formuler eux-mêmes une règle de grammaire qui explique un phénomène. Par exemple, les « s » des pluriels, les « e » féminins sont des phénomènes langagiers qui ne s'entendent pas forcément à l'oral mais qui

sont des points auxquels ils devront faire attention lors de leur production écrite. Donc les grammaires sont importantes dans l'apprentissage d'une langue, mais elles ont chacune leur moment et leur acquisition propre.

Pour revenir à l'enquête, par curiosité pédagogique, nous voulions aussi connaître la représentation de leur propre compétence en langue. Et là aussi, contre toute attente, les apprenants ont manifesté une plus grande confiance en soi dans leur compétence orale qu'écrite. Ce qui nous a conforté dans notre organisation dans laquelle nous incluons le temps et les corrections nécessaires au développement des compétences écrites.

Notre approche repose aussi sur une correction immédiate des erreurs orales comme écrites, nous avons ainsi voulu savoir la volonté des apprenants à être corrigé. Une très large majorité a soutenu le désir d'être corrigé. Cependant dans une perspective d'amélioration de notre enquête, nous nous sommes rendues comptes qu'il aurait fallu dérouler cette question en spécifiant le temps et le moment de cette correction. A l'oral, nous privilégions la correction immédiate car le but de l'étape de l'oral est de former une grammaire interne la plus correcte possible et pour cela il faut une utilisation intensive de la langue, unique moyen de se l'approprier, mais bien sûr d'une langue correcte. Cette étape serait une totale ineptie si on laissait les apprenants manipuler des structures et du lexique incorrects ou imprécis : ils s'approprieraient alors une langue incorrecte.

### **Pratiques dans le cadre du Premium Pack**

Maintenant, nous nous pencherons sur nos pratiques de terrain. Tout d'abord, pour repérer les profils « grammaticaux » dans notre effectif du Premium, nous distribuons une enquête dans laquelle nous leur demandons s'ils ont déjà appris une langue étrangère et un retour sur leurs précédents apprentissages. Cela nous permet de faire une remédiation méthodologique en première semaine et nous les maintenons dans un apprentissage communicatif basé sur des interactions orales intensives et variées.

Le premier jour du stage, nous donnons également un cours de « méthodologie » dont les objectifs sont les suivants :

- faire prendre conscience aux apprenants qu'ils ont des objectifs d'apprentissage ciblés et variés ;
- faire prendre conscience aux apprenants qu'il existe des stratégies d'apprentissage pour apprendre de manière efficace et les préparer à abandonner les mauvaises méthodes de travail qu'ils avaient l'habitude de suivre.

En privilégiant une démarche communicative, nous les faisons travailler en tandem ou par groupes de trois ou quatre afin de favoriser la mutualisation des connaissances. Les apprenants répondent ainsi à deux questionnaires sur leur livre de français et sur les stratégies d'apprentissage efficaces qu'on devrait adopter en classe et en dehors

de la classe.

Le déroulé pédagogique s'organise sur quatre étapes dont nous avons fait la démonstration pendant l'atelier. En travaillant la compétence orale, puis celle de la lecture, celle de l'écriture et finalement de l'oral encore les apprenants se focalisent d'abord sur le sens du message qu'ils veulent émettre<sup>15</sup>. C'est seulement à l'étape de la lecture que l'on se penche sur la grammaire et sur un phénomène écrit uniquement. Cela n'empêche pas nos apprenants d'avoir de très bons résultats en « structures de la langue » au TCF qui est la partie grammaire.

Enfin, nous avons présenté un cas de figure représentatif, une ancienne stagiaire N, pour montrer le résultat de ces entraînements. Femme active de la trentaine, N a commencé à apprendre le français avec nous en hiver 2018, sans aucune connaissance préalable de la langue. Elle a tout de suite adhéré à nos principes d'enseignement : elle a essayé de comprendre globalement l'énoncé-modèle du professeur sans chercher à comprendre les détails grammaticaux. A la maison, elle a surtout révisé l'oral au lieu de préparer la leçon du lendemain. Au bout de dix semaines d'entraînement, elle a obtenu A2 en compréhensions orale et écrite et B1 en structure de la langue du TCF.

