

Journée pédagogique de la langue française 2020

Date : le dimanche 13 décembre

en ligne sur Zoom.

La Journée pédagogique de la langue française est organisée par la Société japonaise de didactique du français et l’Ambassade de France au Japon – Institut français du Japon avec le soutien de l’APEF et du Lycée français international de Tokyo)



Journée Pédagogique de la langue française 2020

<p>野澤 督(大東文化大学), 武井由紀(名古屋外国語大学), 菅沼浩子 (アサン プシヨン国際高等学校), 茂木良治(南山大学), 松川雄哉(南山大学), 中野茂 (早稲田大学高等学院), 山田仁(アシェット・ジャポン) 学習指導案を共有する－『フランス語の学習指針』に基づく授業の指導案 Peut-on adapter les fiches pédagogiques des cours à partir du « Référentiel » ?</p>	<p align="center">p. 5</p>
<p>BELEC Cédric (Université de Kobe) Développer la compréhension orale des étudiants par le e-learning e ラーニングを通じて学生の聴解力を高める</p>	<p align="center">p. 11</p>
<p>小松祐子(お茶の水女子大学), 松木瑤子(慶應義塾大学) 「フランス語学習の継続」について考える Réfléchir à la continuité de l'apprentissage du français</p>	<p align="center">p. 17</p>
<p>RENOUD Loïc (Université d'Okayama) Matériel pour la temporalité verbale : présentation et utilisation. 時制を学ぶための教材の紹介と使用</p>	<p align="center">p. 23</p>
<p>JACTAT Bruno (Université de Tsukuba) La discrimination fréquentielle : portail du cortex auditif de l'apprenant. 周波数の弁別：学習者の聴覚の扉</p>	<p align="center">p. 29</p>
<p>SILVA Sonia (doctorante à l'Université Métropolitaine de Tokyo et ALT au Lycée public Inagakuen) Activité pour essayer de stimuler la réflexion des lycéens</p>	<p align="center">p. 31</p>

<p>HEURÉ Peggy (Institut Français Tokyo)</p> <p>Quel peut être l'apport du développement de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques d'enseignement / apprentissage des langues ?</p> <p>感情的知性の発達が、言語教育/学習実践に如何に貢献し得るか？</p>	<p align="right">p. 37</p>
<p>BROCK Julie (Université d'Art et Technologies de Kyôto)</p> <p>Présentation du programme original d'enseignement du français « Apprendre le français comme si c'était votre langue. » 「国語」のように学ぶフランス語－フランス語学習における段階的教育プログラムの理論と実践－</p>	<p align="right">p. 43</p>
<p>YAMADA Hitoshi (Hachette Japon), AGATA Yukiko (Université Keio)</p> <p>Comment mettre en place la classe inversée avec le Parcours digital ?</p> <p>どのようにして「反転授業」を運用するか？ Parcours digital を用いた例</p>	<p align="right">p. 49</p>
<p>中野茂（早稲田大学高等学院），松田雪絵（伊奈学園総合高等学校），櫻木千尋（カリタス女子高等学校），菅沼浩子（アサンプション国際高等学校）</p> <p>Réflexions sur l'enseignement du français en ligne au lycée pendant la crise de la COVID-19</p> <p>新型コロナ下の高等学校におけるフランス語オンライン授業の現状と展望</p>	<p align="right">p. 52</p>
<p>AGAËSSE Julien (Université de Tokyo)</p> <p>Organisation de cours en ligne : créer un environnement interactif et rassurant pour les apprenants</p>	<p align="right">p. 58</p>

<p>LUTIC Alain (Alliance française de la Haye)</p> <p>Comment bien choisir et adapter des documents authentiques ?</p> <p>生教材をどのように選択し、適切化するか</p>	<p align="center">p.63</p>
<p>HARADA Sanae 原田早苗 (Université Sophia 上智大学)</p> <p>Réflexions sur la gestion des tours de parole</p> <p>ターン・テイキングについての考察</p>	<p align="center">p.69</p>
<p>VIATTE Chloé (Université Juntendo)</p> <p>« Quid de l'hybride, vers un <i>new normal</i> ? » Les difficultés et quelques solutions pour aborder l'enseignement phygital.</p>	<p align="center">p.75</p>

Message du comité d'organisation de la JPLF

L'APEF a soutenu depuis sa création en 2018 la JPLF en lui accordant une aide financière. Cette année encore, elle s'apprêtait à le faire.

La crise sanitaire actuelle ayant entraîné l'annulation des épreuves de printemps du dapf-futsuken, cette association qui joue un rôle majeur dans la diffusion du français au Japon connaît des difficultés financières.

A cette occasion, nous profitons de la JPLF pour relayer son appel aux dons.

[Appel aux dons pour la survie du DAPF- Futsuken](#)

[実用フランス語技能検定試験（仏検）存続のためのご寄付のお願い](#)

Le comité d'organisation de la JPLF

学習指導案を共有する - 『フランス語の学習指針』に基づく授業の指導案

野澤督

大東文化大学
nozawa@ic.daito.ac.jp

武井由紀

名古屋外国語大学
yuki@nufs.ac.jp

菅沼浩子

アサンプション国際高等学校
hhkk121suga@x3.gmob.jp

DEL F A1-B1

授業準備における学習指導案の役割と可能性を考える

Covid-19 の感染拡大により、教室で授業ができず、急遽オンライン授業に着手した教師は多いだろう。授業の運営方法の変化は、授業準備の仕方に変化をもたらした。事実、今年度はフランス語教育関係の勉強会、シンポジウムなどでオンライン型の授業に関するテーマが多く取り上げられている。このことは、教室とは異なる授業運営に対して教師が覚えた不安、困惑、苦勞の大きさを表している。特に、オンライン型の授業ではこれまで以上に即興的な授業活動を導入することが容易ではない。具体的かつ綿密な授業プランを立て、提示する教材を準備することが必須となったため、授業準備に多大な時間と労力を割くようになった教師は多いだろう。

本アトリエの内容

発表者らは、既存の学習指導案を活用することで、効率的に授業準備ができるのではないかという議論を中心としたアトリエを企画した。具体的には、既存の学習指導案が今後の授業デザインや授業運営に有用であるかを問い、学習指導案の活用と共有の可能性について参加者と意見交換することを目的とした。まず、冒頭で授業準備と学習指導案に関するアンケート調査を行い、学習指導案の位置付けを確認した。次に、発表者のひとりである菅沼が学習指導案を共有する実践例を紹介し、他の教師が作成

した学習指導案から授業を準備する利点を示した。教師の利点として、(1) 担当クラスに合うようにアレンジすることで授業準備に活用することができ、(2) 準備時間を短縮でき、(3) 様々な教案を参照することによって、学習者のニーズを把握することにつながり、その結果としてスムーズな授業運営が可能になることが説明された。学習者の利点としては、他校で同じような授業が行われていることを知ることが、学習の動機付けになることが説明された。

その後、研究授業の授業指導案と授業資料を配布し、それをもとに各自の授業環境に合わせた指導案に改編する個人ワークを実施した。参加者 2 名がワークに参加した。そして、2 名の参加者がそれぞれ作業報告を行ない、学習指導案が授業準備に一定の有用性を持っていることが確認された。最後に、文部科学省の「外国語教育強化地域拠点事業（英語以外の外国語）」(H29) および「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」(H30、H31) の活動の一環として作成してきた 12 単元分の学習指導案を『フランス語の学習指針』ホームページ (<https://www.ref-francais.org>) で公開していくことが紹介された。

授業準備に関するアンケート結果から見えてくるもの

時間の都合により、アトリエ時に冒頭で実施したアンケート調査の結果を紹介することができなかつたため、これからはその結果を報告する。アトリエ参加者のうち、5 名から回答をいただいた。回答者全員がフランス語教師である。

設問 1： 教えている機関はどこですか？（複数回答可）

高等学校：1 大学：5

【授業準備について】

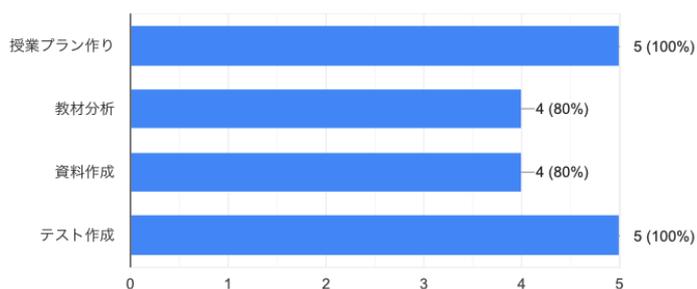
設問 2： 授業の準備をしていますか？



● Oui
● Non

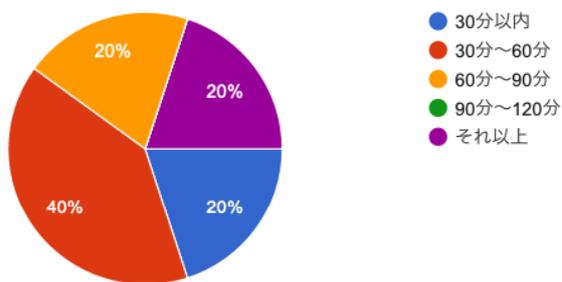
回答者全員が授業準備をしていることからわかるように、授業を行う上で、授業準備は必要不可欠な作業であることは明らかである。

設問 3： 具体的にはどんな準備をしていますか？（複数回答可）



複数回答が多いことから、授業準備は、授業全体の展開を作る作業と、個々の具体的な活動を準備する作業とで複合的に構成されていることがわかる。授業準備支援では、この両方の作業をサポートするものが求められる。

設問 4 : あなたは 1 つの授業の準備に平均どれくらい時間をかけていますか？

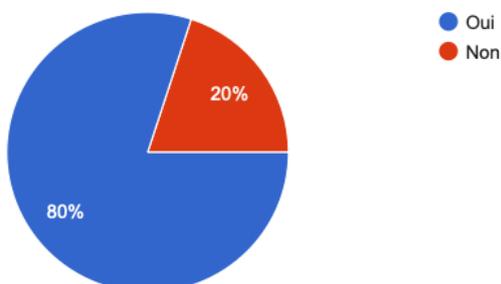


高等学校と大学の授業時間の差を考えると、単純に結論づけることはできないが、1 時間以内で準備する教師が半数以上いることから、授業準備に授業時間と同等またはそれ以上の時間を割くことは難しいと言える。

設問 5 : あなたは授業準備に苦勞していますか？

設問 5-1 : 上記の質問に「Oui」と答えた方におうかがいします。苦勞している点を簡単にお書きください。(自由記述)

設問 5



授業準備に負担を感じている教師が多い。こうした負担を軽減する方法や、学習者のニーズに応える授業作りや教材準備のアイデアを提案することは、教師の要望に応えるものとなる。

設問 5-1

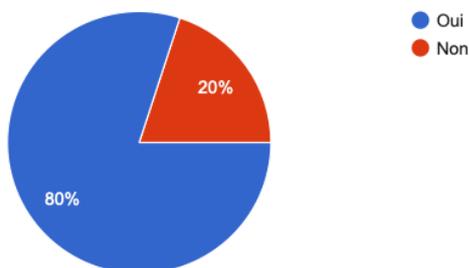
- 生徒の反応がなかなか予想できないとき。
 - 学生の理解度に合わせて授業運営、練習問題などの。^{*}
 - 授業準備もそうなのですが、学生からの質問への回答など、授業後のアフターケアが今年は大変だと感じています。
 - 動画作成と課題作成
 - 100 分の語学の授業は 5 時間くらいかけて準備、(語学ではないが) 講義は 10 時間くらいかけている。
- (*原文のまま掲載)

【学習指導案について】

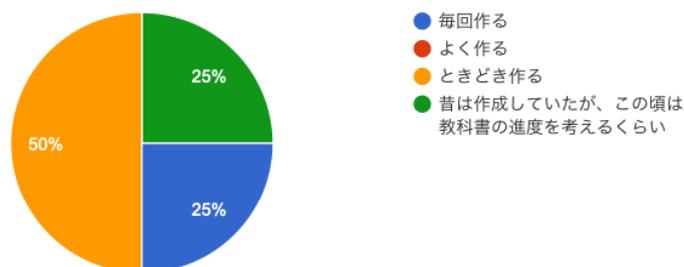
設問 6 : あなたは学習指導案を作成したことがありますか？

設問 7 : どれくらいの頻度で作成していますか？

設問 6



設問 7

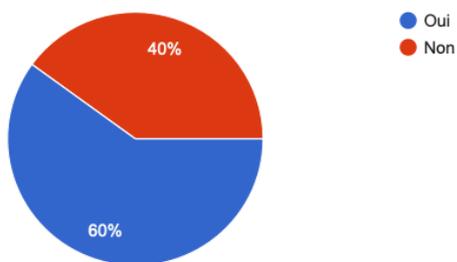


学習指導案を作成する経験を持つ教師は一定数いることから、既存の学習指導案を参照し、自分の学習指導案を作成することは可能であろう。しかし学習指導案を「毎回作る」教師は1名であり（設問7には4名が回答）、学習指導案作成を授業準備と考える教師は多くない。学習指導案の有用性を理解してもらうことが必要である。

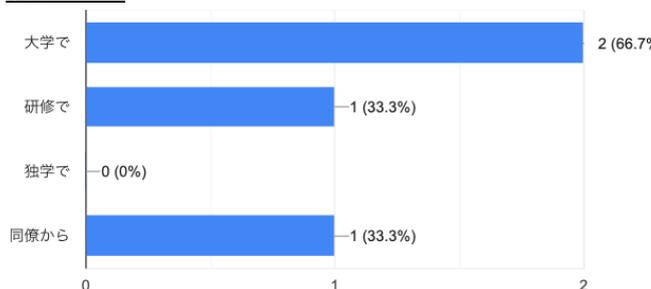
設問8：あなたは学習指導案の作り方を学んだことがありますか？

設問8-1：どこで学びましたか？

設問8



設問8-1



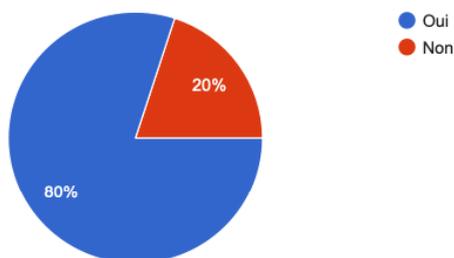
回答者5名中3名が、大学の授業、教育実習、教員研修などで学習指導案の作成方法を学んでいた。他の人の学習指導案を参照しながら自分の授業用の学習指導案を作成できる教師が一定数いる一方で、現役の教師が研修を受ける機会は限られている。既存の学習指導案を授業準備に活用してもらうためには、学習指導案を作成する機会を提供することが大切である。

設問9：あなたは、学習指導案が授業準備に役立つと思いますか？

設問9-1：役立つと思う理由をお書きください。

設問9-2：役に立たないと思う理由をお書きください。

設問9



既存の学習指導案を活用した授業作りや授業運営の有用性を示すことが必要である。その契機として様々な学習指導案を容易に入手できる場を設けることは有効であろう。この調査後に行った個人ワークにおいて、限

設問9-1

- 他の方の授業の展開を参考にできるから。
- 教育実習など、初めて教える際には指導案通りに行くとスムーズに進められるから。
- 学習指導案と授業準備はどう違うのですか？学習指導案の定義が分かりません。最低限何があると学習指導案なのか。Fiche pédagogique として人に共有できるかたちにしたもの？

設問9-2

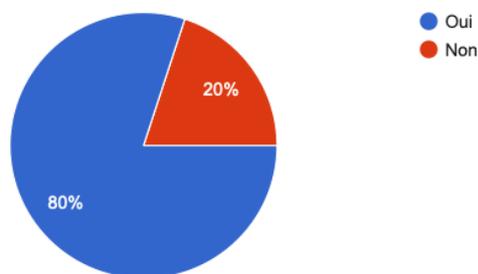
- その通りに授業が進むわけでは、必ずしもないことが多いため。

られた時間の中であっても、学習指導案を読むことで一定の授業活動のアイデアを作ることができることがわかった。他の教師が作成した学習指導案を入手できれば、授業作りのアイデアを得る資料としてそれを活用することが十分に可能である。

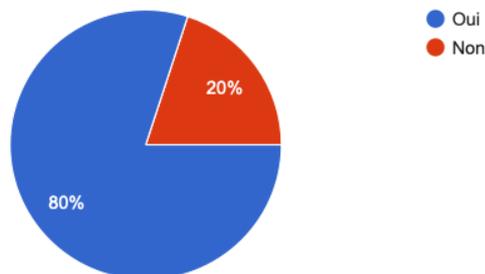
設問 10 : あなたは他の人が作成した学習指導案を見た（読んだ）ことがありますか？

設問 11 : あなたは他の人が作成した学習指導案を参考にして、自分の授業を作ったことがありますか？

設問 10



設問 11

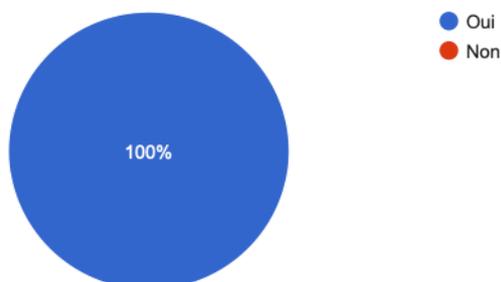


授業準備に他の人の学習指導案を活用している教師は一定数存在している。既存の学習指導案を活用した授業活動作成は現実的な授業作りの手段の一つである。

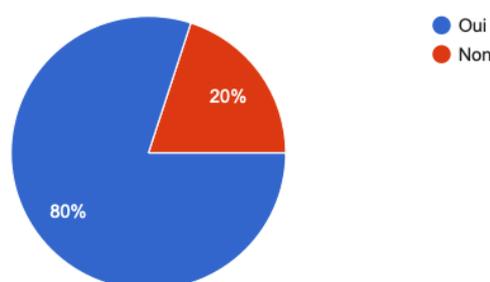
設問 12 : あなたは他の人が作成した学習指導案が公開されていれば、参照したいと思いますか？

設問 13 : あなたは学習指導案例を参考にして、自分の授業作りができると思いますか？

設問 12



設問 13



学習指導案の公開に対する教師からの需要は確かに存在する。既存の学習指導案を活用した授業作りへの期待がうかがえる。

結びとして

本アトリエを通して、学習指導案の公開や授業準備のために学習指導案を活用することに関心を持つ教師が一定数いることが確認できた。また、参加者2名の作業報告を聞き、学習指導案を参考にすることで授業活動のアイデアを着想することができることもわかった。参加者全員によるディスカッションの時間を十分に確保できなかったことは悔やまれるが、既存の学習指導案が授業準備の一助となりえることが確認できたことは収穫である。前掲のホームページで公開していく学習指導案を、多くのフランス語教師と共有できるように努めていきたい。また、より多くの教師の声を聞いて、より正確に教師の需要を理解し、授業準備に役立つ材料を提供していきたい。

最後に、本アトリエにご参加いただいた皆様、JPLF の開催に尽力してくださった運営委員会の皆様に感謝を申し上げます。

Développer la compréhension orale des étudiants par le e-learning

BELEC, Cédric
Université de Kobe
belec@dolphin.kobe-u.ac.jp
Étudiants de première année d'université

La langue française avec ses correspondances graphie-phonie parfois irrégulières, ses nombreuses liaisons, ses enchaînements et ses sonorités absentes dans la langue japonaise se révèle souvent difficile à appréhender à l'oral pour les étudiants. Une exposition régulière à cette langue pourrait les aider à se familiariser avec elle. Toutefois la compréhension orale trouve difficilement sa place dans le cours dit de communication, en raison des contraintes de temps. Dès lors, comment développer cette compétence chez les étudiants tout en maintenant le temps alloué à la production orale ?

Après un rappel théorique sur la réception de l'oral en enseignement des langues, les spécificités du système japonais seront évoquées. La méthodologie mise en place dans nos choix didactiques sera ensuite présentée avant d'exposer le protocole d'évaluation du dispositif, les résultats et leur interprétation.

Les modèles de compréhension

Dans le modèle, appelé sémasiologique (de la forme au sens), l'apprenant, exposé à un message oral, construit du sens en comparant les éléments de la chaîne sonore avec les données qu'il possède dans sa mémoire (connaissances phonétiques, lexicales et grammaticales). Ce qui fait sens est retenu et participe à l'élaboration du message.

Dans le second, appelé onomasiologique, « l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose » (Gremmo & Holec, 1990). Selon le contexte (formel, familial, professionnel, amical, etc.), il établira ainsi des conjectures sur le contenu à venir qu'il confirmera ou infirmera au fil de son écoute. Dans le premier cas, le message préconstruit s'intègre dans la construction de sens. En revanche, si l'auditeur n'est en mesure ni de confirmer ni d'infirmer ses hypothèses, il « suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque-là, pour la reprendre, de manière différée » (ibid.)

Les étapes de l'écoute

Comme le souligne Lhote, « on n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître » (Lhote, 1995). Il s'avère donc nécessaire de préparer les apprenants à l'écoute. Cornaire conçoit l'écoute en trois étapes importantes : la préécoute, l'écoute et la postécoute. La première d'entre elles a pour but de « diriger l'attention des sujets vers ces éléments essentiels – formes linguistiques, indices acoustiques clés – qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu du message. » (Cornaire, 1998).

Les stratégies d'écoute

Selon Cornaire, « le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies » (Cornaire, 1998). Parmi celles-ci, on distingue les stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives. Les premières font référence à la planification, l'attention sélective, le contrôle de l'activité, l'auto-évaluation, etc. Les secondes font appel aux connaissances antérieures, à l'inférence, au contexte, à la prédiction et la prise de notes. Enfin, la dernière d'entre elles concerne le contrôle des émotions et l'autorenforcement (le fait de croire et de se convaincre de ses propres capacités).

Contexte spécifique du système universitaire japonais

L'enseignement du français à l'université suit bien souvent la même organisation. Les étudiants non spécialistes suivent deux séances de français par semaine. La première consiste en un cours de grammaire s'étalant sur quarante-cinq heures annuelles et couvrant l'essentiel des règles grammaticales. La seconde prend la forme d'un cours de conversation réutilisant les contenus abordés dans la première. Dans ce système, les quarante-cinq heures annuelles ne laissent malheureusement que peu de place à la réception de l'oral.