Les apprenants comme elle prouvent que notre méthodologie est efficace quand les apprenants partagent notre conception. Notre travail consistera donc à mieux convaincre les apprenants qui ont du mal à changer leur façon de travailler et qui, dans la plupart des cas, ont été éduqués d'une façon traditionnelle dans l'école japonaise.

Pendant notre atelier, nous avons reçu quelques critiques à propos de la formulation de nos questions de l'enquête. Nous avouons que c'est encore une recherche pilote et qu'il y a des éléments perfectibles. Nous aimerions continuer à améliorer notre enquête et collecter d'autres données pour mieux comprendre la question qu'est le rapport entre l'apprentissage et la préconception de celui-ci.

---

<sup>15</sup> Cet ordre repose sur le cercle de la littératie développée dans l'ANL, cf. Germain, 2017, p36

## **Le sous-titrage en classe de Fle, potentiel et difficultés**

**VIATTE Chloé**

**Université de Juntendo, faculté Internationale d'Éducation**

**v-chloe@juntendo.ac.jp**

**Différents niveaux (du *futsuken 5kyû* au *jun1kyû*)**

### **Sous-titre, pourquoi et comment**

Ayant plusieurs fois été sollicitée professionnellement pour la production de surtitrage à l'occasion de spectacles d'art vivant, en marionnettes traditionnelles japonaises, Nô ou Kyôgen, j'ai eu l'occasion de réfléchir et d'être confrontée aux enjeux propres de cette pratique du sous titrage qui, lorsqu'elle était intégrée dans une classe de Français Langue Étrangère, me semblait pouvoir utilement mettre en œuvre les 4 compétences langagières, mais aussi certains *soft skills* et permettre travailler esprit de synthèse (résumé) ou esprit critique.

Nous présenterons ici plusieurs documents ainsi que leurs pistes d'exploitation en détaillant l'horizon des objectifs poursuivis, le niveau des apprenants auxquels ils étaient destinés, ainsi que les difficultés rencontrées.

### **Contexte théorique – traductologie and co, kesako?**

Afin de mettre en perspective les présupposés sous tendant cette approche, nous évoquerons les travaux de deux penseurs. François Jullien nous aidera à clarifier les enjeux de l'activité de traduction. Danica Seleskovitch nous armera pour cerner les modalités de la pédagogie de la traductologie.

« Considérons que la traduction doit laisser entendre quelque chose de ce procès secret allant de l'une à l'autre, entre-deux muet, plutôt que de se présenter d'emblée comme platement résultative "aboutie", comme on dit, et n'étant plus que d'un côté; et arrêtons de ce fait, la trop facile lamentation sur la traduction trahison qui, dès lors, au vu de ce pseudo aboutissement, immanquablement en résulte. », écrit François Jullien (1951-). Le philosophe français, helléniste et sinologue a initié un champ de recherche pour tisser des ponts et s'attarder sur les écarts entre les langues et les pensées de la Chine et de l'Europe, afin de souligner que c'est en faisant travailler ces « écarts » qu'on peut produire du « commun ». Nous n'embrasserons pas ici la grande richesse de sa pensée, nous garderons à l'idée que nous ne plaçons pas nos activités de sous

titrage dans une ambition de rendre au mieux un texte en langue cible, mais dans un travail sur les écarts.

Ajoutons que des linguistes tels que Hans Joseph Vermeer et Katarina Reib postulent que dans une traduction le facteur le plus important est la fonction qu'aura la production textuelle résultante auprès du destinataire. Ils utilisent à ce propos le terme de théorie du *skopos*, où le *skopos* indique la finalité. Pourquoi et pour qui soustitrons-nous en classe de FLE ? En classe, la démarche se veut être un terrain de réflexion et de débat ; que les participants soient mis en position de s'interroger sur ce que signifie être un intercesseur de sens, que le sous titrage soit une occasion de penser à nouveau frais ces écarts, de faire travailler la pensée, pour que les destinataires profitent au mieux de l'œuvre.