Traitement de la compréhension orale au sein des manuels conçus au Japon

La consultation d'un grand nombre de manuels de français conçus au Japon, révèle que la compréhension orale des documents sonores ne constitue pas un objectif. Les rares consignes accompagnant les documents déclencheurs se limitent dans la moitié des cas à « écouter et répéter » (Menant, 2017). Le débit de parole des documents audio, inférieur à une centaine de mots par minute s'inscrit davantage dans une logique de répétition ou de dictée qu'une activité de compréhension orale. Comme le souligne Menant, l'enjeu de l'écoute dans ces manuels consiste moins à « préparer les apprenants à l'écoute de documents authentiques qu'à les aider à acquérir par eux-mêmes une bonne maîtrise du système graphi-phonique français. » (Menant, 2017). Dans ce contexte où les 45 heures annuelles laissent peu de place à la

compréhension orale et où le matériel pédagogique dédié au français à l'université ne vise pas le développement de cette compétence, nous allons exposer les choix didactiques que nous avons opérés pour tenter d'apporter une remédiation.

Choix du public et du manuel

Nous nous sommes concentré sur les étudiants de première année puisqu'ils constituent la majorité de nos apprenants.

Si les manuels conçus au Japon développent insuffisamment la compétence de réception de l'oral, leur utilisation fait néanmoins davantage sens par rapport à un manuel européen. Ces derniers avec un lexique très riche et une progression grammaticale bien plus lente que celle adoptée par le système universitaire japonais s'accordent peu avec celui-ci. Nous avons donc fait le choix de nous appuyer sur les contenus d'un manuel conçu au Japon (*A vol d'oiseau*, Lorrillard & Oda, 2016) pour élaborer des modules e-learning inspirés des principes didactiques évoqués plus haut.

Élaboration et mise en place des modules

Un module e-learning s'apparente à une présentation multimédia en ligne interactive à laquelle on peut accéder sur les plateformes LMS (Learning Management System) des universités (Moodle étant le plus connu). Un module peut contenir des éléments de formation et d'explication (sous forme de diapositive) avec des exercices de mise en pratique dont les résultats sont communiqués au LMS (le temps passé, le score, le nombre de tentatives effectuées, etc.). Cela peut ainsi constituer un véritable parcours de formation avec des enseignements, des exercices préparatoires et des tests. Dans notre configuration, chaque leçon du manuel est associée à deux modules (le plus souvent). Chacun d'eux prépare l'écoute de monologues ou de dialogues reprenant les structures et le vocabulaire abordés en classe. Nous avons donc conçu le matériel sonore dans un premier temps que nous avons ensuite intégré dans des modules de e-learning en utilisant le logiciel Adobe Captivate.

Afin d'inciter les étudiants à réaliser ces modules en autonomie, nous avons fait le choix d'intégrer le score des modules à la note finale (à hauteur de 25%). A la fin de chaque cours les modules deviennent visibles sur la plateforme Moodle de l'université jusqu'au dimanche soir suivant à minuit. Le nombre de tentatives n'est limité que par cette échéance et le meilleur score est conservé. Les étudiants sont ainsi libres de tenter d'améliorer leurs résultats. Le lundi, un module contenant la correction apparaît.

Choix didactiques au sein des modules

Conformément aux principes didactiques énoncés plus haut, chacun des modules comporte des préparations à l'écoute avec le lexique nécessaire que les étudiants sont invités à consulter sur le site Quizlet. Des conseils visant le développement de stratégies métacognitives et cognitives ainsi que des encouragements jalonnent les diapositives. Des activités préparatoires, se focalisant sur certaines difficultés

spécifiques (identification d'heures, de numéro, etc.), limitent les difficultés de l'écoute principale. Celle-ci se divise en une compréhension globale suivie d'une compréhension plus fine. La diapositive finale, qui suit l'affichage des résultats, incite les étudiants à s'interroger sur l'origine de leurs difficultés pour ensuite proposer des solutions de remédiation (stratégies d'écoute)

Évaluation des modules

Afin de mesurer l'impact de ces modules sur le développement de la capacité d'écoute des apprenants, nous avons soumis deux classes de première année au premier semestre, puis trois au second, aux mêmes tests de compréhension orale. La première (classe A) a bénéficié des modules pendant un semestre et demi. La deuxième (classe B) n'en a, en revanche, pas bénéficié. Enfin, la troisième (classe S) est une classe spécifique qui regroupe des étudiants motivés par le français. Elle n'a tiré parti des modules que lors du 3^e trimestre. Le premier test a été réalisé à la fin du premier trimestre. Il comprenait des exercices d'épellation de noms auxquels succédait un dialogue d'une minute mettant en scène une rencontre entre une jeune femme et un étudiant. Les questions portaient sur le nom, la nationalité, la profession, le lieu d'habitation et la situation maritale de chaque protagoniste. Pour le deuxième test, réalisé à la fin du troisième trimestre, le document sonore consistait en une conversation d'une minute quinze, au cours de laquelle un homme procède à une enquête sur la fréquentation des salles de cinéma. Les apprenants étaient invités à identifier la situation (lieu, rapport entre les personnes, sujet) puis des informations plus précises (nationalité de l'interviewé, situation maritale, profession, âge, goûts en matière de cinéma, fréquence et mode de transport jusqu'à la salle de cinéma). Pour les deux tests, les réponses ont été envoyées dans le chat du logiciel Zoom.

A ces résultats, nous avons également confronté les données fournies par le LMS de l'université concernant la réalisation des derniers modules des classes A et S pour comparer les différents comportements des étudiants. Ces données concernent le temps nécessaire en minutes pour obtenir la note maximale (100 points) ainsi que la répartition du nombre d'étudiants en fonction des tranches de notation (10 points par tranche).

Résultats des tests aux trimestres 1 et 3

1^{er} trimestre

Classe A : 76,4/100 de moyenne

Classe B : 72,7/100 de moyenne

3^{ème} trimestre

Classe A : 84,4/100 de moyenne

Classe B : 71,1/100 de moyenne

Classe S : 74,4/100 de moyenne

Comparaison des données fournies par le LMS

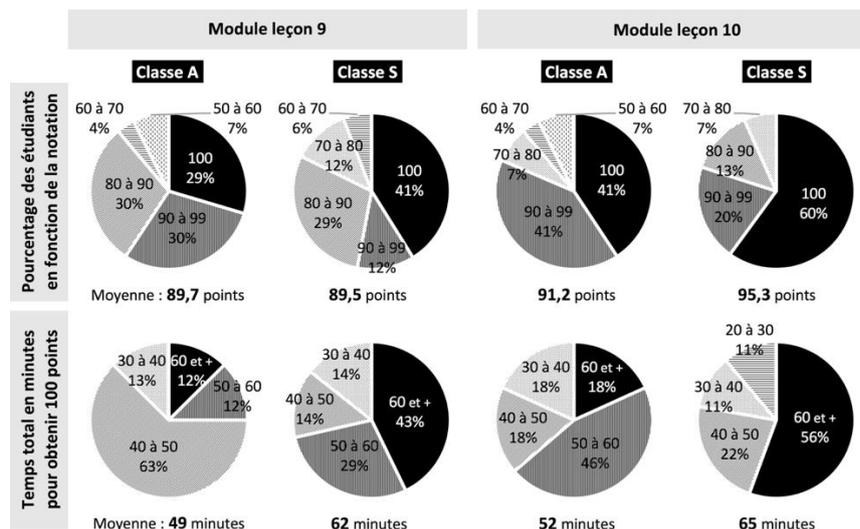


Figure A : Comparaison des données des modules 9 et 10 pour les classes A et S

Analyse

À la lecture de la figure A, concernant la notation, on constate que la moyenne de la classe S est soit équivalente (module de la leçon 9), soit supérieure à celle de la classe A (module de la leçon 10). Toutefois, le temps cumulé pour obtenir la note maximale s'élève, pour les deux modules, à 13 minutes supplémentaires par rapport à la classe A. Ce qui laisse penser que les étudiants ont écouté davantage de fois les documents audio pour obtenir leurs résultats. Par ailleurs, le pourcentage des étudiants ayant atteint le maximum est notablement supérieur pour les étudiants de la classe S. Cela semble suggérer une plus grande motivation.

S'agissant des tests, les résultats du premier trimestre ne sont guère spectaculaires puisque 3,7 points seulement séparent la classe A, pourvue du dispositif, de la classe B. L'impact du dispositif sur un trimestre n'est donc pas flagrant. Toutefois, un semestre plus tard, on constate que l'écart s'est creusé de façon notable puisqu'il est supérieur à 13 points entre ces deux mêmes classes. Par ailleurs, la classe S, qui a bénéficié du dispositif pendant un trimestre, ne se distingue pas réellement par rapport à la classe dépourvue du dispositif. Cela ne manque pas de nous surprendre, car les étudiants de cette classe présentent une plus grande motivation. Cela suggère que si la motivation est importante dans l'apprentissage des langues, son influence ne semble pas déterminante, au moins dans les premiers temps, dans le développement de la compréhension orale.

Bilan

Les résultats ci-dessus semblent valider la pertinence de ce dispositif et nous invitent à poursuivre dans ce sens. D'autant que, dans le contexte actuel, avec la généralisation des cours en ligne, nous pourrions saisir l'occasion de faire évoluer nos

pratiques et nos supports. La conception de modules e-learning nécessitant beaucoup de temps, nous pourrions imaginer l'élaboration de tels compléments par les éditeurs en instaurant par exemple des collaborations entre concepteurs de méthodes de langue et ingénieurs en multimédia.

「フランス語学習の継続」について考える

小松祐子

松木瑤子

お茶の水女子大学

慶應義塾大学

komatsu.sachiko@ocha.ac.jp

matsuki.ym@keio.jp

全レベル

はじめに

今年度は新型コロナウイルスの感染拡大により困難な状況におかれた教育現場を語るにあたり、しばしば「学習の継続」という言葉が使用された。しかし、「学習の継続」は緊急時に限らず、平時においても（とくに制度として）重要ではないかという問題意識からこのアトリエは生まれた。教育機関・段階によって分断されがちなフランス語の学習を、いかに継続したものとして保障・奨励し、生涯にわたる営みとすることができるかについて、以下に 1. 高大接続、2. 大学における学び、3. 卒業後の学びに分けて検討を行う¹。

1. 高大接続について

フランス語学習の継続について考えるにあたり、まずは学習者の置かれた状況を概観しよう。文部科学省では、高等学校等における英語以外の外国語教育の実施状況をおおよそ 2 年に一度調査し、公表している。確認できる平成 11 年以降のデータによれば、高等学校等でのフランス語学習者数は、平成 19 年を境に減少傾向となっている²。とりわけ、ここ 5 年ほどの減少幅は著しく、平成 26 年に 9,000 人を超えていた学習者数は、2 年後の平成 28 年に 8,000 人を割り込み、さらにその 2 年後の平成 30 年には、6,000 人台にまで下がった。こうした減少傾向はドイツ語でも認められる。一方で、中国語やスペイン語では著しい学習者数の減少は見られず、韓国・朝鮮語ではむしろ増加傾向にある。

また、大学入試センター試験の各言語の受験者数を参照すると³、こちらも中国語では急激な増加傾向にあるのに対し、フランス語とドイツ語では、近年、減少傾向にあ

¹ 第 1 部、第 2 部を松木、第 3 部を小松が担当した。

² 文部科学省「高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等」<https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/rugaku/koukousei/1323946.htm>。ただし、学習者数に関しては、平成 11 年の資料には記載がなかった。

³ 独立行政法人 大学入試センター「センター試験志願者数・受験者数・平均点の推移」<<https://www.dnc.ac.jp/k-yotsu/suii/index.html>>。

る。このうちフランス語に関しては、平成 2 年度から平成 12 年度ごろまではおおよそ 170 人から 180 人ほどで推移しており、平成 8 年度には 212 人が受験した。ところが、それ以降は徐々に減少し、平成 25 年度ごろにかけては 140 から 150 人ほどに、そして、平成 25 年度以降は 100 人台にまで落ち込むこともあった。

フランス語やドイツ語の学習者が、中国語、韓国・朝鮮語、スペイン語に比べて顕著な減少傾向にあり、大学入試センター試験の受験者数も減りつつある要因には、近年の大学入試改革に伴う不透明な情勢が関係していることは否定できない。

ここで表 1 を見てほしい。これは、近年、入試でフランス語科目を廃止・変更した大学の一覧だ。ドイツ語の場合もフランス語と同様の変更状況となっている。このうち一橋大学、東京外国語大学、慶應義塾大学法学部、中央大学文学部の 4 大学・学部では、一般入試でフランス語科目を廃止する代わりに、フランス語学習者の評価の場を推薦入試や AO 入試に移行すると謳っている。だが、注目すべきは、その出願条件だ。

大学	学部	変更時期	変更内容
名古屋大学	全学部	2021 年度	フランス語廃止→英語のみに
一橋大学	全学部	2018 年度	フランス語廃止→英語のみに
東京外国語大学	全学部	2021 年度	フランス語廃止→英語のみに
慶應義塾大学	法学部	2022 年度	フランス語廃止→英語のみに
中央大学	文学部	2017 年度	フランス語廃止→英語のみに
上智大学	外国語学部	2021 年度	共通テスト利用型のみに
明治大学	総合数理学部	2021 年度	フランス語廃止→英語のみに ※ 全学部入試

表 1：入試でフランス語科目の変更を表明した大学一覧⁴

一橋大学では、推薦入試の出願条件として、仏検準 1 級もしくは DELF・B2 レベル以上を掲げている⁵。これは極めて厳しいレベル設定だ。というのも、中央教育審議会が示した「第 3 期教育振興基本計画について（答申）」によれば、2018 年から 2022 年までの 5 年間で、「高等学校卒業段階で CEFR の A2 レベル相当（英検準 2 級等）以上を達成した中高生の割合を 50%にする⁶」としているからだ。たとえ第一外国語

⁴ 表は、各大学の HP から入試情報を得て筆者が作成した。上智大学「2021 年度一般選抜制度のご案内（2019.12.6 公表）」<https://www.sophia.ac.jp/jpn/admissions/gakubu_ad/2021ippan_senbatsu.html>、名古屋大学「個別学力検査における英語以外の外国語試験の廃止について」<http://www.nagoya-u.ac.jp/admission/upload_image/s/20180409%20gaikokugohaishi.pdf>、明治大学「2021 年度『全学部統一入学試験』の選択科目の一部廃止について」<<https://www.meiji.ac.jp/ims/news/2019/6t5h7p00001s7m3s.html>>。その他の大学については、脚注 4、6、7、8 を参照してほしい。

⁵ 一橋大学「平成 30 年度の入学者選抜について」<<https://daigakuic.jp/c.php?u=00047&l=04&c=00332&PHPSESSID=>>および一橋大学「令和 2（2020）年度一橋大学推薦入試募集要項」<http://www.hit-u.ac.jp/admission/pdf/R2suisen_youkou.pdf>。

⁶ 文部科学省 中央教育審議会「第 3 期教育振興基本計画について（答申）」64 頁<<http://www.mext.go.jp/compon>

としてフランス語を学ぶ受験生であっても、CEFR・B2 レベルの到達は容易ではなく、一橋大学の入試変更は、フランス語受験者を絞り込むための措置だと解釈できる。

一方、東京外国語大学では、推薦入試で「高等学校等で英語以外の多様な外国語を学び、その学習成果を上げている生徒を積極的に評価し受け入れていく⁷」としている。同じく 2022 年度から FIT 入試（AO 入試に相当）での評価に切り替える慶應義塾大学法学部でも、「卓越した外国語能力・多言語能力」を「優れた実績」として評価していくとし⁸、中央大学文学部も、ドイツ語・フランス語特別入試で「個性豊かで多様な学生」の受け入れを促進する⁹」としている。このように、各大学は英語以外の外国語学習者を「特別な能力を持つ者」として捉えているのだ。

その背景には、次の 2 つの文書が関係していると考えられる。1 つは、2016 年 5 月に出された教育再生実行会議の第 9 次提言「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」だ。この提言では、「多様な個性が長所として肯定され生かされる教育」が重視され、「大学等の入学者選抜においても、生徒の得意分野への取組状況や成果が評価される機会が開かれていることが重要¹⁰」だとしている。そしてもう 1 つは、2019 年 4 月に公表された中央教育審議会の諮問書「新しい時代の初等中等教育の在り方について」である。この諮問書では、高等学校の教育のあり方について、「特定分野に特異な才能を持つ者（中略）に対する指導及び支援の在り方など、生徒一人一人の能力、適性等に応じた指導の在り方¹¹」の検討を要求している。こうした表現からは、英語以外の外国語能力を持つ者を「多様な個性」や「特異な才能」を有する者と捉えていることがうかがえ、それが入試にも反映されたと考えられる。

だが、各大学のこうした入試改革は、外国語を「英語」と「英語以外」に二分しかねず、「複言語・複文化」という CEFR の理念からも大きく乖離する。多様な人材を育成するのであれば、高校でのフランス語学習者を尊重し、入試という場でも積極的に受け入れて学習者の学びを継続させるべきではないだろうか。

2. 大学での学びについて

では、高校でフランス語を学習し、大学に進学した者たちは、フランス語学習をどのように捉えているのだろうか。筆者は今回、高校でフランス語を第一外国語として

ent/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/18/1415875_1_1.pdf>。

⁷ 東京外国語大学「2021 年（令和 3 年）度の推薦入試及び前期日程試験について」<<http://www.tufs.ac.jp/admission/navi/exam/guidelines/202133.html>>。太字・下線は筆者による。

⁸ 慶應義塾大学「2022 年度法学部一般入試における一部科目の廃止および 2022 年度法学部 FIT 入試における変更点について（予告）」<https://www.keio.ac.jp/ja/admissions/news/files/2019/6/14/20190614_law.pdf>。太字・下線は筆者による。

⁹ 中央大学「学部における学生の受け入れ」<https://www.chuo-u.ac.jp/uploads/2018/10/report2016_06-02.pdf>。太字・下線は筆者による。なお、ドイツ語・フランス語特別入試は、2021 年度入試より「自己推薦特別入試（外国語型）」に変更された。

¹⁰ 教育再生実行会議「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）（平成 28 年 5 月 20 日）」<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf>。

¹¹ 文部科学省 中央教育審議会「新しい時代の初等中等教育の在り方について（諮問）」<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/18/1415875_1_1.pdf>。

学んだ大学生にアンケート調査を実施した。調査期間は2020年12月6日から12月12日、調査数は25名だった。このうち10名が仏文学専攻者で、残りの15名はそれ以外の専攻者である。本稿では、「学びの継続」に直接かかわる調査項目のみを取り上げて考察を進めていく。

まず、25名のうち、大学進学後もフランス語の学習を「継続している」と答えた人は全部で23名いた。継続した理由は、主に、①能力維持、②能力向上、③将来への展望の3つに分類できる。具体的には、①「忘れてしまうのは勿体無い」、②「より力をつけるため学び続けたい」、③「フランス語はみんなでいう英語のように、(中略)将来も使いたい」というものである。そこで、学習継続者に大学の授業への満足度を聞いたところ、66%にあたる15人が「満足している」と答えた。

ところが、つづいて授業の難易度を問うたところ、同じく6割以上(61%)の人が「簡単」と回答した。つまり、学習継続者の多くは大学の授業にそれなりに満足しているものの、難易度は自分のレベルに合っているとは言い難いと感じているのだ。では、簡単なレベルでも満足を得られる理由はどこにあるのだろうか。

そこには、「丁寧な指導」が関係しているようだ。満足していると答えた者の多くは、「しっかり教えてくれるから」、「内容的には(中略)すごく充実しているから」、「重点的な指導を受けられるから」と回答し、きめ細かな指導環境にあることが判明した。

一方、満足度の低い学習者は、レベル差を埋めるようなフォローを受けられていないようだった。中でも、「既習者のためのクラスがないし、先生にも『もうやらなくて良いんじゃない?』と言われてしまった」という記述は見逃せない。教える立場にある教師が学習者の芽を摘む行為は、フランス語教育界にとって大きな損失である。

それでも、学習者たちは高校でフランス語を第一外国語として学び、大学でも学習を継続していることに誇りを持っている。質問の最後に、「フランス語を第一外国語に選んでよかったこと」や「フランス語受験者として伝えたいこと」を尋ねたところ、多くの人たちが熱い思いを述べてくれた。特に多かったのは、フランス語学習が自身のアイデンティティ確立に影響しているというコメントで、「フランス語を選んだからこそ見えた世界が沢山ありました」との記述がいくつも寄せられた。加えて、「多様性を掲げる社会を目指すならば、フランス語受験をなくしてしまうのは勿体無い」や、「個人が自分の学びたい言語、学ぶ必要のある言語を自由に学べる環境の整備をお願いします」という、国際化社会を見据えた意見も多数寄せられた。

ところで、高校でフランス語を学ぶ者は、第一外国語選択者に限らない。むしろ、世の中では第二外国語としてフランス語を学ぶの方が圧倒的に多数である。そこで、今回は、こうした学習継続者2名からもメールで簡単に話を聞いた。

このうち1名は、大学の授業レベルについて、高校時代とは変わらないものの、「授業の質は上がっています」と回答した。また、大学の授業は「良い復習」になり、語彙も増えたことなどから、満足度は高いと述べていた。さらに、フランス語を学んだ

ことで「英語の単語の発音がわかりやすくなりました」とも述べており、多言語学習が各言語能力の向上に相乗効果をもたらしていることも明らかとなった。

一方、もう1名は、「第3言語としてちゃんとしたレベルに持っていきたい」との理由で学習を継続し、「せっかく触れたフランス語を勿体ない離れ方をしなくて良かった」と述べていた。大学の授業は、「語学だけじゃ無い部分でも勉強になる」とのことで、こちらも満足度は高いようだった。両名とも、フランス語の学習を通して学びに広がりを得られたことが、授業の満足度につながっているようだ。

今回行った調査は、一外学習者・二外学習者とも対象者が極めて限られていた。それでも、学習環境を保障し、学びの質を担保していくことが、学習の継続にとって重要であることが見えてきた。

3. 卒業後の学び

続いて、中学・高校や大学でフランス語を学習した者が社会人となったのち、いかにフランス語と長く付き合っていけるかについて検討したい。卒業後のフランス語学習の継続は、フランス語を使う仕事に就くかどうか重要な分岐点となる。

仕事としてフランス語を使う場合には、必然的に学習の継続と発展が見込めるだろう。将来のキャリア選択にフランス語を活かすことを望む学生は少なくないが、実際のところ今日の日本においてフランス語を必要とする仕事はごく限られている。通訳・翻訳業、通訳案内業のような専門職をのぞけば、国際公務員や外交官、仏語圏諸国の在日諸機関や企業の現地職員、フランス語圏と取引のある日本企業(商社、貿易、旅行関係)、フランス語関連の出版社などが考えられるが、必ずしもフランス語が使用できる部署に配属されるとは限らないし、仏系企業でさえ英語を使用する時代である。フランス語を活かした転職経験の例を見ると、高度なフランス語力に加えて英語や専門能力(たとえば経理)と経験が要求されることが多く、人脈や時の運に左右されることも事実である。フランス語を活かして働く者は少数であると言えよう。

社会人の学習者の場合、仕事ではなく趣味としてフランス語を続けている者がほとんどである。筆者が別の機会に実施したアンケート¹²において、学生時代にフランス語とその文化を専攻した卒業生らは、卒業後もフランス関連のニュースや映画、読書、ガストロノミー、美術、音楽などにフランス語で親しみ、「フランス語が人生を豊かにしてくれる」、「世界を違う視点で見ることができる」、「フランス語は自分のアイデンティティの一部である」と述べている。フランス(語圏)への旅行を人生の楽しみとしている者も少なくない。もちろん、卒業後さまざまな理由からフランス語から離れてしまった者、その後また学習を再開する者もある。さらに社会人になってからはじめてフランス語に出会う者もいることを忘れてはならない。いずれにしても長く学習

¹² 2020年11月1日、ゲーテ・インスティトゥート東京・ドイツ学術交流会(DAAD)主催「多言語教育の意義とは?—外国語教育・学習研究に関する国際シンポジウム」のワークショップ(多言語と自己啓発)のために実施したアンケートである。この件については別途、詳しい報告書が出版される予定である。

を継続してもらいたいというのがフランス語教育関係者の願いであろう。

社会人がフランス語学習において頼りにする学習手段として挙げられるのは、まずアンスティチュ・フランセや民間の語学学校、NHK テレビ・ラジオ語学講座、参考書などの出版物、インターネット上の各種リソース、TV5MONDE などのメディアである。また学習目標の設定や学習意欲の継続のために、資格試験（仏検・DELF/DALF）やコンクール・イベントなどの果たす役割は大きい。日仏会館のフランス語スピーチコンクールに主婦の肩書で出場し、見事入賞してフランスへ短期留学した卒業生もいる。フランス語圏への短期・長期留学がフランス語学習意欲の維持向上に大きな役割を果たすことも事実である。現在は新型コロナウイルス感染拡大によりさまざまな活動や移動が制限されており、オンラインの活動によっていかに欠落を補うかが課題となっている。厳しい状況であるが、そこから生まれる今後の新たな発展に期待をしたい。

このような学習リソースや学習機会は、社会人に限らず、フランス語学習のすべての時点において活用されることが望まれる。生徒・学生の場合には正規教育との連携が重要であり、教師は適切なアドバイスができるよう普段からそれらに通じておくことが大切だろう。

結びとして

今回のアトリエでは、高校から大学へ、さらに社会人としてフランス語学習を継続することについて、現状や課題を確認した。私たち教師の使命が、担当する授業のなかで、学習者にいかに効果的に満足してフランス語を学んでもらうかにあることは疑う余地がない。しかし、フランス語学習は教室という空間の中だけで完結するものでなく、フランス語を選択した学習者がいかに学び続けられるかについても、私たち教師は広い視野と関心をもって考え、責任をもつべきであろう。

Matériel pour les temps aux niveaux initiaux

RENOUD Loïc
Université d'Okayama
renoud@okayama-u.ac.jp
Niveaux initiaux

Introduction

Le matériel présenté dans ce compte-rendu est destiné à des niveaux initiaux, après qu'un lexique minimum est acquis. Élaboré dans le cadre d'un projet de recherche¹³, ce matériel permet de réfléchir à l'emploi des temps verbaux, en les abordant dans des séries d'oppositions et de différences qui structurent le système temps-aspect-mode. Le premier ensemble est consacré aux notions de moment, fréquence et durée, puis à l'aspect lexical. Les deux « kits » suivants portent sur l'opposition entre le passé proche et le passé composé dans sa valeur d'accompli du présent, et sur l'opposition entre futurs proche et simple. Le dernier ensemble est consacré aux temps dits du passé¹⁴. Auparavant, une première section expose les deux principes selon lequel le matériel a été conçu.

1. Principes généraux

Le premier principe est que le matériel puisse répondre à des besoins qui apparaissent dans le cours d'activités mettant en jeu le choix du temps verbal. Par l'emploi d'un temps verbal, le sujet prend une perspective sur la situation qu'il décrit à une époque donnée. Le matériel est censé refléter l'enjeu communicatif de ce choix de point de vue. Il faut préciser ici que ces ressources sont un appoint aux activités communicatives. Elles permettent de les préparer, d'y revenir, idéalement elles les facilitent, mais elles ne s'y substituent pas.

Un autre principe concerne la mise en œuvre. Le matériel est conçu pour nourrir la réflexion métalinguistique des apprenants. Son utilisation est prévue en travail de

¹³ Avec le soutien financier de la Société Japonaise pour la Promotion de la Science (JSPS-KAKENHI n°JP18K12452).

¹⁴ Sauf mention contraire, tous les extraits de matériel et les activités ont été testés dans le cadre d'expérimentations ou en classe.

groupes de 2 ou 3 sur des activités de type résolution de problème. La consigne est de demander de justifier en référence au matériel, pour développer la capacité de généralisation. En contexte japonais, cette phase de réflexion métalinguistique se fera majoritairement en japonais. Mais le matériel présenté est censé illustrer des effets de sens spécifiques au français. La traduction est laissée aux apprenants. De cette façon, la première langue aménage une place pour ces nouveaux outils, différents de la grammaire du japonais ou de l'anglais.

2. Moment, fréquence, durée, et aspect lexical.

Contrairement à ce que l'on peut penser, le verbe prédiqué à un sujet grammatical n'exprime jamais un moment, une fréquence ou une durée. Cela est la fonction d'adverbes, groupes prépositionnels, propositions, etc., qui vont situer l'action représentée par le verbe. L'acquisition de ces moyens lexicaux est première, et tout l'apprentissage de la temporalité verbale en dépend. Ainsi, avant d'entrer dans les oppositions et différences du système des temps, il faudrait rendre les apprenants capables de les identifier. Le visuel figure 1 a cet objectif de favoriser la distinction entre les trois ensembles d'information par lesquels on organise le domaine du temps :

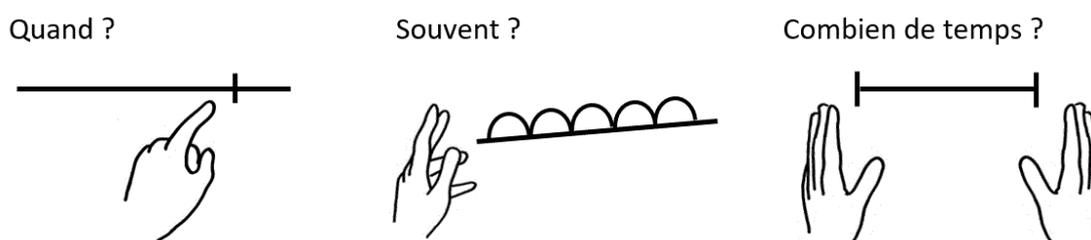


Figure 1: moment, fréquence, durée.

Une activité de classement d'expressions de moment, fréquence et durée dans un dialogue simple semble mieux appropriée que le classement d'expressions isolées (suggestion qui a émergé durant l'atelier).

En revanche, pour l'activité suivante sur l'aspect lexical, il semble qu'il faille passer nécessairement par une réflexion détachée d'une situation de communication. On demanderait d'observer le visuel figure 2, et de classer les verbes des autres paires suivantes : *partir / rester; habiter / déménager; faire cet exercice / faire des exercices; être assis / s'asseoir*. Il y a un enjeu important.

pendant combien de temps ?	en combien de temps ?
dormir marcher	se réveiller arriver

Figure 2: activités et accomplissements.

L'indication de durée est une source de difficulté pour l'apprentissage des temps du passé, en particulier pour les apprenants de langue première japonaise. Le lexique verbal atélique (c'est-à-dire, les actions qui n'ont pas de limite intrinsèque) paraît tout de suite moins dynamique (*lire le journal, regarder la télé, faire de la musique...*). Il y a une impression de continuité. Or « continuité » (継続) fait partie du métalangage habituel de l'imparfait. Le problème, bien connu, est qu'un segment de temps (3 heures) préfère le passé composé, et cela sur tout le lexique verbal (*On a fait de la musique 3 heures hier*. Et non pas : **On faisait de la musique 3 heures hier*).

On peut se demander alors quel est l'intérêt de distinguer les actions en « pendant » de celles en « en » si les deux préfèrent le passé composé. En réalité, en l'absence de complément exprimant une durée, s'il n'y a que l'indication d'un moment dans le passé, le lexique verbal atélique (états et activités) va quand même préférer l'imparfait (va, plus exactement, préférer le second plan) et le lexique verbal télique (accomplissements et achèvements) le passé composé¹⁵. Pour cette raison, il faut sans doute éviter d'expliquer l'imparfait par l'idée de durée (voir une proposition ci-dessous).

3. « il vient de partir » vs. « il est parti »

Le visuel figure 3 permet aux apprenants de distinguer immédiatement le passé proche de l'accompli du présent¹⁶ — dans cette valeur du passé composé, le résultat de l'action et l'observateur (désignons de cette façon le locuteur, l'interlocuteur, le lecteur, etc.) « émergent » ensemble, dans sa valeur d'antérieur du présent le résultat est « situable » dans le passé. Le visuel est basé sur l'effet suivant : avec le passé proche, c'est le mouvement de l'observateur vers la scène de l'action qui semble provoquer l'accomplissement de l'action. En comparaison, l'accompli du présent correspond au cas d'une situation où le résultat de l'action est concomitant à l'observation tout en semblant indépendant du mouvement de l'observateur.

¹⁵ Les verbes téliques sont le support de l'apprentissage des temps perfectifs, en première langue comme en langues additionnelles. L'acquisition de l'aspect lexical précède celle des temps. D'une façon générale – et évidente –, le lexique vient avant la grammaire.

¹⁶ Résultat obtenu en classe.

Des activités possibles sont de type résolution de problème : - *Désolée, tu m'as attendue longtemps ?* - *Non, je suis arrivée ! je viens d'arriver !* Ou dans le passé: - *C'est stressant, les tests !* - *Moi, ça va. Ça s'est bien passé.* *J'avais bien révisé.* *Je venais de bien réviser.*

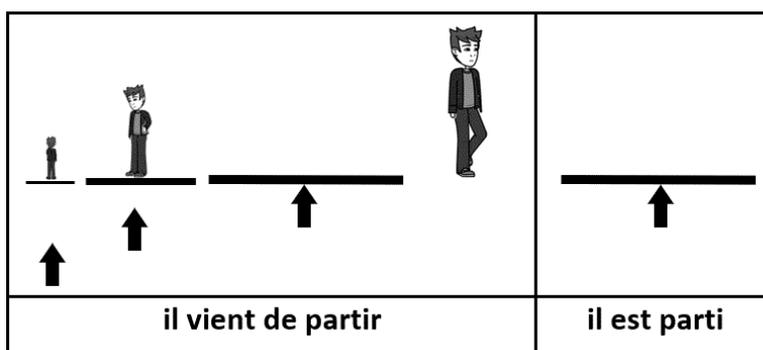


Figure 3: passé proche vs. accompli du présent.

4. « je vais attendre » vs. « j'attendrai »

Pour caractériser cette opposition, des linguistes distinguent une action dans le possible vs. dans l'irrévocable¹⁷, une action potentielle dans la situation d'énonciation vs. qui en est détachée¹⁸, un futur encore négociable vs. qui exclut les futurs imaginés par les autres locuteurs¹⁹. Le visuel

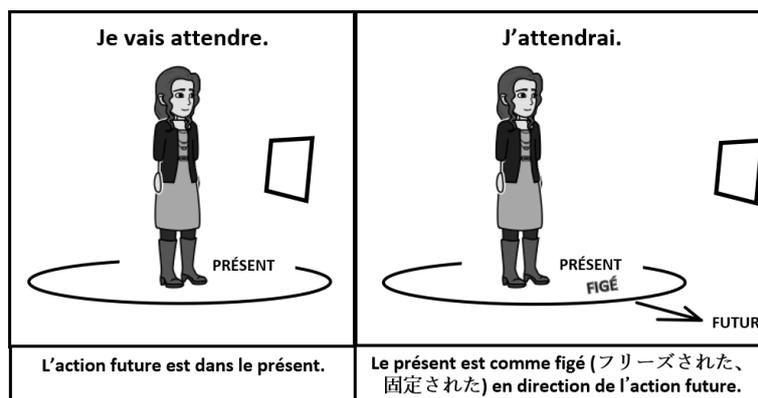


Figure 4: futur proche vs. futur simple.

figure 4 traduit ces caractérisations dans un métalangage simple : *L'action future est dans le présent.* vs. *Le présent est comme figé (furīzu sareta, kotei sareta) en direction de l'action future.* La métaphore pour le futur simple indique bien que parler signifie agir dans et sur le présent.

Comme précédemment, l'enseignant peut concevoir des petits problèmes du type (*vous êtes monté(e) dans le train*) - *Attention, votre valise va tomber ! / tombera !*²⁰ Le matériel peut servir aussi à la rédaction de dialogues, etc. Enfin, il faut que les

¹⁷ Gosselin, Laurent. (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : Duculot.

¹⁸ Camussi-Ni, Marie-Armelle. (2018). Divergence et convergence d'emploi du futur simple et du futur périphrastique. *Linx*, 77. [en ligne]

¹⁹ Bottineau, Didier. (2014). Grammaire énaïve et didactique du FLE. In Martinot, C. & Pégaz Paquet, A. (dir.), *Innovations didactiques en français langue étrangère* (pp. 185-200). Paris: CRL.

²⁰ Par rapport aux versions expérimentées, des formulations pour le futur simple ont été modifiées : « katamarasetta » remplacé par « kotei sareta » et « et l'action future est après » par « en direction de l'action future ». Les emplois testés mettaient en œuvre l'ancrage ou le détachement, avec un taux de réussite maximal. Malheureusement, les emplois pour le futur simple après la proposition avec « si », de l'ordre atténué et en narration n'ont pas été testés.

apprenants connaissent l'inéquation fondamentale *futur proche / futur simple* ≠ *be going to / will!*

5. Temps dits du passé

Pour les deux « kits » précédents, les visuels conçus sont prévus pour s'utiliser en un coup d'œil. Certes, il y a des indications métalinguistiques pour les deux futurs. Mais les visuels sont pensés pour guider des décisions rapides au moment de décrire la situation. Cependant, pour l'opposition d'aspect imparfait vs. passé composé, les matériels expérimentés jusqu'ici dans le cadre du projet de recherche ou dans les classes n'ont jamais donné entière satisfaction. La plupart des visuels ont comporté un point de référence (assimilable au regard de l'observateur) orienté sur un instant du cours du procès ou de la situation résultante. Une tentative exploitait la syntaxe de la construction possessive²¹. Pour l'atelier de la JPLF, nous avons conçu des visuels basés sur le triptyque *Vois ! Sache ! Imagine !* dans Bottineau (2014, cf. note 7), respectivement pour l'accompli du présent, l'antérieur du présent et l'imparfait.

Nous voudrions proposer autre chose, en renonçant à ce que le matériel offre des ressources instantanées au moment où l'on veut rapporter la situation. La proposition prend la forme du diagramme 1 ci-dessous :

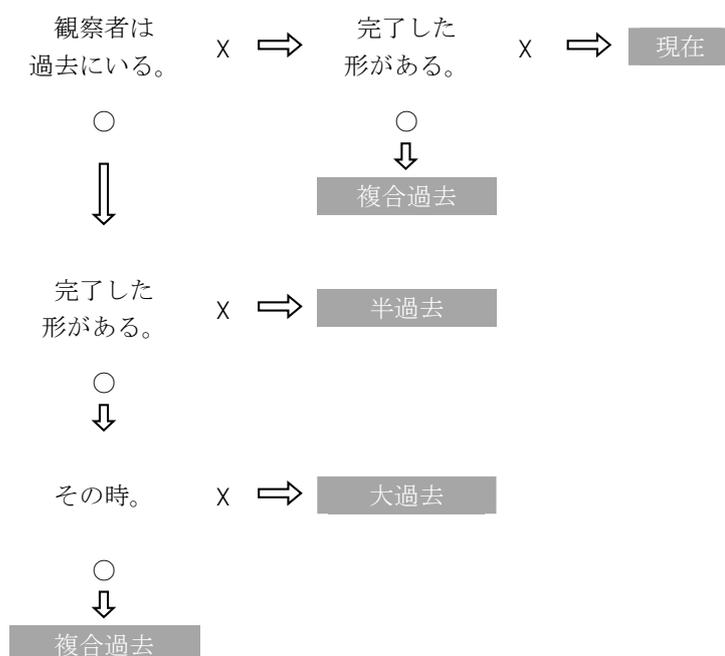


Diagramme 1: choix pour les temps du passé.

Le diagramme s'inspire de l'enseignement grammatical dans la veine

²¹ Renoud, Loïc. (2019). La distinction accompli/inaccompli dans le récit en FLE : enjeux pour la conception de matériel pédagogique. *CoReLa*, 17-2. [en ligne]

vygotskienne²². Les choix successifs orientent l'apprenant dans un travail de réflexion à accompagner sur une période d'apprentissage longue. Sont distingués les époques du présent et du passé, l'aspect inaccompli vs. accompli, et enfin l'antériorité du présent vs. dans le passé. Un point essentiel est de montrer au fil d'exemples simples que la *kanryô shita katachi* (forme finie) recouvre des notions telles que : objet terminé, résultat produit, déplacement accompli, durée limitée, mouvement exécuté, etc., dont l'agent est le sujet du verbe. Ces notions sont alors la signature d'un temps composé (en excluant le présent de narration et l'itération). Dans l'esprit de cette approche, ce schéma d'orientation a vocation à s'abrèger pour constituer une action sur le plan mental²³. Des recueils qualitatifs espacés dans le temps seraient nécessaires pour évaluer ce genre de ressource.

²² Par exemple: Negueruela, Eduardo & Lantolf, James P. (2005). Concept-based instruction: teaching grammar in an intermediate-advanced spanish L2 university classroom. *CALPER Working Papers Series, 3. The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.*

²³ Arieviditch, Igor & Haenen, Jacques. (2005). Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist, 40,3, 155-165.*

La Discrimination Fréquentielle : portail du cortex auditif de l'apprenant.

周波数の弁別：学習者の聴覚の扉

JACTAT Bruno ジャクタ・ブルノ
(Université de Tsukuba - 筑波大学)
Niveau : Tous niveaux

La sensibilité du cortex auditif aux sons ambiants peut être mesurée par des audiogrammes détaillés. Ceux-ci nous donnent une image précise du profil d'écoute de la personne testée et peuvent révéler son degré d'ouverture ou de fermeture au langage.

Dans cet exposé, je vais brièvement décrire une composante que relève l'audiogramme, la discrimination fréquentielle (DF) et comment cette perception s'affine dans le cerveau en développement de l'enfant. Je présenterai ensuite un sujet de recherche, qui pourrait élucider si, en tant qu'enseignants, nous pouvons avoir un effet de levier sur ce filtre perceptif ou non. J'aimerais explorer cette hypothèse, à savoir s'il existe un moyen d'influer sur la qualité de la discrimination fréquentielle de nos étudiants, un peu comme l'apprentissage régulier et à long terme d'un instrument de musique affine cette capacité perceptive.

L'idéal serait de trouver un moyen autre que les instruments de musique pour enrichir l'organisation tonotopique (carte neurologique) du cortex auditif humain qui aurait pour effet d'améliorer l'intelligibilité auditive et par conséquent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous ferons aussi une brève expérience d'écoute de sons purs en ligne pour que vous puissiez individuellement vous faire une idée générale du degré d'ouverture de votre propre discrimination fréquentielle et concluons par une session de questions-réponses. La présentation orale sera en français, les visuels en français / japonais.

Cette recherche est financée par la JSPS Grant-in-aid Kiban (C) #18K00777

聴覚の周囲の音に対する感度は、オーディオグラムによって測定することができます。これによって、測定される人のリスニングプロファイルを正確に把握することができます、その人が言語に対して興味を示しているのかの程度を数値で見ることができます。

この発表では、オーディオグラムの構成要素の一つである周波数弁別（FD）と、この知覚が子供の脳の発達段階でどのように細密化されていくのかについて簡単に説明します。その上で、我々教員がこの知覚フィルターを言語習得に活用できるかどうかを明らかにするための研究テーマを提示し、その仮説を探ってみたいと思います。これは、定期的、長期的な楽器の学習がヒトの知覚能力を細密化させていくように、学習者の周波数弁別の質に影響を与える方法があるかどうかという議論です。

理想的には、楽器以外の方法で、人間の聴覚野のトノトピック組織（神経学的マップ）を豊かにして、聴き分けの明瞭度を向上させ、外国語の学習を促進する効果がある方法を見つけたいと考えています。

また、オンラインで純音を聴く簡単な実験も行いますので、ご自身の周波数弁別（FD）の開放度についての一般的なイメージをつかむことができ、最後は質疑応答で締めくくります。口頭発表はフランス語、ビジュアルはフランス語/日本語で行われます。

※本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 基盤 (C) #18K00777 の助成を受けています。

Activité pour essayer de stimuler la réflexion des lycéens

SILVA Sonia

ALT au Lycée départemental Ina Gakuen Sôgô

sandrasoso@hotmail.fr

Niveau B1

1 Pourquoi une telle activité ?

1.1 Contexte :

Le lycée départemental Ina Gakuen Sôgô (Saitama) est l'un des rares lycées publics à proposer l'enseignement d'une seconde langue vivante. Dans cet établissement les élèves peuvent choisir, en plus de l'anglais qui est obligatoire, d'étudier une autre langue parmi l'allemand, le chinois et le français. En première année, les élèves ont quatre heures de cours par semaine. À partir de la deuxième année, le nombre d'heures de français par semaine varie en fonction des options que les élèves choisissent, ainsi le volume horaire par semaine peut varier de quatre à six en deuxième année et de deux à huit en troisième année. La plupart des élèves du lycée Ina Gakuen atteignent le niveau B1 en trois ans.