Danica Seleskovitch (1921-2001) est une interprète, enseignante et chercheuse ayant fondé la théorie interprétative de la traduction (TIT). Dans sa théorie du sens elle se démarque de la linguistique structurale alors en vogue et insiste sur l'importance d'enseigner l'interprétation. Alors que nos étudiants abusent de logiciels traducteurs, elle nous rappelle que traduire est un double acte de communication, interpréter puis restituer. Et sous titrer est une valse à 3 temps où se succèdent interprétation, déverbalisation et réexpression. Or cette étape de déverbalisation est d'autant plus nécessaire que les contraintes de temps et d'espace inhérentes à la pratique du sous titrage vont nécessiter des choix pour gérer la masse de sens. Sous titrer peut devenir un exercice aigu de traduction supposant efficacité et souci du capital cognitif et émotif du destinataire. Quelques secondes pour créer un monde qui fasse sens dans l'esprit du « récepteur ». Après cet éloge du sous titrage comme activité pédagogique, prenons le temps d'un inventaire non-exhaustif des adaptations moins traditionnelles et parfois plus compatibles avec un usage en classe de FLE.

### **Travail des compétences langagières**

Commençons par les activités les plus classiques. Nous avons tous sans doute déjà proposé à certaines de nos classes la **consommation de sous titrages** lorsque nous avons choisi de diffuser une oeuvre audio-visuelle, un documentaire ou un reportage en VF, en immersion dans le bain musical de la langue. Ce n'est pas une panacée, mais ce type visionnage peut être agréablement venir combler un manque quand, pour des contraintes de volumes horaires, les cours de FLE peuvent se retrouver limités à des contenus linguistiques, ou dans l'explication et l'exploitation de contenus socio-culturels pré-digérés par les manuels.

Nous avons chacun nos listes, pour les longs-métrages j'avoue un penchant pour les œuvres suivantes qui me semblent avoir leur place dans une programmation en classe : *Les Héritiers*, *Visages Villages*, *Ce n'est qu'un début*, *Samba*, *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu*, *Paris je t'aime*, *Les Misérables*.

*J'attendrai le suivant* de Philippe Orreindy – qui a reçu plus de 35 prix internationaux – est un court-métrage permet à lui tout seul d'illustrer plusieurs exploitations possibles.

1. Utilisation standard d'une ressource audio-vidéo, sans sous titre, pour se concentrer sur la situation et faire des suppositions des apprenants. Selon leur niveau, pour **développer la compréhension orale** et faire établir du sous titrage en partant du français. Ici la création de sous titres rejoint un exercice de dictée tout en permettant une approche plus contextualisée. L'étudiant se concentre sur l'écoute de la langue, mais il a d'abord *interprété* l'image au sens de Seleskovitch. L'image guidant son interprétation du sens, l'approche est globale. La dictée est plus efficace car le lexique à mobiliser est anticipé. Selon le nombre et le temps disponible, diviser la classe et attribuer certaines parties ou faire gérer la totalité, certains passages peuvent être sautés si l'enseignant manque de temps, souhaite se focaliser sur un point particulier et mieux d'adapter aux besoins et aux compétences des apprenants. *J'attendrai le suivant* en sus de ses qualités esthétiques et dramatiques peut être travaillé avec des grands débutants, notamment dans la scène où le protagoniste se présente. Dès les premières heures de cours, les apprenants peuvent aborder une œuvre primée aux Oscars. Par ailleurs ce court-métrage existant déjà en version sous titrée en français, après une mise en commun, la vérification peut se faire soit en classe, soit à la maison, et peut également être prolongée par des activités de traduction pour vérifier et se rassurer.
2. Pour travailler l'**expression écrite** et dans une perspective de cours **plurilingues**, il est possible avec des classes maîtrisant bien l'anglais de proposer de traduire de l'anglais au français. Regarder une fois la vidéo, distribuer le script en anglais à traduire, puis comparer les différentes productions, se reporter ensemble au sous titrage en français pour débattre de l'opportunité des propositions de chacun et, le cas échéant, du filtre qu'a occasionné le premier sous-titrage en anglais. Ici le filtre, -l'écart- induit par la première traduction en anglais constitue moins un écueil qu'une stimulation supplémentaire. Cet « exercice » a été proposé au Bunka Center de Niigata et à l'Université Hoso Daigaku avec des groupe d'adultes de niveau intermédiaire, la mise en commun des traductions a suscité de riches discussions puis a structuré ensuite un travail approfondi sur les nuances de niveau de langue et de lexique.
3. Avec des apprenants débutants, après un visionnage sans sous titres pour la compréhension du contexte, suivi d'explications sur la situation, on propose un exercice de **lecture contextualisée**. Les étudiants ont pour tâche de lire certains sous titres puis de les confronter ensuite avec le son de la vidéo. Le court-métrage sert alors de **labo de prononciation**. Certaines répliques sont travaillées et on organise un concours de meilleur acteur-lecteur-doubleur. Je peux vous confirmer que l'on s'amuse beaucoup dans la dernière partie. Des étudiants non-spécialistes