Parmi les cours en options que les élèves de troisième année peuvent choisir, il y a le cours de « 異文化理解 *Ibunka Rikai* » (cours sur la compréhension des différences culturelles — deux heures par semaine), où sont présentés aux élèves des sujets variés portant sur les cultures francophones, mais aussi des sujets d'actualités. Dans ce cours, les élèves sont poussés à exprimer leurs avis de façon argumentée, mais comme souvent avec le public japonais, nous sommes confrontés à un mutisme ou à l'expression d'une opinion sans réelle réflexion. De ce constat est né le projet d'établir une activité qui permettrait d'initier les élèves à un processus de recherche et de réflexion approfondie sur un sujet culturel ou d'actualité.

1.2 Objectif :

L'activité établie a pour objectif principal de stimuler la réflexion des lycéens. En effet, lors des cours de *Ibunka Rikai*, nous avons constaté que les lycéens avaient du

mal à exprimer un avis personnel et lorsqu'ils le font celui-ci est rarement le fruit d'une réflexion profonde. Or, que ce soit pour les examens d'entrée à l'université ou pour les épreuves d'oral de DELF B1, il est demandé aux élèves d'avoir un minimum de réflexion et d'être capable d'exposer/exprimer un point de vue structuré avec un minimum d'argumentation. Suite aux réflexions initiées par ce constat, il est possible de dire que les causes de ce manque de réflexion soient principalement l'incapacité des élèves à être dans un processus de recherche d'information et de questionnement autonome.

En effet, les élèves ont tendance à s'arrêter à la première question (au premier « pourquoi » de leur réflexion) sans poursuivre leur raisonnement. Par ailleurs, ils sont, sûrement influencés par leur culture d'apprentissage, à la recherche de la bonne réponse : ce qui les freine dans la poursuite d'une réflexion à issues multiples ou sans issues. Par ailleurs, les élèves mettent beaucoup de distance entre eux et les questions sociales étudiées ; or lors des examens universitaires ou de langue, on demande souvent l'avis personnel des candidats et/ou des exemples concrets. Là aussi, en grande partie influencés par leur culture d'apprentissage, les élèves n'ont pas le réflexe de faire des liens entre ces problèmes sociaux et leurs cas personnels. Toutes ces réflexions ont abouti à l'élaboration d'une activité en quatre étapes.

2 Le protocole de l'activité

La première étape consiste à introduire le thème général et les questions précises que les élèves doivent traiter et a pour sous-objectif de pousser les élèves à se poser des questions. Pour l'introduction du thème général et afin de faire un bilan des connaissances de départ des élèves : un « brainstorming » a été effectué. Ensuite, à l'aide d'un document déclencheur, authentique dans la mesure du possible, les élèves ont eu du temps pour se familiariser avec le sujet qu'ils vont traiter de façon approfondie. Dans cette étape, les enseignants ont poussé les élèves à se poser des questions pour mieux comprendre leurs sujets respectifs et amorcer leurs réflexions.

La deuxième étape a pour objectif de pousser les élèves à avoir une réflexion approfondie en les poussant à s'interroger et à chercher des informations complémentaires, en utilisant si nécessaire des outils numériques (Chromebook²⁴ ou smartphone). Mais aussi en faisant des liens entre leurs différents savoirs : ce qu'ils ont appris dans leurs différents cours ou en dehors de l'école grâce à des lectures ou le visionnage de documentaire, par exemple.

²⁴ Le Lycée Ina Gakuen Sôgô a commencé à utiliser Google Classroom pour répondre aux contraintes liées au coronavirus et a mis à la disposition de ses professeurs des Chromebooks également utilisables en classe. Par ailleurs, avec l'autorisation des professeurs, les élèves peuvent utiliser leurs téléphones portables en classe.

La troisième étape a pour but la réalisation d'un poster, qui sera le support de la présentation de l'étape quatre. Pour réaliser ce poster, les élèves doivent trier les informations qu'ils ont rassemblées au cours de leurs recherches et réflexions de groupes en choisissant les informations importantes à mettre en valeur. Puis, ils doivent schématiser les relations entre ces différentes informations. Par ailleurs, la réalisation de poster permet de donner un caractère ludique à l'activité et de valoriser les capacités en dessin des élèves.

Et enfin, dans la quatrième étape, les élèves doivent présenter leur poster et le fruit de leurs réflexions devant leurs camarades. Dans cette étape, les élèves doivent avoir une bonne répartition du temps de parole et doivent adapter leurs discours au public (c'est-à-dire leurs camarades et non leurs professeurs) en mettant en valeur les informations importantes et en expliquant le vocabulaire difficile.

3 Mise en application au Lycée départemental Ina Gakuen Sôgô (Saitama)

3.1 Étape 1 : Introduction d'un thème

Lors de la mise en application de l'activité, le thème général choisi était celui de l'environnement qui fait partie des objectifs de l'éducation nationale japonaise²⁵ et qui est un thème récurrent des épreuves de DELF. Ainsi, lors du brainstorming, la question suivante a été posée aux élèves : « Si je vous dis "environnement" ou "écologie", à quoi pensez-vous ? ». Les élèves, qui ont déjà étudié les Objectifs de Développement Durable (ODD) dans d'autres cours, ont pu constituer une bonne liste de mots-clés avec des termes tels que : carbone, méthane, pollution, etc. Par la suite, la classe a été divisée en quatre groupes et chacun d'eux a reçu un document authentique : un article du « 20 minutes ». Ces articles sont courts et dans un français accessible pour des personnes de niveau B1. Après avoir passé du temps à étudier le texte attribué, les élèves ont pu dégager le thème de leur groupe. Dans ce compte-rendu seront présentés deux cas d'exemples concrets dont les documents déclencheurs étaient intitulés : « Déforestation : un terrain de foot de forêt détruit toutes les six secondes » et « Pourquoi la France envoie-t-elle une partie de ses déchets en Asie ? ».

3.2 Étape 2 : Réflexion et recherche d'information sur le thème

Après avoir dégagé le sujet à traiter en groupe, les élèves devaient approfondir leur connaissance de ce sujet à travers des recherches et des discussions en utilisant si nécessaire Chromebooks et/ou smartphones. Cette étape a été laborieuse pour les élèves, car ils n'avaient pas le réflexe de se poser des questions comme : pourquoi ?

²⁵ En effet, celui-ci demande aux professeurs d'intégrer les ODD — Objectif de développement durable (SDGs — Sustainable Development Goals) dans l'enseignement. (文部科学白書 2018)

Dans quel but ? Comment ? etc. Il a donc fallu que les enseignants tournent dans les groupes et vérifient que les élèves se posent ces questions. De plus, les élèves ont tendance à s'arrêter rapidement dans leurs raisonnements et les professeurs ont dû accompagner les élèves en les poussant à se questionner plus.

Par exemple, les élèves qui traitaient de la question de la déforestation de l'Amazonie ont pu déterminer grâce à leurs recherches que la déforestation était due en partie aux cultures du soja. Cependant, ils n'ont pas poursuivi leurs réflexions en se demandant notamment, pourquoi c'était du soja et pas autre chose qui était cultivé ? À quoi sert le soja ? etc. En effet, dans le cas présent, le soja est cultivé pour nourrir le bétail destiné à la consommation humaine. De même, pour le groupe qui travaillait sur les montagnes d'ordures. Les élèves n'ont pas pu déterminer sans les questions guides des enseignants pourquoi des pays comme la France ou le Japon envoyaient leurs ordures dans les pays d'Asie du Sud-est.

Par ailleurs, l'un des autres objectifs de cette activité est de pousser les élèves à faire un lien entre une question sociale et leurs cas personnels, pour cela il leur a été régulièrement demandé : « Comment pouvez-vous agir à votre échelle pour avoir un effet positif sur ce problème écologique ? ».

3.3 Étape 3 : Réalisation d'un poster

Dans cette étape, les élèves ont réalisé un poster qui sera leur support de présentation à l'étape quatre à partir de leurs recherches et réflexions de groupe. Pour cela, les élèves ont dû procéder à un tri des informations rassemblées en fonction de leur importance et pertinence, mais aussi à une schématisation des relations entre elles. Lors de cette étape, les enseignants sont intervenus pour accompagner les élèves dans leurs choix, notamment en questionnant leur pertinence.

D'autre part, en fonction des groupes, il y avait des élèves doués en dessin. La réalisation du poster a permis une valorisation de leurs talents de dessinateur, ce qui est rarement le cas dans le cadre scolaire.



3.4 Étape 4 : Présentation devant la classe

Enfin, lors de la quatrième et dernière étape de l'activité, les élèves ont dû présenter leurs posters et le fruit de leurs réflexions de groupe à la classe. Lors de cette étape, il est demandé aux élèves d'avoir une bonne répartition du temps de parole entre les membres du groupe et d'adapter leurs discours au public, c'est-à-dire aux autres élèves de la classe. En ce qui concerne la répartition du temps de parole pour la partie exposée, celle-ci a été bien répartie, mais pour la partie « question » les élèves les plus à l'aise à l'oral avaient une tendance à monopoliser la parole. Pour ce qui est de l'adaptation du discours au public : certains groupes ont bien adapté leur discours en explicitant par des périphrases les mots compliqués. Cependant, pour d'autres groupes, ce sont les enseignants qui ont dû souligner ces mots compliqués et qui ont dû demander aux élèves de les expliciter. Il a été alors remarqué que certains élèves utilisaient des mots sans connaître leur signification exacte. De même, il a été constaté que les élèves avaient une tendance à mettre l'importance sur la production (faire l'exposé) plus que la compréhension (comprendre l'exposé des autres). Ceci est problématique, car les exposés ayant pour autre objectif un partage des informations entre les élèves et non, comme semble malheureusement le penser les élèves, la satisfaction des enseignants.

4 Et après ?

Bien que les résultats de cette activité aient été positifs, on peut s'interroger sur plusieurs points afin de poursuivre les réflexions qu'elle a suscitées.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'activité en elle-même, malgré les consignes données aux élèves, il a été constaté que ceux-ci avaient du mal à adapter leurs discours au public et qu'ils donnaient peu d'importance à la compréhension des exposés des autres. Il faudrait donc soit avoir une discussion sur les objectifs des exposés, soit forcer la compréhension en donnant un enjeu supplémentaire (par exemple, un devoir pour vérifier la compréhension des exposés — on pourrait envisager une production écrite telle que la rédaction d'un article sur le sujet d'exposé d'un autre groupe), ce qui suscitera peut-être également des questions de la part des élèves.

Ensuite, en ce qui concerne la question du thème à aborder. Il a été constaté que les thèmes proches du quotidien des élèves étaient plus accessibles et avaient un grand succès auprès des élèves. On citera par exemple les thèmes de l'uniforme scolaire, les activités de clubs, etc. Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves manquaient cruellement de culture générale et d'intérêt pour l'actualité. Ainsi, il faudrait trouver un moyen de susciter l'intérêt des élèves à s'informer et suivre l'actualité. Par conséquent, lors d'activités de réflexion il est peut-être plus judicieux de choisir des

thèmes complexes comme le féminisme, le racisme, etc. malgré les difficultés que ceux-ci impliquent. Également, il serait important de toujours pousser les élèves à faire le lien entre ces questions sociales et leurs quotidiens. En reproduisant cette activité et en poussant les élèves à s'interroger régulièrement sur ces questions de société, il sera peut-être possible de développer la capacité d'analyse que ceux-ci nécessitent pour leurs examens d'entrée à l'université sur recommandation et les épreuves de langue de type DELF.

Enfin, la question du thème à aborder suscite aussi un questionnement relatif au rôle de l'enseignant. En effet, lorsque des thèmes polémiques sont abordés, quelle attitude les enseignants doivent-ils adopter ? Les élèves ont tendance à attendre du professeur un point de vue à adopter, comment donc accompagner les élèves dans l'expression d'un point de vue sans leur imposer le sien ? Les élèves peuvent aussi dans certains cas exprimer un point de vue superficiel (c'est-à-dire sans réelle réflexion) ou trop naïf (par exemple, certains élèves ont pu dire des choses comme : « Il n'y a pas de racisme au Japon »). Doit-on accepter ce genre de réflexion afin d'éviter que les élèves n'expriment plus rien ? Comment réfuter ce genre de réflexion sans pour autant s'opposer de façon frontale aux élèves ? Il faut aussi prendre en considération les aspects culturels qui peuvent façonner la vision des élèves.

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle peut apporter dans la salle de classe de français ?

HEURE, Peggy
Institut Français Tokyo
peggyheure2012@gmail.com
Enseignants et apprenants de tous niveaux

La peur d'être vulnérable nous pousse à refuser de parler de nos émotions. Pour comprendre l'importance de ces dernières, nous pouvons observer une situation où elles sont ignorées. Il existe une pathologie selon laquelle un patient ne peut identifier et expliquer ses émotions. Selon une étude sur l'isolement des personnes alcooliques, 50 % d'entre elles souffrent d'alexithymie. Dans des moments d'émotions critiques, incapable de les identifier et de les expliquer, submergé, le patient n'arrive pas à contrôler ses émotions négatives et il trouve refuge dans l'alcool. On peut donc déduire de cette étude de cas extrêmes que le déficit de compréhension de ces émotions peut amener à des troubles de comportements. Les émotions ont donc un rôle important dans notre comportement qui est bien loin d'être rationnel. Pour cet atelier j'ai voulu comprendre comment les émotions impactent l'enseignement-apprentissage. Je suis moi-même parfois submergée par des émotions négatives et j'observe impuissante des apprenants noyés dans des émotions similaires. Je voulais découvrir des techniques et des outils pour mieux comprendre et appréhender les émotions et faciliter l'apprentissage. Le sujet m'a amené à parcourir le monde du management où l'intelligence émotionnelle (IE à partir de maintenant) est fréquemment mentionnée pour le développement du leadership, puis il m'a permis de découvrir une application très pratique dans le milieu éducatif aux États-Unis avec la création d'un outil pratique, le mètre des humeurs. Et enfin j'ai voulu moi-même expérimenter son utilisation pour envisager la possibilité de l'employer en classe.

L'origine de l'IE

Salovey et Mayer définissent l'IE comme une compétence à identifier et à expliquer ses émotions afin de réussir à mieux les contrôler. Le journaliste scientifique

Daniel Goleman a repris et approfondi l'idée en la définissant comme une compétence qui permet de mettre des mots sur ses propres émotions et de développer son lexique des émotions. Cela permet d'élargir sa perception émotionnelle à celle des autres, à repérer les signes extérieurs, les mimiques, le ton de la voix, des émotions qui traversent nos interlocuteurs. Le fait de mettre un mot sur les émotions permet aussi de canaliser les plus intenses, de les empêcher de prendre le dessus. La connaissance émotionnelle ouvre une porte vers le contrôle émotionnel de soi et l'empathie. Ce qui est la base pour des relations interpersonnelles plus harmonieuses. Comprendre ses émotions aide aussi à trouver le courage de faire les tâches quotidiennes qui mènent vers un objectif plus grand sur le long terme. Sans être noyé dans des émotions temporaires, on se concentre et se motive à agir pour les choses qui comptent. Voilà donc les cinq piliers de l'IE présentés par Daniel Goleman :

1. La connaissance émotionnelle de soi
2. Le contrôle émotionnel de soi
3. L'auto motivation
4. L'empathie
5. Les relations interpersonnelles harmonieuses

Sont-elles des compétences importantes dans la salle de classe ? C'est un lieu où un enseignant essaie de créer et de lier des relations interpersonnelles harmonieuses entre les apprenants pour réaliser le grand projet de parler une langue étrangère avec toute la charge émotionnelle que cela peut avoir. La peur, la panique, la frustration, le stress sont souvent palpables pendant les premières classes. Il semble donc qu'autant l'enseignant que l'apprenant peuvent tirer profit du développement de ces compétences pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

L'IE pour le leadership et le coaching

L'IE a été largement étudiée dans le secteur du management et plus précisément du leadership et du coaching afin de développer des outils mesurables à destination des cadres et des commerciaux. Quel peut être le lien avec l'enseignement des langues ? Il me semble que nous, professeurs en université ou en Institut Français, lorsque nous enseignons à des groupes, nous avons un rôle de mini leader qui doit inspirer un groupe à réaliser le projet qui est l'apprentissage du français. D'autre part, parler une langue est une compétence au même titre que le management ou la vente par exemple, qui requiert davantage de pratique que de connaissances. Or dans ce domaine nous pouvons nous inspirer de nombreuses études et expérimentations qui ont été menées.

Le collaborateur de Daniel Goleman, chercheur en psychologie et management, Richard Boyatzis a créé une formation en ligne sur le leadership et l'IE que j'ai suivi. Les principales idées à garder parmi tant d'autres pour l'enseignement-apprentissage sont les suivantes :

- Les émotions sont contagieuses
- L'état d'esprit d'un leader
- Le changement n'est pas continu

Les émotions sont contagieuses. Quelles émotions vous ont traversé lorsque vous aviez un manager exemplaire en milieu professionnel ? Au contraire, lorsque vous avez un manager d'humeur morose, quelles ont été les émotions qui vous ont traversé ? Comment était l'ambiance au travail ? En effet, plusieurs expérimentations montrent que l'humeur du manager a un impact très fort sur son équipe. Lorsque le manager était triste, morose ou parfois dépressif, les résultats de l'équipe en étaient affectés. Il s'agirait d'une différence de l'ordre de 10 à 20 %. On peut imaginer la même conséquence sur notre groupe classe lorsque nous enseignons. Si nous sommes tristes ou énervés, on peut imaginer que cela affecte aussi nos apprenants et certainement leur progrès. Il nous revient de soigner notre humeur, nous allons donc voir quels outils nous avons à notre disposition à cet effet.

Comment forger l'état d'esprit d'un leader ? Pour cela, rappelez-vous votre expérience personnelle. Essayez de vous rappeler une personne qui a fait ressortir le meilleur de vous-même. Qui était cette personne qui vous a aidé à parvenir où vous êtes aujourd'hui ? Ce sont souvent des personnes qui vous sont proches comme votre père ou votre grand-mère qui vous ont donné un conseil précieux à un moment où vous en aviez besoin.

L'idée importante à garder, c'est d'aider les personnes à visualiser leur être idéal et à faire des choix pour s'en approcher. Tout en sachant que **le changement est un processus qui n'est pas continu**, aider les personnes à se maintenir sur le chemin de leur être idéal sans les comparer avec d'autres, en s'appuyant sur leurs forces et non pas en essayant de réparer leurs faiblesses est le meilleur moyen de les aider à aller vers leur idéal. Pour cela, Richard Boyatzis conseille, non pas de se tourner vers le passé, il propose d'interroger les gens sur leur avenir et leur manière de se projeter dans cinq ans, comment ils imaginent leur avenir s'ils gagnaient 50.000.000 de dollars. D'après lui, réfléchir sur le passé est une grande source de stress en réalité et généralement les personnes vont surtout se rappeler des événements négatifs et se mettre sur la défensive.

Les études en management donnent donc des pistes sur un état d'esprit et son impact sur notre groupe classe. D'autres chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement au développement de l'IE à l'école.

L'IE en milieu scolaire

Aux États-Unis, le milieu scolaire est affecté par la violence, voire des attaques armées, mais l'école japonaise aussi est touchée en son sein par la violence, celle du harcèlement scolaire et maintenant le harcèlement via les réseaux sociaux, sans mentionner le taux de suicide chez les jeunes. Le développement de l'IE peut nous être utile aussi en université et avec les adultes car je ne suis pas sûre qu'au Japon il y ait cet enseignement sur la gestion des émotions comme c'est le cas aux États-Unis. Pendant de nombreuses années, le respect de la discipline a été plus valorisé que la connaissance de soi dans les écoles japonaises.

Depuis les années 90, dans le curriculum des écoles américaines il y a une matière qui s'appelle SEL, Social Emotional Learning, pendant laquelle les enfants apprennent à gérer leurs émotions et leurs relations interpersonnelles. À des enseignants désarmés, Marc Brackett a proposé un **mètre des humeurs** grâce auquel les enfants peuvent identifier leurs humeurs et ensuite expliquer pourquoi ils les ressentent et comment ils peuvent les exprimer, en riant, en frappant dans un coussin, en demandant un câlin. Finalement, les enfants développent petit à petit un contrôle de soi émotionnel afin de passer une journée dont on peut être fier à la fin. Brackett propose une démarche où les enfants comme les enseignants sont des observateurs scientifiques de leurs émotions, sans jugement.



Mood Meter adapté par Julie Robinson @sswn 12 juillet 2020

Dans les écoles où les équipes pédagogiques ont mis en place le mètre des humeurs, ils ont vu une amélioration de l'IE, une amélioration du climat émotionnel en classe, mais aussi à la maison qui a permis ainsi une implication plus grande dans l'apprentissage et des résultats académiques beaucoup plus satisfaisants. Les

relations interpersonnelles entre les écoliers, les professeurs et le personnel éducatif ont été de meilleure qualité. Ces études ont constaté moins de harcèlement scolaire et de manière générale la santé des personnes s'est améliorée tout comme ils ont ressenti un plus grand bien-être. Donc pour avoir de tels résultats Brackett préconise de former tout le monde, enfants, professeurs et personnel administratif. Il conseille vivement de l'intégrer dans le curriculum (en dehors des États-Unis) et il propose de former les familles à l'IE et à l'utilisation de ce mètre des humeurs.

J'ai donc découvert que l'IE est une compétence que l'on pouvait développer, contrairement au quotient intellectuel. Dans le monde de l'entreprise et du leadership, les résultats des diverses expériences sont enthousiasmants et après avoir découvert son application dans le monde éducatif des écoles américaines, j'ai voulu moi-même expérimenter le développement de ma propre IE. Pour cela j'ai tenu un journal de bord de mes émotions dans lequel j'ai noté avant ou après les classes mon ressenti, pourquoi je ressentais cela, comment cela s'était exprimé. De plus, lorsque c'était des émotions qui me détournaient de mes objectifs pédagogiques, j'ai essayé de trouver une solution pour mieux canaliser mes émotions et avoir plus d'espace mental pour comprendre celles des étudiants.