ne suivant que de deux cours hebdomadaires se sont beaucoup investis, les productions étaient assez hilarantes et la fluidité maîtrisée. Car le travail sur l'expressivité de la lecture peut également faire l'objet d'un traitement particulier, si on choisit de transposer les répliques suivant certaines émotions et demander des doublages sous le signe de la colère, de la tristesse ou de l'enthousiasme pour n'en citer que quelques-uns.

### **Soft skills**

Par ailleurs très attachée à la place de la motivation et donc de l'estime de soi dans le processus d'acquisition d'une langue vivante étrangère, je souhaitais voir jusqu'où ce type d'activité pouvait mobiliser des jeunes pour qu'ils se sentent utiles à leur communauté d'apprentissage voire même à un public plus large.

Je voudrais évoquer ici comment une activité de soustitrage a été utilisée pour **rétablir une synergie de classe**. Dans une classe avancée où les niveaux étaient hétérogènes (de *futusuken 3kyu* à *jun1kyu*) au fil des cours avait fini par s'installer un climat trop plein d'aménités; les plus avancés ne voulant pas monopoliser, les moins solides ne voulant pas retarder. Pour relancer la machine alors que nous travaillions sur la Francophonie, il a été proposé aux plus affermis d'établir le script en version française d'un document vidéo présentant la ville d'Erevan pendant que les intermédiaires travaillaient sur une version déjà sous titrée, mais en traduction automatique et où quelques erreurs s'étaient donc inévitablement glissées (l'outil mis à disposition en est encore à ses débuts, mais bien utilisé, il peut se révéler être outil pédagogique puissant). Ainsi les plus faibles exerçaient leur esprit critique à identifier les erreurs, mais plus encore ce sont eux qui détenaient les clés et devenaient les personnes référentes. Lors de la mise en commun, les plus avancés étaient amenés à prendre conseil auprès de leurs cadets, les compétences comportementales comme **l'esprit d'équipe, la collaboration et la responsabilité** ont pu être réajustés. L'inversement de la hiérarchie entre sachants a été un ferment pour relancer la motivation, la coopération et la prise de parole.

En développement de cette activité pour un public moins avancé, il peut être proposé à petites doses, car exposer à l'erreur est toujours délicat, de travailler sur des extraits la série de vidéo FLE intitulée « Extra French ». Ces téléfilms éducatifs en français facile produits en Amérique du Nord proposent de suivre les aventures d'un Américain venant en colocation en France. Nous retiendrons que ces ressources pédagogiques disposent de plusieurs versions sous titrées : en français (version correcte et en version traduite automatiquement), en anglais et en japonais (parfois très approximatif). Il est donc possible de donner quelques scènes pour des exercices de thème, de version mais surtout j'allais dire de jeu sur le modèle d'un « cherchez l'erreur ». Et plus la transcription est mauvaise plus les compétences cognitives sont



mobilisées. L'activité est plus stimulante qu'un exercice à trou standard puisque les lacunes ne sont pas explicites, elle requiert **écoute active, pensée critique et intelligence sociale**.