Cette année, Marc Brackett a mené une enquête auprès de plusieurs enseignants aux États-Unis et la conclusion de celle-ci est que l'anxiété est l'émotion la plus ressentie par les enseignants en 2020. De plus, je dois avouer que moi-même j'ai eu des moments où j'ai été stressée, angoissée, je me suis sentie isolée. Ainsi, à partir du mois de septembre 2020, j'ai fait cet exercice et au bout de quelques semaines j'ai déjà pu ressentir des effets positifs sur ma pratique enseignante. J'ai notamment noté une diminution de mon niveau de stress et d'anxiété. Il y a eu des moments où j'ai ressenti de la colère, de la frustration par rapport aux réactions de mes étudiants en ligne. Mais il me semble que j'ai finalement réussi à trouver des stratégies pour me calmer et surtout j'ai développé mon empathie. J'avais plus d'espace mental pour comprendre ce que ressentaient les étudiants, car eux aussi se sentaient frustrés, isolés, incompris. En outre, leur motivation a décliné, les conditions d'études dans des logements exigus, parfois bruyants n'ont pas facilité leur implication dans l'apprentissage. Comme certains participants à l'atelier l'ont aussi mentionné, l'année 2020 nous a donné ce nouveau défi à relever.

Par conséquent, la tenue de ce journal m'a permis une meilleure gestion émotionnelle cette année. Mettre des mots que ce soit à l'écrit comme à l'oral sur ses états émotionnels aide à mieux les gérer. Ce qui m'amène donc à ma dernière partie sur la future expérimentation que j'aimerais mener. En effet, comme le dit Marc Brackett, il faut former tous les acteurs éducatifs pour pouvoir avoir des résultats satisfaisants. C'est pour cela que je préférais d'abord faire une première

expérimentation sur moi-même pour me former avant de pouvoir former les apprenants.

Pour cette future expérimentation, j'aimerais demander aux étudiants à l'université de tenir un journal de bord de leurs émotions, en japonais ou en français, dans lequel ils transcriront ce qu'ils ressentent, pourquoi ils le ressentent, et comment cette émotion s'exprime. Le mètre des humeurs (traduit en japonais) les aiderait à se repérer et à avoir des mots pour ce qu'ils ressentent et développer leur lexique émotionnel. Ce pourrait être un outil ludique qui va leur donner des pistes pour mieux se comprendre. Mon hypothèse est que le climat émotionnel serein de la classe permettra une meilleure collaboration et implication dans le projet pédagogique.

Webographie

Cipriano, C., Brackett M., Teachers Are Anxious and Overwhelmed. They Need SEL Now More Than Ever, 7/4/2020 <https://www.edsurge.com/news/2020-04-07-teachers-are-anxious-and-overwhelmed-they-need-sel-now-more-than-ever>

Mooc : Boyatzis R., Inspiring Leadership through Emotional Intelligence, Coursera, 2015 <https://www.coursera.org/learn/emotional-intelligence-leadership>

Bibliographie

Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, J'ai Lu Bien Être, 2003

Un programme original d'enseignement du français : « Le français comme si c'était votre langue. »

BROCK, Julie
Institut de Technologie de Kyôto (KIT)
brock@kit.ac.jp
Niveaux débutant, moyen et avancé

Depuis 1997, j'enseigne le français et la littérature comparée à l'Institut de technologie de Kyôto (KIT). Depuis cette date, je me suis efforcée de créer une méthode originale d'enseignement du français à l'usage des étudiants qui se forment aux métiers de l'architecture, du design et de l'ingénierie. Dans mon université, le programme d'enseignement du français se déroule sur trois ans et compte au total environ 120 heures. Le manuel que j'ai réalisé comprend un livre de grammaire et un cahier d'exercices pour chacun des niveaux enseignés : au total six volumes permettant d'apprendre le français du niveau débutant au niveau avancé. De nombreux étudiants qui ont suivi l'ensemble de ce programme ont obtenu le DELF A1 ou A2 avec de très bons résultats. L'un d'eux a même réussi le DELF B1 avec une moyenne de 80 points/100.

Le programme est axé sur les quatre disciplines essentielles de la langue : compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que production orale et écrite. Les explications grammaticales sont données de manière claire et précise dans un japonais agréable à lire. Elles sont illustrées de nombreux exemples tirés de la conversation usuelle en français. La traduction japonaise de ces exemples s'efforce de rendre le registre de langue approprié au contexte. Chaque exemple est accompagné d'une transcription phonétique. Au début du programme, l'apprentissage de la lecture phonétique occupe une large place, en sorte que les apprenants soient rapidement capables de lire les énoncés français avec une prononciation correcte. Chaque chapitre comprend des explications sur la culture française ou l'étymologie des mots de façon à stimuler l'intérêt des apprenants pour la culture et la langue



françaises. Le rythme de la progression, la quantité de connaissances à acquérir dans chaque chapitre, et jusqu'au design des pages, sont le résultat d'une concertation incessante avec les apprenants. De nombreuses illustrations réalisées par les apprenants eux-mêmes constituent l'un des charmes de cet ouvrage.

Principaux objectifs

La situation d'apprentissage et les attentes des apprenants diffèrent en fonction du niveau. Ainsi, le niveau débutant est celui qui comprend généralement le plus d'étudiants par classe. La plupart n'ont pas l'intention de poursuivre leur apprentissage du français et leur premier souci est d'obtenir la validation de l'unité de valeur. Le programme d'apprentissage est donc adapté à des classes chargées et à des étudiants peu motivés qui doivent acquérir des connaissances de niveau élémentaire. Le niveau moyen s'adresse à des étudiants motivés, mais qui n'ont encore aucune pratique de la langue française. Les enquêtes ont montré qu'ils apprécient de poursuivre la progression analytique du niveau débutant et souhaitent avant tout ne pas avoir à apprendre par cœur les conjugaisons des verbes. En revanche, les étudiants du niveau avancé sont très motivés. Ils lisent avec aisance les transcriptions phonétiques et bientôt sauront lire avec naturel les énoncés en français. En outre, ils envisagent souvent de voyager en France pour pratiquer la langue et améliorer leur niveau. Pour cette raison, ils ressentent la nécessité d'augmenter leur vocabulaire et sont disposés à l'apprentissage des conjugaisons. Leur attente est d'approfondir leurs connaissances sur la culture et la littérature française à travers la lecture des textes originaux.

Le programme proposé dans ce manuel s'efforce de répondre à ces diverses attentes. Le niveau débutant est axé sur l'analyse grammaticale et les phrases simples comprenant des verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif. Le niveau moyen est axé sur l'étude des pronoms personnels placés devant le verbe et comprend les règles d'accord du participe passé. Les conjugaisons des verbes du 2^e groupe sont reportées à la fin du volume. Le niveau avancé est axé sur la structure des phrases complexes : pronoms relatifs et conjonctions de subordination, conjugaisons des verbes du 3^e groupe et règles de concordance des temps. Le processus de l'analyse logique tient une place importante à ce niveau de l'apprentissage.



Description de la méthode

La méthode employée dans ce manuel est appropriée pour des apprenants spécialisés dans les sciences dures : elle s'applique à enseigner des procédures dans une logique progressive et systématique. La règle est de partir d'exemples concrets pour développer ensuite les connaissances sur le système linguistique et le système de pensée. Les apprenants sont très sensibles à cette part de réflexion philosophique fondée sur des exemples concrets.

Cette méthode s'emploie également à utiliser toutes les possibilités offertes par les illustrations et le design de la mise en page. Les chapitres s'organisent dans un ordre récurrent. Par exemple, pour le niveau avancé, on trouve dans le volume « Éléments de grammaire » une introduction, des explications grammaticales entrecoupées par des exemples de conjugaison, un texte original destiné à la lecture, et une préparation au voyage en France. Le texte original met en scène un groupe de jeunes Français découvrant le Japon, et la « préparation au voyage » comprend la réservation d'une chambre ou d'un appartement en France (sur internet), la lecture d'un plan de métro, etc. La même logique est suivie dans le « Cahier d'exercices », mais elle comprend des exemples dont les apprenants sont invités à se servir pour fabriquer des phrases sur le même modèle, des exemples de verbes qui se conjuguent sur le même modèle que les verbes étudiés dans le volume « Éléments de grammaire », et des textes extraits de la littérature française : *Le Roman de Renart*, *Le Chat botté*, le « ruban volé » de Jean-Jacques Rousseau, « Cosette » de Victor Hugo, etc.

De nombreux codes visuels sont utilisés pour indiquer les mots à apprendre par cœur, les règles à retenir, les expressions les plus courantes, les passages concernant la culture française, etc. Les exercices figurent dans le « Cahier d'exercices ». Un enregistrement sonore de l'intégralité du volume est diffusé auprès des apprenants sous la forme d'un fichier MP3.

Les enjeux de la progression

L'objectif étant d'amener les apprenants au niveau du DELF B1, il convient de lui adjoindre des cours de conversation (dans mon université, ces cours sont assurés par des étudiants français). À l'issue de leur apprentissage sur trois ans, les apprenants sont capables d'analyser les phrases complexes : identifier la nature et la fonction des mots, reconnaître les verbes, isoler les propositions, mettre en relation les différentes propositions entre elles, etc. Ils savent parler d'eux-mêmes (leurs goûts, leurs loisirs, leurs projets, etc.) et des grands sujets de société.



Ils ne craignent pas d'aller en France et d'adresser la parole à des Français. Le principe de la méthode étant de les amener à ce niveau d'une manière progressive, ils sont généralement surpris de s'apercevoir qu'ils ont atteint ce résultat presque sans effort. C'est là tout l'enjeu d'un apprentissage qui, au commencement, paraît très simple, et qui conduit peu à peu, en alternant l'étude, la conversation, la lecture et le jeu, à un très bon niveau de compétence.

「国語」のように学ぶフランス語

－ 段階的教育プログラムの理論と実践 －

ジュリー・ブロック

京都工芸繊維大学

brock@kit.ac.jp

初級、中級、上級

はじめに

発表者は京都工芸繊維大学にて、1997年から20年にわたりフランス語教育に従事してきた。その間、理系分野の学生による第二外国語の学習を効率化すべく、従来の教授法に代わる新たな段階的教育プログラム(3年間で計120時間)を構想してきた。その目的は、読解、文章作成、聴解、口頭表現に重点を置くことで、学習者が「国語」としてのフランス語を享受することである。学年ごとに初級・中級・上級へと教育水準が上がり、各段階に応じた独自の教科書が用いられる。実際に本学習プログラムを修了した学生の多くは優秀な成績で、DELF A1 および A2 を取得している。最たる教育成果としては DELF B1 に好成績で合格した学生を挙げることができる(100点中80点)。

本プログラムは言語教育における4つの基礎能力に基づいている。つまり、ヒアリングと文章理解、そして会話能力と文章作成である。テキスト中の文法事項は、習熟度に応じて簡潔な日本語で説明されており、豊富な練習問題により文書作成の訓練を十分に行うことができる。本書所収のオリジナルテキストは、語彙を増やし、その用法を自然に身につけさせることを目的としている。解説には、フランス語の日常会話を例としたイラストが多数添えられており、日本語訳は文脈にふさわしい文章になるよう配慮されている。各例には発音記号が記載されている。教育の初期段階では、発音記号の習得に多くの紙面が割かれており、学習者は早期に正しい発音を身につける

ことができる。学習者のフランス文化、そしてフランス語に関する関心を高めるべく、各章にはフランス文化に関する説明、あるいは単語の語源解説が含まれている。学習の進度、各章で習得すべき知識の総量、そしてページのデザインに至るまで、それらは全て学習者との絶えざる協働作業に由来するものである。学習者自身が寄稿した多数のイラストもまた、本書の魅力を引き立てている。

主たる目的

学習状況と学習到達度は、各レベルで異なる。初級の場合、想定される学生数は最も多い。彼らの最大の懸念は必修単位を収めることである。それゆえ、初級の学習プログラムは基礎的知識を必要とする学生のレベルに設定されている。一方、中級のプログラムは、より意欲的ではあるがフランス語の実用経験に乏しい学生を対象としている。学生からのアンケートによれば、中級クラスの受講者は初級の学習内容の発展を望んでいる。彼らは容易に発音記号を読み、自然にフランス語の文章を読めるようになるだろう。さらに、フランス語を実際に用いて、そのレベルを高めるため、フランスに旅行する者も多い。そのため、語彙の必要性を実感し、動詞の活用の学習へと促される。彼らが期待するのはフランス語の原文を読むことによって、フランス文化とフランス文学に関する知見を深めることである。

本書のプログラムは、学生の要望に可能な限り応えるよう配慮している。初級では、文法解説と、直接法現在形の第一群動詞を含んだ単純な文章を基礎とする。中級では、人称代名詞の学習にその基礎を置き、過去分詞の一致の原則の習得も目指す。巻末には、第二群動詞の活用表が掲載されている。さらに上級は、複雑な文章構造の把握を目的とする。関係代名詞、従属接続詞、第三群動詞、時制の一致の他に、文章の構造分析が学習の多くを占めている。

メソッドについて

本書で採用されるメソッドは、専門的な学問を志す学習者にふさわしいものであり、段階的かつ体系的な論理で学ぶように作られている。具体例から出発し、言語体系と思考体系の学習へと進むことを原則とする。学習者がこれらの具体例に基づく哲学的考察を容易に把握することを目的とする。

このメソッドは、イラストと装丁デザインとも相乗効果をなしている。各章は反復的な構成となっており、例えば上級の「基礎編」では、導入と文法解説があるが、それらの間には活用例、読解に向けたオリジナルテキスト（日本のことを次第に知ってゆくフランス人の若者の物語）、そしてフランスに旅行するための準備学習（インターネットを使った宿泊地の予約、地下鉄路線表の読み方等）が置かれている。

「演習編」でも同様に、学習者が模範例と同様の文章を作るための例文、そして「基礎編」で学習した動詞と同じ活用を持つ動詞の具体例、さらにフランス文学の作品の抜粋（『狐物語』、『長靴をはいた猫』、ジャン＝ジャック・ルソーの『盗まれたリボン』、

ヴィクトル・ユゴーの『コゼット』が所収されている。

暗記すべき用語、抑えるべき規則、一般的な表現、フランス文化に関する文章などが様々な形で提示されている。練習問題は「演習編」に所収され、本書の音声教材は、MP3形式で配布される。

学習段階の狙い

学習の目的は、DELF B1 への到達であり、学習者は会話授業を並行して受講することが望ましい（京都工芸繊維大学では、フランス人が教鞭をとる）。三年間の学習を経て、学生は複雑な文章を分析し、単語の性質と働きを理解し、節を区別し、多数の節を関係付けることが可能となる。自己紹介（趣味、余暇の過ごし方、今後の予定など）に加え、重要な社会問題についても議論することができるようになる。

以上のメソッドは、一見して非常に単純に見えるが、学習、会話、読解、遊びを交えることで高い言語運用能力へと学習者を誘うのである。

どのようにして「反転授業」を運用するのか？

Parcours digital[®]を用いた例

縣 由衣子

慶應義塾大学

y_agata@keio.jp

山田 仁

アシェット・ジャポン

jinyamada@hachette-japon.jp

初中級

このアトリエではコロナ禍で注目を集めつつある「反転授業」について、その実践例について報告を行った。

1. はじめに

2020年3月頃から広がった新型コロナウイルスの影響により、全国規模で対面授業が困難となり、多くの大学や教育機関では — ほとんどの教育機関といってもよい — LMS (Learning management system) や、遠隔授業で注目を集めた Zoom 等の通信型ソフトウェアを用い、オンラインでの授業が実施されることとなった。この新しい授業形態は、ほとんどの教員にとって初めての経験となったことはいままでもないが、新しい形での授業実践のなかで様々な試みがなされてきた。

そのなかでも、自宅学習を中心とした授業形態である「反転授業」 *classe inversée* (英: *flipped classroom*) に、隔離政策下におけるフランスのみならず、日本でも注目が集まることとなった。そもそもこの「反転授業」という言葉は、2000年代にハーバード大学のエリック・マズールが論文で提唱したのが始まりとされている。「反転授業」とは、一般的には、学習者が授業前に自宅でビデオや教材を活用して必要な知識を得て準備し、実際のクラスでは問題解決型の授業を行うというものである。この考え方のベースにあるのは、学習者を中心に学習を進める「主体的学び」の学習モデルであることはいままでもない。

そもそも「反転授業」という考え方自体に、マズールが提唱した当初からすでにオ

ンデマンドの授業形式が組み込まれており、いわば 21 世紀型のハイブリッド授業の一形態として提唱されていたことも注目に値する。コロナ禍という特殊な状況下においてオンライン授業の導入がなされるなか、本来ならばより注目を集めてもおかしくはない授業形態ではあったが、現実にはそのような事態にはいたらなかった。

その大きな理由は、通常時から広く実践されてきた形態ではなかったことが挙げられるだろう。「反転授業」という考えさえも — 特にフランス語教育というコンテキストのなかでは — ほんどの知られていなかったのではないか。仮に知られていたとしても、教室外での活動を中心に運営される授業形態がまだ少ない日本では、「反転授業」が持つ意味はそれほど大きなものにはならなかっただろう。

とはいえ、文科省の指導に基づき徐々に初等教育から学習者主体の授業が導入されつつある今日においては、今後大いに注目が期待されるコンセプトであることは間違いない。今回は、そんな「反転授業」を実際に実践し、その結果として得られた成果について報告するとともに、浮かび上がった問題を共有した。

2. 「反転授業」の実践

「反転授業」という授業形態についてあらためてまとめると、以下の通りである。

1. 学習者があらかじめ自宅などでビデオや資料を見て、学習内容を把握して授業に臨む
2. 授業では問題解決型の学びを実践する

1 については従来型の予習とは区別されなくてはならないだろう。1 は、基本的には 2 で行われる授業内容の先取りではなく、2 で行われる「問題解決型」の学びを中心に組織されていなくてはならない。つまりは、これまで私たちが教科教育(=知識)と考えてきたものはすべて学習者自身が自宅で行い、教室ではコーチングのみが行われることが前提となっている。

すでに述べたように、この方法は「学習者主体」の授業を行うために設計された学習形態であり、現在、文科省がすすめている「主体的学び」につながるものである。フランス語教育の現場へ視点を変えてみると、洋書を中心にして近年の主流であった「行動主義アプローチ」*approche actionnelle* が、おそらくこうした「主体的学び」を体現したものとして考えられる。現在でも Hachette 社、DIDIER 社、CLE international といった主要な洋書フランス語教材を提供する出版社では、現在でもこの「行動主義アプローチ」の流れを組む教授法に基づく教材が多く出版されている。

2011 年ごろからこうした「行動主義アプローチ」に基づく教材を刊行してきた Hachette 社だが、2020 年に刊行が開始された *Inspire* という新シリーズでは、「行動主義アプローチ」の流れを汲んで「反転授業」のコンセプトが全面に押し出されてい

る。この「反転授業」という授業形態のコンセプトを支えるのが、Parcours Digital[®]という自動採点式のオンラインシステムである。このシステム自体は、すでに 2011 年ごろから存在しているもので、当初は *Alter ego+* シリーズの A1、A2 レベルに無償で提供されていたものであった。しかし当時は、ほとんど注目されることはなく、「反転授業」を意識して作られたのでもさえない。その後、大きな変化はなかったものの、この 3 年間で復習サイト程度の位置付けから、学習環境の中心的なものとして位置付けられるようになり、今回 *Inspire* では「反転授業」のツールとして中心的な役割を占めることとなった。

とはいえ、先にも述べた通り「反転授業」という試み自体、現在のフランス語教育のみならず、語学教育のなかではまだ知られておらず、実践例の報告が少ない。また「反転授業」を支え得るオンライン教材の普及もまだ十分とはいえない。このような状況下、かつコロナ禍という特殊な状況のなかで、今回の共同発表者である縣は、慶應義塾大学のフランス語中級のクラス（選択）で Parcours Digital[®] を活用して授業を行っていた。当初は、従来通り学生に対して復習のツールとして利用していたが、今回「反転授業」の研究に取り組むにあたり、後期の授業から学生に対して予習のツールとして用い、反転授業形式で授業実践を行った。また授業の後にはアンケートを実施し、学生の達成感や満足度についてアンケートをおこなった。使用した教材は、2017 年刊行の *Cosmopolite* シリーズの A2 レベルである。この教材も Parcours Digital[®] のシステムを生徒用教科書に無償で付属させたシリーズである。

3. 結論

アンケートの結果からは、前期の復習型での Parcours Digital[®] の利用と比較して、「反転授業」は概ね効果を挙げていたことがわかった。学生は、授業の前に知識を得ることで、すでに学習した内容と新しく学習した内容を比べ、わからない点をより明確化することができていた。このことは、学生自身が事前に疑問点を意識し、授業に取り組めたことを表している。一方で、いくつか問題が残る。今回、授業が実施されたのはフランス語既習者クラスであったこと、慶應義塾大学のようないわば自律学習に適応した学生に対して実施されたことで、今回の実践からは「反転授業」に汎用性があるものなのかどうかということは結論づけることができない。また、2つの様態について役割の明確化ができ、その効果を測定することはできたが、学習内容の精緻化や、個々の学習者における学習履歴から見る効果は測定できていない。

今後は、フランス語初年度の学習者に対しても同様の授業形態での実践を行うなどして、この辺りの疑問についても明確化していければと考えている。

新型コロナ下の高等学校における フランス語オンライン授業の現状と展望

中野 茂

早稲田大学高等学院
nakano@waseda.jp

櫻木 千尋

カリタス女子中学校高等学校
sakuragic@caritas.ed.jp

菅沼 浩子

アサンプション国際中学校高等学校
hhkk121suga@x3.gmob.jp

松田 雪絵

埼玉県立伊奈学園総合高等学校
matsuda.yukie.d6@spec.ed.jp
DEL F A1-B2

はじめに

本発表では、4つの高等学校のフランス語教員の報告を通して、新型コロナ下の高等学校におけるフランス語のオンライン授業の現状を把握し、その課題と展望を示した。

2020年度1学期は日本のほとんどの高校が一部もしくは全部の授業をオンラインで展開せざるを得ない状況に追い込まれた。発音練習、さらにはグループワークやグループ発表など、今まで教室内で行われていた活動をすべてオンラインで行わなくてはならなくなった。語学教育にとっては逆風ともいえる状況において、各校のフランス語教員がオンライン授業に対応するだけでなく、オンラインというツールを積極的に活用していかに授業を実践していったかを検証した。今回は、カリタス女子高等学校、早稲田大学高等学院、伊奈学園総合高等学校、アサンプション国際高等学校にお

けるオンライン授業の概要ならびに課題と展望を示した。

カリタス女子中学校高等学校のケース

〈生徒たちの命を守り、生徒の学びを確保する〉

3月下旬、教員に召集がかかり、Zoom、Google Classroom、Loilonote、Teams のチェックと Zoom の練習がスタートした。

4月1日：オンライン授業開始を発表

4月3日～5日：全家庭と接続テスト、全授業の Zoom ID とパスワードを発表

4月8日：教科書と副教材を全生徒に配送

4月10日～17日：試行期間（アンケートをもとに生徒の負担軽減策の話し合い）

4月21日～：通常時間割で全科目オンライン授業（同時双方向的な授業）、面談

6月～：クラブ、委員会、奉仕活動、図書館（オンライン検索、郵送貸し出し）、心のケア

7月～：時差・分散登校開始

8月～：オンラインで夏期講習、留学プログラム、学校説明会

8月27日～：通常登校再開



〈普段の生活・学び・発表の場を無くさない努力〉

授業以外の仏検対策直前講座、DELFL Junior 講座、課外フランス語、夏期講習の漫画やシャンソンで学ぶフランス語の講座の実施、また英仏で行う外国語発表会 **Le Divertissement bilingue** や、フランス語フェスティヴァル（仏語を第一外国語として履修可能な雙葉、聖ドミニコ、カリタス、白百合、暁星が参加）の実施など、教員だけでなく各学校代表生徒も参加した Zoom 会議や Slack を活用することで、普段の生活・学び・発表の場を維持した。

〈急速に進んだ ICT 化を振り返って～新しい授業力を高める必要性～〉

本校の取り組みは期せずして『サンデー毎日』（2021年9月15日発売、毎日新聞出版）の首都圏おすすめ私立中学ランキング「学習塾の塾長や教室長が選ぶ中高一貫校オンライン授業で高評価だった学校」で3位に選んでいただけた。オンライン授業の成果としては、授業研究の時間確保、Teams による非常勤と専任の同僚性の増加、教科横断的な交流の促進、ICT ツールを活用した授業促進、ライフワークバランスの確保があった。一方、自律した学習習慣が確立されていない生徒への学習のフォロー体制の強化は今後の課題である。生徒たちは、日々の祈りの時間を通して、医療従事

者、困難に苦しむ人々に心を寄せ、この状況下で自分に与えられた学びのチャンスに感謝し日々をより良く過ごそうとしていた。予測不可能な社会を生き抜くための人間力が求められている時代、教員も失敗を恐れず前へ進んできた。その姿を通して、生徒が何かを感じ、自らの学びに活かしていってくれたら嬉しく思う。

早稲田大学高等学院のケース

4月4日から21日の学内立ち入り禁止期間中、教員は在宅勤務となり、Zoom会議でオンライン授業実施のための学内の方向性が話し合われた。幸い教科書は例年オンライン申し込みという形をとっていたので、3月末の段階で新入生も含めて教科書が届いていたこと、また新入生も含めて全生徒が、早稲田大学のメールアドレスならびにラーニングプラットフォーム Moodle のアカウントを持っていたことで、オンライン授業の開始に何とかこぎ着けることができた。

最初は全くの手探り状態ではあったが、生徒との双方向性を担保するという条件で「同時双方向型」、「動画配信」、「資料提示+課題提出」の中からオンライン授業の形態を授業ごとに自由に選べるという学内の方向性が4月後半に決まった。

その後、フランス語科内でそれぞれの授業に最も適した学びの手法について議論が行われた。その結果、右のような授業形態が選択された。会話やアクティビティが中心の授業では、リアルタイム配信、講読ではパワーポイント資料を提示しつつリアルタイム配信、文法演習ではリアルタイム配信を活用しつつ、資料提示後課題を送ってもらい、それを教員が添削して返却するという方法がとられた。

オンライン授業の実施形態

- ▶ フランス語I (1年: 4技能) →リアルタイム配信
- ▶ フランス語II (2年: 4技能) →動画配信
- ▶ フランス語III (3年: 読解) →リアルタイム配信
- ▶ フランス語IV (3年: 文法) * →リアルタイム配信、資料提示+課題提出
- ▶ 初心者のためのフランス語・フランス文化 (3年) * →リアルタイム配信
- ▶ グローバルに活躍するためのフランス語 (3年: 会話) * →リアルタイム配信
- ▶ 卒論論文 (3年) →リアルタイム配信
- ▶ HR (3年) →リアルタイム配信

*選択

これを教員が添削して返却するという方法がとられた。この授業形態は、5月12日より6月13日まで継続された。その後の分散登校期間中は、教室での授業を在宅学習している生徒に Zoom で同時中継するという形態で授業が進められた。

オンライン授業の成果としてまず挙げられるのが、学習効率の向上であった。それまでは教室で行っていた発音テストを、各自録音した音声ファイルを Moodle に送らせるという形をとったことで時間の節約が実現できた。また今まで紙媒体で行っていた小テストも、オンラインで実施し、一学年約160名の成績を一瞬で集計することができた。提出物などから判断すると、学習効果は向上したことがうかがえた。それゆえ、オンラインの活用は、オンライン授業期間終了後も継続されている。とはいえ、度々指摘されていることではあるが、モチベーションの高い生徒と低い生徒で、学力差が顕著になり、また提出物が「書く」「聞く」「読む」側面に集中して、対話練習の機会が少なかった側面は否めない。

埼玉県立伊奈学園総合高等学校のケース

2020年3月の緊急事態宣言後、自治体がガイドラインを出すまでに時間がかかったため、それに従って対応を決めなければならない公立高校は、初期対応で私立に非常に後れを取った。また、生活困窮家庭の子供がいることを鑑み、まずは生徒のネッ

ト環境調査から始める必要があった。その結果が出るまでの学習活動としては、学校のホームページに課題を掲載して対応することになった。フランス語の2・3年生に関しては、すでにあったLINEグループを活用して授業を開始した。例えば、リレー形式で生徒がフランス語で自己紹介を書く活動や、さらに小さなグループLINEを作ることによって会話練習やグループ活動を行った。

4月下旬、学校としてはGoogle Classroomを使用する方針がやっと決まるが、準備期間や研修もなかったため、とりあえず教師が黒板を使って授業を行う動画の撮影を始めた。しかし、その動画だけでは十分に思えず、ゴールデンウィーク中にYouTubeやFacebookでオンライン授業についての情報を集め、ゴールデンウィーク明けには、パワーポイントに音声を吹き込む授業動画を作り始めた。このころようやく1年生全員のネット環境がととのったのでGoogle Classroomを使った教育活動が本格的に始まった。その後、Google Meetを用いた双方向授業もスタートさせることができた。

これ以降、課題の提示はGoogle Classroom、説明や発音練習、会話練習はオンデマンドの動画、実践は同時双方向型のGoogle Meetという3つの方式を併用して授業活動を行うことになる。

まず課題の提示だが、Google Classroomの活用により、カラー教材の提示が容易になった。また、生徒達はスマートフォンで簡単に音声データが聞けるようになり、リスニングの課題が出しやすくなった。しかし、生徒の中にはGoogle Classroomを定期的にチェックする習慣がなかなか身につかない者がおり、指示を出しても見ても見えないということが頻繁にあった。

次にパワーポイントを用いたオンデマンド動画だが、文法や語彙、発音などの説明や、会話の発音や発話練習、学習事項を定着させるための反復練習など、原則として生徒が自主学習できるものを充てた。動画を作成するにあたっては、教える内容や教える順番をあらためて考えるきっかけになった。また、オンデマンド動画は理解できるまで何度も見返せるため、生徒からの評価も高かった。しかし、教材作成に時間や手間がかかりすぎることで、さらには生徒の理解度が確認できないということもあり、通常登校の再開後はオンデマンド動画の作成は継続できなかった。

双方向授業では実践的な活動を中心に行ったが、それでも必ず最初は、授業動画で学んだ内容の復習から入り、生徒の理解度や定着度を確かめるように心がけた。また、Google MeetはZoomのようなブレイクアウトセッションの機能はないものの、自分で新しいMeetの部屋を作ることが可能なので、あらかじめグループを編成し、グループの数だけ部屋を用意して、グループ活動やペア活動が実現できるようにした。休校になり、生徒同士の交流が途絶えてしまっていたので、生徒達は非常に喜んで取り組んでいた。同時双方向型授業は、生徒の理解度や定着度の確認、生徒へのフィードバック、オーラル活動、生徒同士の交流が可能になる、生徒の参加の機会が増える、画面を共有することで視線を共有できるなど、良い点がたくさんあった。不登校気味の生徒が参加しやすくなったという思いがけない利点もあった。しかし、教室ならば

周りの生徒に聞かれないように生徒にこっそりフィードバックできていたのが、オンラインではみんなの前でミスを指摘することになり、その点が課題として残った。また、オンラインだと発言しやすくなる生徒がいる一方で、逆に発言しづらくなる生徒もあり、全ての生徒に合った学習環境を実現することの難しさもあらためて感じた。

アサンプション国際高等学校のケース

4月7日、全教科において4月10日に最初の1週間分（4月15日～21日分）の紙ベースの課題を発送し、4月15日からYouTube動画配信で授業を進めることが決定した。YouTubeは20分程度の動画を作成し限定配信、その内容を紙ベースの課題で各自仕上げるという基本条件はあったが、ClassiやGoogle Classroomを使って課題発信も可能であり、形態は教科ごとにまかされた。紙ベースの課題は5月末まで1週間ごとに送付・返送を繰り返し、YouTube上において6月1日の学校再開まで、各学年毎日、時間割とほぼ同じ形で7教科～8教科の配信を行った。高校1年生に関してはiPadがまだ支給されていなかったため当初は紙ベースの課題のみで行い、ネット環境調査後のGWごろから動画配信も始めた。YouTube動画の作成の講習は、4月7日の方針決定の翌日8日に情報科の教員より全教員に行われた。ほとんどの教員にとってYouTube作成は初めてだったがとにかく生徒達のためにやらねばという思いで、みな試行錯誤しながら毎日かなりの時間を費やし各自工夫しながら作成に取り組んだ。

フランス語は休校期間中テキストを進めることや新単元を教えることよりも、フランス語に触れさせることを1番の目的とした。1年生はフランス語学習が全く初めてであったため、まず日本語でフランス・フランス語圏の文化理解に取り組みさせた。またTV5のchanson/adolescentのサイトを紹介し「お気に入り」と「その理由」なども作成させたり、alphabetや数字、あいさつなどのcomptineのサイトも紹介したりした。2年生3年生は以下のようなことを行った。

- 1) Hachette社の『Adomania』（TV5で視聴可）の中から提示されたテーマを視聴。
 - 2) Covid19関連でフランスで作成された歌「Et toi」を聞く。
 - 3) パリ在住の卒業生が外出禁止令下でのパリの生活の様子を5分程度の簡単なフランス語で説明した動画を視聴。
 - 4) テキストに沿った文化問題として、教師が今まで撮影した写真や動画を使ってフランス各地やフランス語圏の国々について作成した、NHKの『世界ふれあい街歩き』のような動画をYouTubeで視聴。
 - 5) 『アフリカ少年が日本で育った結果』（星野ルネ著）のTwitterを読む。
- 1)～5)までに関する内容把握の課題を、2年生3年生、各学年レベル別に作成し紙ベースで行わせた。ほとんどの生徒が真面目に取り組み、またテキストがない課題を何度も聞くことで、聞き取れるようになったことを実感した生徒が多くいた。

また、Bordeaux の姉妹校の日本語クラスと共にテーマを決め Zoom を用いた同時双方向型の授業も行った。フランスの生徒たちも同じように大変な思いをしていることを分かち合えたことや、お互い簡単なことを言うのがいかに難しいかに気づき合えた点も学習のモチベーションをあげるきっかけになった。姉妹校との Zoom を用いた授業は今後も続けていく予定である。さらに高2生徒は全員、姉妹校生徒と文通や SNS での交流も行っており、実際につながる体験が学習の大きなモチベーションとなっている。

Assomption Bordeaux	Assomption Mino	テーマ	日時
seconde	高2有志	自己紹介 自分の好きな事	mardi 13h~14h 火曜 20時~21時
premier	高3演習選択者	私の町 私の一日	venredi 16h~17h 金曜 23時~24時
seconde	高3演習選択者	最近の生活 学校行事 将来について	lundi 13h~14h 月曜 20時~21時

- ・前半30分は日本語、後半30分はフランス語のみ
- ・基本的には学習中の言語で質問。答えを聞き取る。

ほとんど準備もないまま始まった今回の取り組みだったが、このようなことがなければやらなかったことに色々と挑戦でき、今までにないスキルを身につけられたことは教師にとっても生徒にとっても大きな意味があったと感じる。様々な点で課題は残っているが、今までの教室内だけでの授業以外への新しい可能性を感じる事ができた。これをもとに新しい世界に向かい、色々なこととつながるということを改めて考えながら、課題を克服しつつさらに新たなことにも取り組んでいきたい。

おわりに

モチベーションの高い生徒と低い生徒の学力格差の拡大、自律的な学習習慣が確保されていない生徒の問題などの課題も指摘されたが、オンライン授業は今まで教室に限定されていた学びの機会を広げる可能性を示してくれた。学習効率や学習効果の面でも、その成果が確認される一方で、反転授業としてオンデマンドの授業動画を予習に使えば、教室での授業時間をもっと効率よく使えるのではないかという方向性も示された。オンデマンドでの授業動画によって、欠席者のフォローもしやすくなるという側面も大きい。教員間でも、非常勤教員と専任教員の交流、さらには教科横断的な交流の促進といった、オンライン授業の大きな成果が確認された。国際交流に関して、新型コロナウイルスの影響でフランス語圏への研修や留学ができない現状においても、さまざまなオンライン交流の方法を探る方向性が示された。

Organisation des cours en ligne : créer un environnement interactif et rassurant pour les apprenants

AGAËSSE, Julien

Université de Tokyo

Julien.agaesse@gmail.com

Tous niveaux

Compte rendu

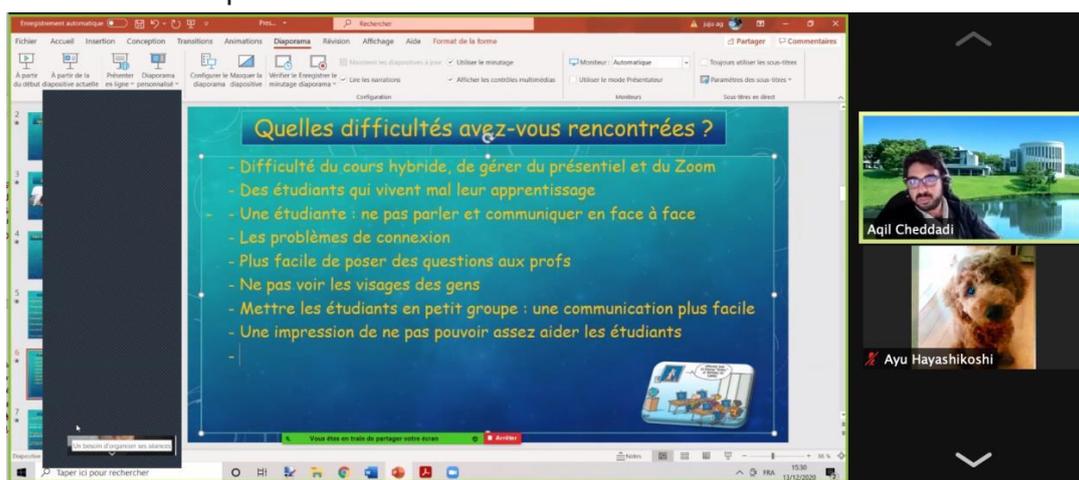


Depuis avril dernier, nous sommes confrontés à la crise du coronavirus. Les enseignants ont par conséquent dû repenser à l'organisation de leurs dispositifs d'enseignement-apprentissage afin de développer des environnements en ligne favorisant les échanges et le développement des compétences langagières de leurs étudiants. De plus, quand une personne n'est pas habituée à utiliser certains outils technologiques, la création d'activités peut s'avérer très chronophage et il n'est pas non plus toujours évident pour un enseignant ou un apprenant de savoir comment se comporter dans un cours en ligne. De l'anxiété ou un manque de confiance en soi peut également émerger chez les apprenants alors que nous souhaitons les aider à interagir, à être participatifs et à s'investir dans leur développement langagier. Notre atelier avait alors pour objectif de partager notre expérience pendant cette année si

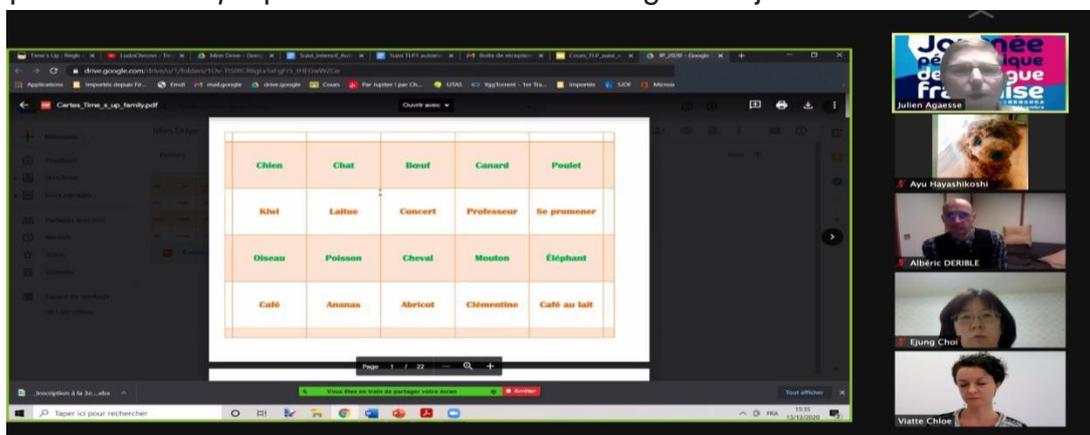
Journée Pédagogique de la langue française 2020

particulière et d'amener les participants à partager leur vécu et leurs idées pour faciliter le développement de dispositifs pédagogiques adaptés afin d'aider les apprenants à interagir avec leurs camarades et à développer leurs compétences langagières dans des environnements affectifs sûrs et dynamiques.

Au début de l'atelier, nous avons partagé notre expérience du semestre de printemps 2020 dans différents cours à l'université de Tokyo, ainsi qu'à l'université Hosei (organisation pédagogique, activités, outils et évaluations, difficultés rencontrées par tous les acteurs des dispositifs d'enseignement-apprentissage, etc.). À la suite de notre récit, nous avons demandé aux participants de l'atelier de partager les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors de cette année difficile, dont certaines apparaissent sur la photo ci-dessous :



Dans un second temps, nous avons proposé une activité de jeu et les participants ont été répartis en groupes pour la pratiquer. Ils ont ainsi pu jouer ensemble en petits groupes à *Time's up* après avoir découvert les règles du jeu.

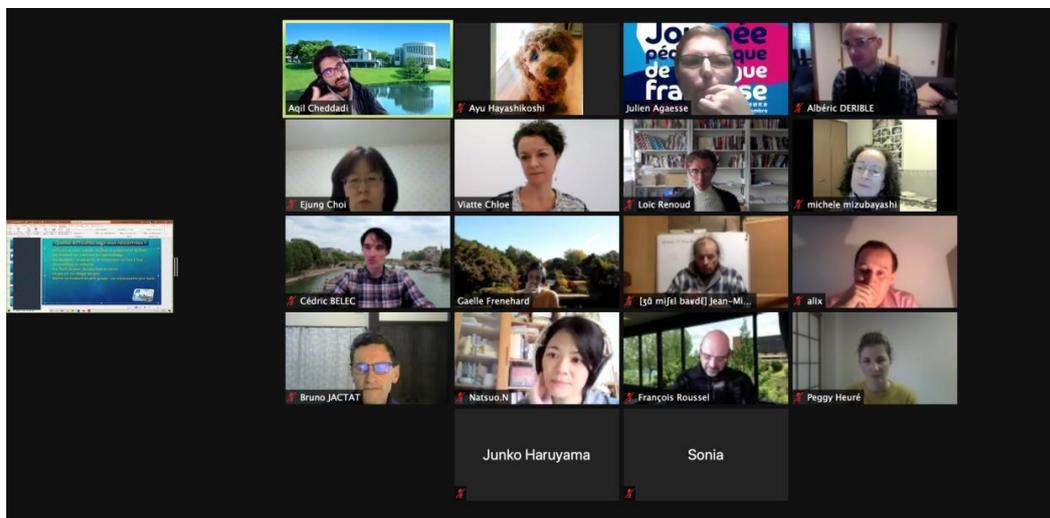


Après cela, nous leur avons proposé de réfléchir à l'organisation d'une séquence pédagogique autour des pronoms relatifs simples avec diverses activités (dont le jeu), avec une progression encourageant l'implication des apprenants, sans oublier l'évaluation. Les participants ont ainsi pu intervenir pour partager leurs idées en proposant une adaptation du jeu (en limitant le nombre de cartes par exemple), en

proposant en amont de faire travailler la phonétique aux apprenants avec le vocabulaire du jeu ou en utilisant une approche par modèle en découvrant une règle grammaticale avec les étudiants (ici les pronoms relatifs simples). De plus, certains ont expliqué le choix du moment auquel insérer le jeu dans la séquence pédagogique et une personne a argumenté qu'elle l'utiliserait en fin de séquence, après avoir proposé différentes activités dont d'autres jeux pour découvrir le sens des mots (comme des mots croisés par exemple). Pour organiser la séquence pédagogique, les enseignants ont également soulevé l'importance de proposer des activités les plus variées possibles et avec une difficulté graduée afin de renforcer l'autonomie des apprenants.