Je n'évoquerai ici que très brièvement les activités inspirées par *Bombay tv*. L'idée est de générer du sous titrage en partant d'une vidéo en langue inconnue ou sans paroles. Ici pas de traduction, le *skopos* est un exercice de production à visée comique, il repose sur une **analyse de l'image** et s'appuie sur les modalités d'un **sujet d'invention** comme celui du bac français mais que l'on aurait adapté à nos étudiants. Lorsqu'il est introduit en fin de session sur consignes pour réinvestir un champ lexical ou un point de grammaire préalablement étudié, des étudiants de niveau A1 peuvent s'amuser par exemple à proposer une scène réutilisant l'objectif pragmatique « indiquer un itinéraire simple » mais appliqué sur le mode comique et en complet décalage avec un extrait de film Bollywoodien par exemple, ou, pour **s'approprier** un objectif sociolangagier du type « annoncer un événement familial » avec le court métrage *Rhapsodie pour un pot au feu*.

Je ne parlerai pas non plus des activités élaborées à partir de dessins animés comme *Petit ours brun* et *Doraemon* utilisés avec des apprenants de niveau *futsuken 3kyu*. Je mentionnerai juste qu'ils ont été l'occasion de travailler ce que nos étudiants peinent souvent à maîtriser, j'ai nommé la faculté de « **résumer** ». Ici, le sous titrage se borne à la rédaction de capsules ponctuant la vidéo et venant faire la synthèse des éléments importants de chaque scène. Des étudiantes de 3<sup>e</sup> année ont notamment élaboré ce type de capsules pour étayer un visionnage du dessin animé *Doraemon* pour le partager avec des lycéens français – débutants en japonais – venus en échange pour un bref séjour à Tokyo.

Pour finir et pour rester dans le sous titrage comme **partage**, je relaterai les efforts fournis par un étudiant de 4<sup>e</sup> année qui de sa propre initiative s'est lancé dans le sous-titrage de son groupe préféré. Nous avons longuement travaillé sur une version française de 3 chansons des Smap que nous sommes allés ensuite chanter ensemble, tant bien que mal, au karaoké car il ambitionnait de les faire chanter à ses amis en France. De la même manière pour resserrer les liens *Kohai-Senpai*, une étudiante de 2<sup>e</sup> année très motivée a travaillé toutes ses vacances d'été à la traduction de chansons de « Indila » en japonais. À la rentrée d'octobre grâce à son travail, les étudiants de 1<sup>e</sup> année ont pu découvrir cette chanteuse et une de ses chansons en profitant du sens des paroles et surtout de ses explications.

J'espère avoir pu vous donner envie. Les exploitations sont nombreuses et même pour un enseignant qui comme moi maîtrise très mal les outils informatiques, les activités sont gérables, ponctuellement, en projet de classe ou même en extra-scolaire. À mon grand désarroi, Youtube – pour ne pas le citer – ne propose la fonction de sous titrage que pour quelques vidéos seulement et il m'a fallu revenir sur mon intention première de partager sur ce site les productions des étudiants. L'incrustation de sous

titres étant très chronophage, que les experts me pardonnent ou me viennent en aide, j'ai souvent triché en faisant défiler le sous titrage par un power point sous la vidéo, voire même en *kami-shibai* latéral. Stratagèmes d'Ulysse ? Ruse de l'incompétent.

### **Ressources**

Erevan <https://www.youtube.com/watch?v=K5JpRx-F0KM>

*J'attendrai le suivant* (fr): [https://www.youtube.com/watch?v=57OfpjO\\_ZUA](https://www.youtube.com/watch?v=57OfpjO_ZUA)  
(ang.): <https://www.youtube.com/watch?v=VqwgeZooUmQ>

Bombay tv <https://www.youtube.com/watch?v=R3LpNOBV4Fg&t=264s>

Indila <https://www.youtube.com/watch?v=JhbhyqXyQII>

*Rhapsodie pour un pot-au feu* <https://www.youtube.com/watch?v=41JpCEeOdhA>