Un autre facteur important a été évoqué par les participants de l'atelier : faire des petits groupes, ce qui est notamment possible avec l'application Zoom. D'après les enseignants, utiliser ce type de « *breakout room* » peut aider les apprenants à interagir davantage en petit comité (entre apprenants et aussi avec l'enseignant). D'ailleurs, un enseignant a soulevé le fait que sept minutes était une durée très propice pour amener les apprenants à s'engager davantage dans les activités (ni trop long, ni trop court, selon lui) et un autre a expliqué que s'il n'avait pas le temps de passer voir tous les groupes, il demandait à ceux qu'il n'avait pas pu voir de présenter leur travail à tous leurs camarades pour faire un retour sur l'activité. En outre, cet enseignant a ajouté qu'en se connectant dans chaque groupe, il arrivait que certains soucis rencontrés par les apprenants soient parfois négligés car ces derniers ne demandent pas toujours l'aide de l'enseignant, alors que dans un dispositif en présentiel celui-ci peut observer les acteurs des dispositifs pédagogiques. Un élément social important a également été mis en avant, qui apparaît lors de telles sessions scindées en petits groupes : créer une petite communauté parmi les étudiants afin de les aider à construire leur vie étudiante et leurs relations avec autrui. En effet, certains étudiants n'ont parfois rencontré personne physiquement (en dehors de leurs proches) lors du semestre de printemps 2020. Ainsi, le fait de créer des groupes au hasard permettait aux étudiants de se retrouver avec différentes personnes, parfois même avec des personnes avec qui ils n'auraient jamais imaginé parler, ce qui pouvait en conséquence déboucher sur une meilleure cohésion du groupe classe et également à la création de groupes de discussion sur des applications de messagerie telles Line ou WhatsApp (entre étudiants). Cela peut alors créer une dynamique de classe et amener les étudiants à communiquer davantage ou à mieux s'investir dans les activités. Par conséquent, le fait de répartir les étudiants en sous-groupes leur permet d'apprendre à savoir avec qui ils vont développer leurs compétences langagières et également à diminuer l'impact d'émotions telles que l'anxiété ou le stress de communiquer ou de pratiquer la langue avec ou devant des inconnus. De plus, d'après certains enseignants, ces

petits groupes permettraient aux étudiants d'avoir davantage confiance en eux-mêmes et en leurs capacités. Pourtant, de temps en temps, il est possible aussi que certains étudiants ne réalisent pas sérieusement leur activité et que les apprenants ne parlent pas quand l'enseignant n'est pas présent, ce qui a d'ailleurs été rapporté par l'un des participants à l'atelier.



À la suite de cette discussion, nous avons proposés l'utilisation de différents éléments et outils pédagogiques pour augmenter les interactions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage et pour renforcer la sécurité affective des environnements pédagogiques. Nous avons dans un premier temps proposé l'idée de diffuser de la musique grâce à un site de diffusion d'audio ou de vidéo, tel YouTube, afin que les apprenants n'arrivent pas dans un silence assourdissant, mais que l'entrée dans le cours se fasse d'une manière détendue et accueillante. Dans un second temps, nous avons évoqué la classe inversée pour amener les apprenants à découvrir et à essayer de comprendre des éléments linguistiques avant le cours, puis nous avons également souligné l'intérêt de l'utilisation de sites de quiz ludiques tels que Quizizz ou Kahoot pour proposer des activités de compréhension orale ou écrite ou pour construire des évaluations formatives (que nous employons lors de chaque cours pour amener les étudiants à se responsabiliser dans leur apprentissage). Dans un troisième temps, nous avons parlé de l'utilisation de jeux de société, dans le but d'aider les apprenants à communiquer et à interagir avec leurs camarades, le tout dans une atmosphère amusante et la moins anxiogène possible. Les adaptations de certains supports ont également été évoquées (pour jouer en ligne), tout comme les difficultés rencontrées pour réaliser ces adaptations à cause d'un manque de temps ou de problèmes techniques par exemple, ou encore de l'impossibilité de proposer certains jeux.

À la suite de cette discussion, certaines questions ayant été posées sur notre utilisation des jeux, nous avons alors expliqué que nous étions en train de réaliser une

liste de jeux classés par niveaux de langue, des jeux que nous mettons en place dans nos dispositifs en fonction d'objectifs pédagogiques variés (pratique d'éléments grammaticaux et lexicaux, révisions, conversations sur des thèmes variés, argumentation, analyse d'image, utilisation de connecteurs logiques etc.). En outre, un enseignant a demandé si les étudiants apprenaient le vocabulaire essentiel au déroulement des jeux tels que des expressions pour passer son tour, piocher ou demander au joueur suivant de jouer par exemple, cela dans le but de « jouer en français ». Nous avons alors répondu que transmettre régulièrement des expressions pour jouer au jeu est essentiel afin que les étudiants puissent pratiquer plus naturellement les jeux, pour les aider à s'investir davantage dans les activités, et que nous partagions ce type d'éléments langagiers avec eux. Ensuite, nous avons expliqué certaines adaptations des jeux et pourquoi elles étaient nécessaires. Nous avons par exemple présenté une activité pour le jeu *Time's up* avec une version pour le niveau A1+/A2 du DELF et la possibilité de laisser les apprenants préparer des questions ou des énigmes en groupe avant de jouer ensemble en classe. Nous avons mis en place cette activité avec deux groupes d'étudiants à l'université de Tokyo, avec des résultats très amusants puisque ce type d'activité semble avoir aidé les étudiants à se détendre, à prendre confiance en leurs capacités mais aussi à se responsabiliser eux-mêmes pour créer le matériel (ici des questions ou des énigmes telles que « c'est un animal qui dit "ouah ouah" » ou « C'est un endroit où je peux étudier et lire des livres à l'université ».), ou à travailler davantage en autonomie en se reposant sur les compétences de chaque individu du groupe et pas seulement sur les leurs ou sur celles de l'enseignant, ce qui a favorisé les interactions sociales, le tout en s'amusant.

Pour terminer l'atelier, certains enseignants ont partagé des activités qu'ils utilisent pour aider les apprenants à s'investir dans le développement de compétences langagières, telles que le dessin qui peut aider ceux qui ont du mal à s'exprimer, ou les bandes-annonces de films francophones dans le but de délier la parole des apprenants et de découvrir de nouveaux éléments socioculturels.

D'une manière générale, même si le mot n'a pas beaucoup été évoqué lors des échanges, les émotions nous ont semblé jouer un rôle essentiel dans les dispositifs pédagogiques mis en place par les participants qui sont intervenus. Ainsi, la sécurité affective a été évoquée à plusieurs reprises ainsi que la confiance en soi pour aider les apprenants à s'investir dans les activités proposées, souvent en petits groupes. Par conséquent, cela nous encourage à poursuivre nos recherches sur le jeu des émotions au sein des dispositifs pédagogiques, notamment avec l'utilisation de jeux de société pour aider les apprenants à développer leurs compétences langagières.

Comment bien choisir et adapter des documents authentiques ?

LUTIC Alain

Alliance française de La Haye
alain.lutic.fle(arobase)gmail.com

Niveaux A1-C2

Le choix d'un document authentique, utile, motivant et adapté au niveau de la classe, peut se révéler déterminant pour le succès d'un cours de FLE. Cependant, la profusion des supports disponibles, la multiplicité des formats – textes, enregistrements, vidéos, pages web, etc. – peut décourager les enseignants désireux de constituer leur propre corpus de documents. D'autre part, les ressources en question peuvent parfois révéler des difficultés inattendues qui rendent problématique leur exploitation en classe, pouvant même décourager les apprenants. Dans cet atelier, nous avons proposé un tour d'horizon des bonnes pratiques permettant de sélectionner des documents de différentes natures, adaptés au niveau et au public spécifique de chaque classe. Nous avons également abordé plusieurs manières d'adapter ces documents pour en faciliter l'exploitation. On parle alors de document « semi-authentique ».

Une multiplicité de supports

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi six types de documents authentiques :

- brochure publicitaire, culturelle ou commerciale – format *PDF*
- infographie – format *JPEG*
- article de journal ou de magazine – format *HTML*, *JPEG* ou *PDF*
- site internet – format *html*
- document vidéo - format *mp4*, *AVI* ou autre
- document audio - format *MP3* ou autre

Pour traiter ces multiples formats, nous avons proposé l'utilisation de différents outils informatiques qui permettent d'aménager les documents pour les adapter au mieux au niveau et aux objectifs des apprenants.

1. Dépliant publicitaire

Nous avons commencé par proposer une activité adaptée au niveau débutant (A1).

À ce niveau, selon les descripteurs du CECRL, l'apprenant doit être capable de comprendre et d'échanger des informations simples concernant par exemple un lieu, son adresse, des horaires, etc. Pour pratiquer ces compétences, nous avons créé un exercice autour du thème des lieux culturels, dans ce cas précis les musées de Paris.

Un document authentique facilement accessible pour pratiquer ces objectifs serait la brochure en format *PDF* du « Paris Museum Pass », qui offre une liste complète des musées parisiens. Ce document est accessible sur ces pages web :

www.parismuseumpass.fr/

https://static.s123-cdn.com/uploads/3086630/normal_5f2296834547f.pdf

Cependant, un rapide coup d'œil permet de réaliser que différents obstacles vont rendre difficile l'exploitation en classe du document tel quel : sa taille (24 pages), la complexité et l'abondance des informations listées, une traduction anglaise non nécessaire dans un cours de FLE, etc.

Nous proposons donc plusieurs aménagements pour adapter ce document et le rendre plus facilement utilisable en classe. Pour cela, nous devons avoir recours à un outil informatique de traitement de l'image. Il en existe de nombreux sur le marché, le plus connu étant probablement *Adobe Photoshop*. Certains de ces programmes sont déjà installés par défaut sur les ordinateurs PC (*Paint*) ou Mac. Pour notre démonstration, nous avons utilisé un outil disponible gratuitement sur le net, appelé *Paint.net* (www.getpaint.net).

À l'aide de cet outil, nous avons donc pu effectuer les opérations suivantes :

- sélection d'une dizaine de musées parmi les plus célèbres ou représentatifs
- sélection des seules informations pertinentes relatives à chaque musée (adresse, horaires d'ouverture...)
- réécriture simplifiée du texte de présentation de chaque musée

Pour cette dernière étape, nous insistons sur le bon choix de la police de caractère, qui permettra de retoucher le document, tout en respectant son aspect d'origine.

Après ces modifications, nous obtenons un document de deux pages, prêt à être utilisé en classe de niveau débutant :

https://drive.google.com/file/d/1D71cdis-K9eCKfFaaybR_VdP_gg5PdVJ/view?usp=sharing

2. Infographie

Une infographie - ou graphisme d'information - est une image créée par ordinateur et destinée à traduire visuellement une information, généralement statistique. Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce type de graphique représente

plusieurs avantages : il est esthétiquement attrayant, donc motivant, il est facilement compréhensible, et il présente l'information sous une forme non verbale. L'apprenant pourra donc s'en servir comme support pour exprimer des concepts sous forme verbale dans la langue cible.

L'enseignant peut trouver différents supports infographiques en fonction de ses objectifs. La première étape est de repérer et de sélectionner le document, tout simplement sur un moteur de recherche en tapant [objectif recherché] + « infographie ».

Pour notre démonstration, nous avons choisi un objectif linguistique et grammatical - la pratique des comparatifs - et un document pour illustrer ce propos : <https://sallechristophecolomb.files.wordpress.com/2017/02/4289-infographie-eau-copie.jpeg?w=750>

L'intérêt de ce document apparaît clairement : il peut permettre à l'apprenant de formuler des phrases comparatives du type « Les Américains consomment plus d'eau que les Français » ou « Les Chinois consomment moins d'eau que les Japonais. » Cependant, le document authentique tel quel présente également quelques limites. Il est incorrect grammaticalement (les différentes nationalités sont orthographiées sans majuscule) et il ne permet pas de faire des phrases comparatives d'égalité (telle que « Les X consomment autant d'eau que les Y »).

Avec quelques modifications, à l'aide du même logiciel de retouche de l'image, nous pouvons remédier à ces insuffisances et obtenir un document facilement utilisable en classe de FLE. En y ajoutant quelques autres infographies, nous avons créé un exercice de grammaire sur les comparatifs, disponible ici : <https://drive.google.com/file/d/1aJnTAFIGEu7JzV2nggNWSLE7Gb8NhLN4/view?usp=sharing>

3. Article de journal

Les articles de presse sont des éléments incontournables de l'apprentissage des langues. S'ils proviennent d'un site internet, ils peuvent facilement être copiés et - si nécessaire - simplifiés et adaptés au niveau de la classe. S'il s'agit d'une reproduction d'un article papier, cela est également possible à l'aide d'un logiciel de traitement de l'image, toujours en prenant soin de bien sélectionner la police de caractère adéquate. Mais dans quelle mesure est-il nécessaire ou tout simplement justifié de modifier le texte original ? Pour illustrer notre propos, nous avons choisi un article extrait de l'éphémère magazine « *Tous ensemble* », intitulé « *Ils sont bizarre ces Français* ». Dans ce document, plusieurs étrangers résidant en France parlent de leur expérience interculturelle. Intéressons-nous par exemple au témoignage de Patricia, Chinoise habitant à Paris :

« Le Français est bougon, il fait la gueule. L'autre jour, j'entre dans une

boulangerie, je commande du pain et une barre de chocolat, puis je demande à la dame si je peux avoir une serviette en papier, puis une boisson et un sac. Elle me regarde et me dit d'un air grognon : « Et ce sera tout ? » Alors là, tu râles à ton tour... »

La difficulté, lors de l'exploitation de ce texte en salle de FLE, ne vient pas de son contenu ou de son propos, mais de sa forme : l'usage du présent de l'indicatif pour un récit au passé, et l'utilisation du pronom personnel « tu » – qui en fait désigne ici la narratrice elle-même – quoique tout à fait légitimes en français oral, ont beaucoup déstabilisé les apprenants ayant étudié le texte original, et donc gêné la fluidité du cours. Une réécriture, utilisant le passé composé et le pronom « je », a permis de contourner ces difficultés, sans dénaturer le propos original.

L'ensemble de l'article est accessible ici :

https://drive.google.com/file/d/14jCGns8RMLFq_FtT2UZNshTvVUETXKUT/view?usp=sharing

4. Site internet

Toute page web peut être considérée comme un document authentique, et être exploitée comme telle en classe de FLE. Ces contenus sont extrêmement nombreux et de qualité variable. Ils présentent aussi la caractéristique de ne pas être modifiables.

L'exemple que nous avons choisi dans cette présentation permet d'illustrer et d'approfondir le thème abordé dans l'article de journal du paragraphe précédent. En effet, la personne interviewée dans l'extrait choisi faisait référence à une importante différence socio-culturelle entre son pays et la France, à savoir la mauvaise qualité perçue du service aux clients. Le site internet que nous avons sélectionné, *Do you speak touriste*, a été créé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de la région Paris Île-de-France. Il s'adresse aux professionnels du tourisme et doit leur permettre de connaître les spécificités culturelles de différents touristes étrangers pour mieux répondre à leurs attentes. Une telle ressource peut donc trouver son utilité en classe de FLE, dans une perspective comparative interculturelle. Les informations disponibles sur la page web peuvent aussi être téléchargées en format *PDF* et adaptées selon les modalités décrites dans les paragraphes précédents.

Voici la page d'accueil du site :

<https://doyouspeaktouriste.fr>

Et la version PDF du guide :

https://doyouspeaktouriste.fr/Guide_DoYouSpeakTouriste.pdf

5. Document vidéo

Il y a bien entendu une pléthore de documents audiovisuels accessibles aux professeurs de FLE, sur internet ou en support physique. Nous nous sommes intéressés ici à un aspect particulier du document vidéo : le sous-titrage.

Les sous-titres d'une vidéo peuvent apporter une aide précieuse à la compréhension du document ; ils peuvent également servir de support à des explications d'ordre linguistique, par exemple dans le cadre d'un cours de grammaire. Dans l'exemple que nous avons proposé, il s'agit de pratiquer le discours indirect. Dans un extrait du film *Être et avoir* (Nicolas Philibert, 2002), un professeur des écoles dialogue avec un jeune enfant. Dans cet échange, la variété de types de questions et de réponses permet de pratiquer différents aspects du discours rapporté.

Dans le DVD du film, des sous-titres français sont proposés, mais leur exploitation en classe peut poser problème : d'une part, une seule phrase peut être affichée sous plusieurs images différentes, d'autre part, des éléments non utiles à l'objectif visé sont parfois transcrits.

Nous proposons donc de créer soi-même les sous-titres des extraits vidéo étudiés en classe. Pour ce faire, une possibilité consiste à créer un fichier *srt*. Il s'agit d'un simple fichier *txt* (le « bloc-notes » installé par défaut sur tous les PC), qui doit être enregistré en remplaçant son extension [.txt] par l'extension [.srt]. Ce document doit contenir le numéro du sous-titre, le minutage, et le texte du sous-titre. Ensuite, une des méthodes possibles consiste à télécharger l'extrait vidéo sur l'application « Google Drive » (il faut créer un compte Google), et d'insérer le fichier *srt* à l'aide de l'onglet « gérer les pistes de sous-titres ».

Voici les extraits vidéo proposés :

1. sans sous-titres :

<https://drive.google.com/file/d/0B0mvPQZTo48GV3NrdF91anqtbFU/view?usp=sharing>

2. avec sous-titres :

<https://drive.google.com/file/d/0B0mvPQZTo48GdUIKbmVBTDNXcmc/view?usp=sharing>

Un participant à la présentation a souligné que ce travail de transcription pouvait être long et fastidieux. Une solution alternative pour pallier ce problème pourrait être de recourir à l'outil de création automatique de sous-titres de Youtube. Il faut cependant souligner que, dans l'état actuel de la technologie de reconnaissance vocale, cet outil est encore imparfait, il est donc nécessaire de revoir et corriger la traduction automatiquement générée. Celle-ci peut néanmoins effectivement représenter un gain de temps non négligeable.

6. Document audio

Une très grande quantité de documents sonores est également disponible en ligne et hors ligne. Dans notre présentation, nous nous sommes intéressés à différentes manipulations techniques permettant de sélectionner un extrait d'un document et, le cas échéant, de le ralentir afin de le rendre plus accessible aux apprenants.

Le logiciel gratuit que nous recommandons s'appelle Audacity (www.audacityteam.org ou audacity.fr).

Pour notre démonstration, nous avons choisi un podcast du célèbre *Journal en français facile* de RFI (<https://www.rfi.fr/fr/podcasts/journal-français-facile/>). Ce dernier présente l'avantage de proposer une transcription pour chaque podcast.

Dans notre présentation, nous montrons quels outils du logiciel Audacity permettent de sélectionner et d'isoler un extrait sonore. Puis nous recommandons d'utiliser l'onglet « Effets → changer le tempo » pour ralentir le débit sonore.

Voici le document sonore original :

<https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-française/journal-en-français-facile-06102020-20h00-gmt>

Et le résultat de ces différentes manipulations :

<https://drive.google.com/file/d/1fntMJevPpNzffAJjpc5rPdfhoQUizBWM/view?usp=sharing>

Conclusion

L'objectif de cette présentation était de proposer aux collègues qui le souhaiteraient une sélection d'outils informatiques permettant de créer leur propre corpus de documents authentiques, ou plus exactement, comme nous l'avons vu, « semi-authentiques ». Le travail d'adaptation de tels documents nécessite un certain investissement en temps de travail, mais il permet de répondre avec une grande précision aux besoins spécifiques des apprenants.

Réflexions sur la gestion des tours de parole

HARADA, Sanae
Université Sophia
Tous niveaux

Introduction

Notre présentation avait pour objectif de réfléchir aux difficultés liées à la gestion des tours de parole chez les apprenants japonais. Ce sont les commentaires répétitifs des étudiants après le visionnement des films français en classe qui ont attiré notre attention à ce sujet : « Il n'y a pas de pause quand les Français parlent », « Je me demande quand ils reprennent leur souffle » ou encore « On dirait qu'ils n'ont pas l'intention de donner la parole à l'interlocuteur²⁶ ». Cette dernière remarque risque d'engendrer des malentendus et c'est pourquoi nous avons choisi de traiter ce thème dans nos cours pour réfléchir ensemble aux différences et aux similitudes dans la gestion des tours de parole en japonais et en français.

Observations des tours de parole

Le thème a été abordé dans le cadre de notre séminaire « Enseignement du FLE et communication interculturelle ». Il regroupe 23 étudiants de 3^e et 4^e année de la faculté des Études Françaises.

Dans une première étape, nous leur avons demandé de visionner deux vidéos de CLAPI FLE²⁷, un site de corpus qui propose en accès libre des vidéos d'interactions authentiques menées dans le cadre privé et professionnel. Les deux vidéos choisies sont de types différents, l'une étant une interaction entre trois étudiantes (situation privée) et l'autre, une réunion de travail entre trois architectes (situation professionnelle). Notre choix s'est porté sur des interactions entre trois personnes, donc des trilogues, car l'alternance des tours de parole est plus diversifiée et contient plus d'éléments imprévisibles que les dialogues. Lors du visionnement de ces deux

²⁶ Les propos des étudiants ont été traduits du japonais par nous et parfois simplifiés pour une meilleure compréhension.

²⁷ CLAPI FLE <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

vidéos, les étudiants ont rempli une fiche d'observation afin de relever les stratégies employées pour prendre et conserver la parole, tout en les comparant avec le japonais.

Dans une deuxième étape, nous avons lu et analysé un texte de Béal (2010) portant sur les caractéristiques des tours de parole en français. Les passages choisis portent notamment sur les diverses stratégies des tours de parole et sur la tolérance aux chevauchements et interruptions. Depuis les recherches de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), de nombreux travaux ont été effectués sur les tours de parole dans le domaine de l'analyse conversationnelle et le choix de lecture ne manquait pas. Nous avons opté pour l'ouvrage de Béal, car il porte sur le français et l'anglais en premier lieu, mais également parce que les nombreux exemples facilitent la compréhension. Il nous est arrivé de nous référer à d'autres travaux tel que Bange (1992), par exemple, pour tenter de définir le tour de parole : « une unité interactive, l'élément de base de l'interaction verbale, orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant » (Bange, 1992 : 32).

Les chevauchements et interruptions (1)

Les observations des étudiants ont essentiellement porté sur les chevauchements et les interruptions. Comme on peut le constater dans les propos suivants, leurs commentaires étaient négatifs : « J'ai eu une impression désagréable en les voyant se couper la parole sans cesse » ou « Je n'aimerais pas qu'on me fasse la même chose ». Bien que les chevauchements dans les deux vidéos soient de nature coopérative et visent à renchérir les propos de l'interlocuteur, ils sont perçus par les étudiants comme un acte risquant de provoquer une crise dans les relations. Ces réactions des étudiants révèlent des malentendus interculturels qui nous semblent importants de dissiper.

Nos étudiants ont montré une nette préférence pour le respect du territoire conversationnel des interlocuteurs. Ils disent sans exception qu'ils font attention à éviter les chevauchements, car « ce n'est pas poli » et que « ça donne une mauvaise impression, comme si je refusais d'écouter l'autre ». Cependant, ils ajoutent que les chevauchements et les interruptions dépendent de la relation avec l'interlocuteur : « Je pourrais interrompre mes amis proches, mes parents ou encore des gens avec qui je n'aurai pas de rapport à l'avenir, mais pas les étudiants de la même classe ». On voit dans ces propos que la relation doit être très étroite ou au contraire très éloignée pour qu'il y ait des chevauchements.

Pour éviter les interruptions, les étudiants disent prendre des précautions comme « regarder autour pour vérifier que personne d'autre n'a l'intention de parler », « lever la main pour prendre la parole » ou encore « placer un petit mot comme "je peux ?" avant de parler ». Au cas où il y a des chevauchements, ils cèdent la parole en s'excusant et une étudiante déclare même que c'est un réflexe pour elle d'agir ainsi.

Les chevauchements et interruptions (2)

Après la première étape d'observation, nous avons lu quelques passages de Béal (2010) sur les chevauchements. Selon Béal, « une caractéristique des locuteurs français est leur tendance à faire écho : ils répètent un segment de l'énoncé du locuteur en place ou renchérissent avec des formules d'approbation plus ou moins hyperboliques » (Béal, 2010 :115). Le fait que les chevauchements sont décrits comme « une marque d'intérêt et de vivacité » (ibid.:124) ou encore comme ayant la fonction de « montrer qu'on est bien 'sur la même longueur d'ondes' » (ibid.:117) a suscité un vif intérêt chez les étudiants. Comprendre que les chevauchements ne sont pas considérés comme « une violation du territoire de la parole » (ibid.:119) a permis de modifier la perception des étudiants à ce sujet : « Je ne serai plus découragée même si on me coupe la parole », « J'ai compris que les chevauchements ne signifient pas forcément qu'on rejette mes propos », « Lors du visionnement des vidéos, j'ai eu de l'appréhension envers les chevauchements, mais maintenant, je comprends mieux l'aspect constructif ».

Ces changements de représentation montrent que l'analyse du texte de Béal (2010) et les discussions menées autour ont permis de dissiper (ou, au moins, d'anticiper) les malentendus qui peuvent surgir dans les interactions franco-japonaises et de montrer que les valeurs socioculturelles attribuées aux chevauchements ne sont pas les mêmes dans les deux cultures.

Autres réflexions des étudiants

Les observations des étudiants ne se sont pas limitées aux chevauchements. Plusieurs ont relevé l'expression « mais » qui est un ouvreur de tour polyvalent : selon le contexte, « mais » peut non seulement exprimer une opposition catégorique ou partielle, mais également renchérir les propos de l'interlocuteur. Dès la première observation avec le corpus de CLAPI FLE, certains étudiants ont bien fait le rapprochement avec le terme japonais '*demo*'. Pour d'autres, cela a été l'occasion de découvrir les diverses fonctions de « mais », de réaliser l'importance d'étudier les expressions de base dans des situations variées et en conséquence, de réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage du français.

D'autres remarques ont porté sur les pauses intra-tours ainsi que sur les aspects paraverbaux et non verbaux : « Il m'est difficile de minimiser les pauses intra-tours comme les Français », « Je ne peux pas élever la voix dans le but d'imposer ma parole » ou encore « Je ne peux pas me montrer expressive comme eux ». Par contre, ils déclarent utiliser les gestes et l'échange des regards pour une bonne alternation des tours.

L'éthos communicationnel

Après ces séances de réflexions et de discussions sur la gestion des tours de parole, les étudiants ont non seulement mieux compris les fonctions des chevauchements, mais ils se sont également montrés positifs pour modifier leur comportement dans les interactions en français : « Je voudrais m'habituer à intervenir et à prendre la parole, en commençant par employer des expressions faciles comme 'oui, oui' ou 'moi, je' » ou encore « L'important, c'est de ne pas hésiter à employer les diverses expressions et stratégies ». Ces commentaires nous amènent à réfléchir à la question suivante : est-il possible de changer son comportement linguistique au niveau des tours de parole ? Cette question se rapporte également à l'éthos communicationnel, « les valeurs qui influencent les comportements langagiers » (Béal 2010 : 29).

Selon Murata (1994) qui a analysé les interactions entre Japonais, entre Anglais et enfin, entre Japonais et Anglais, les interruptions sont plus nombreuses entre Anglais qu'entre Japonais. Même les interruptions de nature coopérative sont plus rares chez les Japonais. Cependant, quand il s'agit d'une interaction entre Japonais et Anglais, il y a une augmentation d'interruptions chez les Japonais et cela suggère qu'ils adaptent leur style conversationnel à celui de leurs interlocuteurs anglais. Comme le souligne Kerbrat-Orechioni, les recherches consacrées spécifiquement aux problèmes de l'interruption ne sont pas nombreuses, alors que c'est un « phénomène pourtant lourd de conséquences interactionnelles, et constant dans les échanges en tous genres » (Kerbrat-Orechioni, 2005 :112).

Pour explorer la question évoquée ci-dessus, nous nous tournons vers une de nos études en cours qui analyse les comportements sociopragmatiques des Japonais résidant et travaillant en France depuis plus de 20 ans²⁸. Ces personnes ont donc des interactions en français non seulement dans leur vie quotidienne mais aussi dans leur vie professionnelle. Les interviews menées auprès d'elles se basent sur un large éventail de questions, mais si nous relevons uniquement leurs propos autour des tours de parole, nous nous apercevons qu'elles ressentent plus ou moins les mêmes problèmes que nos étudiants : difficulté à prendre la parole « au bon moment », impression de casser le rythme de la conversation quand elles interviennent, sentiment d'irritation ou de lassitude quand les locuteurs français se chevauchent sans cesse. Dans l'ensemble des interviews, les témoignages révèlent leurs profondes connaissances des aspects sociopragmatiques en français, leur évolution et

²⁸ Recherche financée par JSPS Kakenhi No. 19K00857

adaptation dans leur comportement, mais leurs propos ci-dessus concernant les tours de parole suggèrent que certaines caractéristiques des interactions en français peuvent présenter davantage de problèmes que d'autres.

Dans ces interviews, nous avons également décelé chez certains le choix délibéré de ne pas intégrer les caractéristiques des interactions en français. En effet, on peut avoir suffisamment de connaissances de la langue-cible, mais choisir de ne pas modifier son comportement pour des raisons venant de ses valeurs personnelles ou culturelles et de son éthos communicationnel. Kecskes (2015) qui étudie l'évolution de la compétence interactive chez les personnes bilingues constate que les adultes bilingues qui ont déjà intégré les normes de leur 1^{ère} langue peuvent montrer de la résistance à certains traits de la 2^e langue.

Conclusion

Notre présentation avait pour objectif de partager nos expériences et de montrer comment les réflexions des étudiants avaient évolué à travers les observations des tours de parole. Nous tenons à remercier les participants pour leurs commentaires constructifs : l'importance d'enseigner les marqueurs de la gestion des tours, les différences de comportement selon le contexte (pendant les cours ou en dehors des cours) ou encore les spécificités de la syntaxe du japonais. Ces points vont nous permettre d'ouvrir de nouvelles pistes dans nos recherches.

Dans une interaction interculturelle, on reconnaît facilement les fautes de grammaire et on les attribue aux compétences linguistiques et non pas à la personnalité des actants. Mais lorsqu'il s'agit des différences dans la gestion des tours de parole, les écarts risquent d'aboutir à une mauvaise interprétation de la personnalité du locuteur. Dans une situation interculturelle franco-japonaise, un Japonais qui ne fait pas d'interruptions coopératives pourrait être perçu, par exemple, comme distant ou froid ; au contraire, un Français qui intervient souvent pourrait être considéré comme irrespectueux. Dans ces cas-là, comme le souligne Trévisse, « on a trop souvent tendance à faire porter la responsabilité des malentendus à celui qui parle le moins bien » (Trévisse, 1984 :151). Notre rôle n'étant pas seulement d'enseigner les outils linguistiques mais également de permettre à chaque étudiant de donner une image de soi qui n'est pas en contradiction avec sa personnalité, il reste beaucoup de points à explorer dans le domaine de la gestion des tours de parole.

Bibliographie

Bange, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier/Didier.
Béal, C., 2010, *Les interactions quotidiennes en français et en anglais - de l'approche*

- comparative à l'analyse des situations interculturelles*-. Peter Lang : Berne.
- Kecskes, I., 2015, "How does pragmatic competence develop in bilinguals?", *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 419-434.
- Kerbrat-Orecchioni, C. , 1994, *Les interactions verbales – Variations culturelles et échanges rituels*, Armand Colin: Paris.
- Murata, K., 1994, "Intrusive or co-operative? A cross-cultural study of interruption", *Journal of Pragmatics*, 21(4), 385-400.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G., 1974, "A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language*, 50 (4), 696-735.
- Trévisé, A., 1984, "Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère" in Noyau, C., Porquier, R., *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses universitaires de Vincennes, 130-151.

Quid de l'hybride, vers un « new normal » ?

Les difficultés et quelques solutions

pour un enseignement phygital.

VIATTE, Chloé
Université Juntendo
v-chloe@juntendo.ac.jp
Tout niveau

La co-modalité permet-elle de pallier les difficultés du distanciel ?

Oui, nous sommes flexibles et nous avons innové. Nos cours ne sont sans doute pas parfaits et nos institutions ne nous ont pas toutes soutenus, mais nous essayons d'offrir le meilleur à nos étudiants. Après avoir répondu à l'urgence de 2020, nous devons maintenant finir de construire et gérer ce qui risque fort d'être le « *new normal* », notre nouvel écosystème d'enseignement.

J'ai en responsabilité la section de français de la faculté Internationale de l'université Juntendo. Le premier semestre a eu lieu en ligne, sur Zoom. Au deuxième semestre, pour répondre aux attentes des étudiants, la faculté innove : trois jours restent en distanciel, les mardi et jeudi repassent en présentiel. L'intégralité des étudiants est supposée se rendre sur le campus aux horaires habituels. Le choix est pragmatique : leur éviter de devoir venir tous les jours. Si les présentiels avaient été à la carte, les emplois du temps auraient été lacunaires et il aurait fallu fournir des salles permettant de participer sur site, à des Zooms entre deux présentiels. Les étudiants gardent pourtant un droit de retrait et peuvent obtenir de ne pas assister physiquement aux cours, même les jours de présentiel. La classe interactive et en co-élaboration est importante à mes yeux. Je souhaitais retrouver les étudiants mais j'appréhendais aussi d'avoir à gérer du présentiel et du distanciel en synchrone. Mes craintes furent malheureusement fondées, la gestion de la complexité technologique et de la différenciation pédagogique est un beau défi.

5 Hybride, hyflex, blended, comodal, phygital ?

Différentes appellations sont concurremment utilisées. Hyflex est un mot valise, conjuguant *hybrid* et *flexible*, il est né sous la plume de Brian Beatty, professeur

associé à l'université de San Francisco. Pour éviter les anglicismes, le monde de la recherche canadien œuvre pour imposer le terme de co-modal. Le joli terme phygital combinant physique et digital se fait plus rare dans les articles. *Blended* est usité pour insister sur la nature composite des approches et contenus.

Selon la terminologie en vigueur, un cours de français est hybride quand par exemple le lundi est en ligne et le jeudi à la demande. Il devient hyflex ou co-modal quand, pour la même classe, deux options de participation sont offertes en synchrone et quand l'enseignant gère deux espace-temps de cours en simultané. Un programme co-modal, combinant présentiel et visioconférence est une alternative au tout distanciel. La flexibilité est proposée aux étudiants. L'enseignant doit construire son cours pour qu'il puisse fonctionner dans chacun des deux environnements, sans créer d'inégalités au sein de la communauté d'apprenants. Quand les cours de langues répondent au modèle pédagogique de l'*active learning*, l'enseignant est aussi un facilitateur garantissant un bon environnement: dynamique, actif, interactif ainsi qu'une progression permettant la création et l'appropriation des compétences et savoirs. Les apprenants doivent pouvoir participer à la synergie quelle que soit leur modalité d'accès au cours. Deux problèmes émergent, le profilage de la pédagogie et le souci d'équité.

Étude de cas

Trois inscrits à un cours optionnel de Fle avancé, au 1er cours hyflex, une étudiante est en classe et deux sur Zoom. Très vite, une des deux distanciee rencontre un problème de connexion. D'un commun accord, elle sera considérée comme absente et le contenu sera posté sur "google class". Le cours se transforme alors en une expérience complexe combinant distanciel, présentiel et du contenu à la demande. Or, c'est un cours où les participants débattent et interagissent. Un problème émerge, l'étudiante en ligne entend l'enseignant, mais le micro de l'ordinateur ne lui permet pas d'entendre sa camarade masquée de l'autre côté de la paroi en plexiglas. Après un ballet de chaises musicales devant l'ordinateur, très peu conforme aux règles sanitaires, l'étudiante sur site finit par utiliser son téléphone pour se connecter en ligne. Nous aboutissons à un cours zoom mais partiellement sur site. Un enseignement hyflex nécessite un environnement technique complet. Pour préserver la possibilité d'un cours co-modal, j'investis personnellement dans l'achat de micro haut-parleurs Bluetooth. Mais arguant notamment qu'un tel investissement ne saurait être demandé aux professeurs vacataires, les doléances sont transmises et deux semaines plus tard, toutes les salles sont équipées. Toutes les facultés peuvent-elles débloquer ces budgets et réagir aussi rapidement ? Il faut que la co-modalité pédagogique soit coordonnée à un environnement technologique adéquat. Et on peut dire sans risque

de se tromper, que la mise à disposition de cet écosystème alimentera la compétition entre institutions.

Les infrastructures et matériels nécessaires sont a minima: une grande salle bien aérée, des étudiants masqués, un ordinateur, si possible deux (un pour le Zoom et les activités, un autre pour que l'enseignant gère ses ressources ou pour filmer la salle). Le micro haut-parleur pour l'interaction entre les 2 communautés d'apprenants et pour libérer l'enseignant dans ses mouvements. Un portable ou des webcams afin de recréer l'expérience classe pour les distancés. Les chargeurs sont impératifs. Prévoir également un écran, un projecteur et un enseignant avec trois cerveaux et du temps pour la mise en place. Les universités de Louvain Laval et Michigan, où le comodal est expérimenté depuis plus de cinq ans, ont investi dans des « *Real Presence Experience (RPX) rooms* ».

D'un point de vue pédagogique, un des problèmes est de préserver la synergie de classe en conciliant 2 environnements, 2 communautés d'apprenants pour permettre leur interaction. Chef d'orchestre, l'enseignant gère le rythme de deux ensembles aux formations très différentes. Or, l'enseignement synchrone en ligne pose déjà problème. Les recherches sont nombreuses à avoir analysé les problèmes inhérents à l'enseignement en ligne. Entre le 3D et le 2D, on relève les murs suivants:

- **silence dans le désert** : leadership et prises de paroles, entraide distribution et usage de la parole sont empêchées surtout avec des étudiants ne se connaissant pas (bien). (Strickland 1978, Williams 1977, Health 1992)
- **la fin du satori ?** Les interactions libres permettent l'émergence d'idées nouvelles, le distanciel n'est pas (aussi) efficace. Le problème du *social learning*. (Barron 2003, Ruppel et al. 2017)
- pas d'effet miroir, les regards, les corps et les mémoires du **corps sont en berne**. Pas d'effet de synchronisation des participants à l'enseignement. (Health 1991, Clark, H. H., & Brennan, S. E. 1991)

Les étudiants de 1ère année se déplacent majoritairement en classe. Ils sont en attente de ce "service" et privilégient "l'expérience campus". Citons deux cas: sur 15 élèves en 1ère année, 14 sont presque toujours en classe, une seule -redoublante d'ailleurs- est en ligne. En 2ème année, seuls deux ou trois ou quatre sont en classe, la dizaine d'autres opte pour le Zoom. Car c'est un des problèmes possibles de la comodalité, on ignore la répartition des participants. Dans un souci d'efficacité, ce contexte doit être connu avant le début de la classe afin que les préparations soient idoines. Alertée, la faculté décide pour la rentrée 2021 d'obliger les étudiants à choisir un seul mode de participation. Le contrat pédagogique proposera une flexibilité de droit, en instaurant le devoir de s'en tenir à un seul canal.

Ainsi il est difficile de négliger le problème de hiérarchie. L'équité de traitement est un idéal ardu à tenir. Pour la distribution du regard par exemple, définir un environnement prioritaire s'est avéré nécessaire pour que l'adresse soit efficace. Si la participation Zoom est conçue comme un "service" rendu aux distancés, alors l'enseignant peut majoritairement parler aux apprenants sur site. Ou inversement. Les deux options sont possibles mais les deux espaces-temps étant synchrones, un enseignant unique ne saurait s'adresser à deux ensembles distincts. Dans la gestion concrète de la co-modalité, l'alternance est de mise. Le distanciel, avec sa froideur et son manque d'empathie, permet d'avancer plus vite et de faire plus travailler les apprenants. La co-modalité ralentit souvent la classe car la gestion de domaines non pédagogiques est un frein. Les étudiants manquent aussi d'habitude, il faut guider leur attention et leur apprendre à rester vigilants et inclusifs. L'enseignant ne doit pas oublier d'être le **médiateur** entre ces deux groupes classe qui ont du mal à entrer en relation. Les problèmes de communications sont « audio » quand les distancés entendent mal ce que disent des présents masqués. Par ailleurs, lors des *break-out*, certains étudiants en salle sont aussi connectés en ligne. Il faut absolument leur rappeler de se munir d'écouteurs sinon les problèmes d'écho rendent le cours invivable. Mais les difficultés sont également « visio », car les présents lisent difficilement les commentaires du chat Zoom qui apparaissent trop petit sur l'écran et dont on ne peut pas changer la taille. Travailler sur un « Google doc » partagé peut être une solution. Mais ceux sur téléphone ne peuvent pas facilement passer du Zoom au document. Dans l'idéal, les étudiants ont eux aussi accès à deux écrans, deux appareils connectés et disposent donc d'une bande passante suffisante.

Or, en sus de l'effacement de certains participants par effet Zoom, les difficultés sont accrues pour dynamiser des brainstormings ou des débats, de manière générale. Bref, construire la pensée à plusieurs dans cette diversité relève de la gageure. Mais chaque problème génère aussi ses solutions. Un outil comme *Miro whiteboard* offre des fonctionnalités permettant de reproduire des conditions d'interactions très intéressantes de co-construction et d'organisation des idées. Il redevient possible en co-modalité de créer un environnement de partage où les présents et les distancés peuvent communiquer et agir ensemble. 2020 nous a permis de faire un premier état des lieux des difficultés inhérentes à ce nouvel exercice pédagogique. Les enseignants du monde entier sont soumis au même défi de créer un nouveau savoir-agir. Des solutions restent à créer, elles arrivent au compte-goutte. Et puisqu'il faut une note positive, parions sur 2021. Les institutions et les pédagogues ont de beaux défis à relever. À nous de trouver les outils correspondant à nos modes d'enseignement.

Problèmes techniques, difficultés à créer une atmosphère de travail partagée et à s'assurer que les différentes communautés profitent à plein de l'enseignement, il y a

aussi cette double fatigue pour l'enseignant qui doit jongler dans un environnement technopédagogique complexe. Le *hyflex* n'aurait-il que des désavantages ? Dans son enquête menée auprès des 311 apprenants canadiens ayant suivi pendant deux ans un enseignement co-modal, Gobeil-Proulx (2019) montre que la moitié des commentaires négatifs sur l'enseignement co-modal porte sur des problèmes techniques. Les compétences informatiques et les infrastructures technologiques ou matérielles sont les obstacles majeurs, mais une écrasante majorité des participants (95 %) plébiscitent cette offre (dont 79 % de complètement satisfaits et 16 % de plutôt satisfaits). Les apprenants sont demandeurs. Les sources nord-américaines tendent à prouver que la participation et la motivation des étudiants est meilleure. Elles semblent attester que 1) le format co-modal est grandement apprécié par les étudiants; 2) que les étudiants choisissent majoritairement la formation à distance; 3) et que les étudiants tendent à se familiariser avec un mode et à le garder tout au long de la session. Cet *empowerment* à l'américaine garantit un meilleur accès à l'éducation. Cette flexibilité serait synonyme d'équité et permettrait par ailleurs l'intégration d'apprenants aux parcours divers.

Suivant l'analyse de l'équipe enseignante de l'université de Louvain, le *hyflex* apporte une valeur ajoutée et devient efficace et souhaitable si 1) il fait évoluer les dispositifs pédagogiques vers davantage de centration sur l'apprentissage, 2) il exploite les potentialités de flexibilité pour mieux répondre à des besoins spécifiques d'étudiants, et 3) il stimule le développement professionnel des enseignants. Au premier point, on est tenté de répondre par la négative, tant dans les premiers essais, les apprentissages nous semblent plutôt avoir pâti du changement constant de modalités. Espérons que l'adaptativité permettra de reléguer les écueils technologiques à l'arrière-plan pour que nous puissions à nouveau nous recentrer sur les apprentissages et leur garantir une efficacité meilleure. Le deuxième critère semble vérifié puisque les institutions peuvent offrir un accès plus diversifié aux enseignements. Le troisième point est plus délicat. Soyons positifs, ou très ironiques, en soulignant que les enseignants ont certes dû beaucoup évoluer, d'aucuns parleront plutôt de maltraitance institutionnelle.

Institutions et apprenants semblent sortir gagnants. Ainsi la banalisation du distanciel dans les murs permet d'annihiler en effet des distances, celles qui se comptent en dizaines ou en milliers de km. Des étudiants malades, confinés ou ayant des handicaps peuvent continuer de suivre les cours. Quand les loyers sont chers on peut imaginer d'intégrer des étudiants depuis une résidence excentrée, nous parlerons ici de flexibilité géographique. Le recours au *hyflex* pourrait faciliter l'organisation des open-campus, démocratiser l'accès à l'information en proposant une participation distancielle aux événements. Nous avons tous eu de grands timides que le distanciel

séduirait, ce critère relève de la flexibilité pédagogique du côté apprenant. Et alors que les séjours à l'étranger restent encore compromis, une bonne gestion du co-modal devrait permettre de faire venir l'étranger en temps réel dans les classes. Imaginons des cours en duplex avec une mise en contact de nos apprenants avec des camarades francophones, soit que ces derniers étudient le japonais, et que des échanges croisés soient proposés, soit qu'il s'agisse d'étudiant de FLE qui pourrait ainsi mettre en pratique leurs connaissances. Sur un modèle *Coil (Collaborative Online International Learning)* intégrant des intervenants extérieurs à la classe, étudiants, interviews. Il y a fort à parier que de ce point de vue, le hyflex pourrait se révéler prometteur.

Nous sommes au début d'une période. La co-modalité suppose des efforts, nécessite aussi d'adapter les cursus et nos vitesses de progression selon les canaux d'enseignements. Nous avons également besoin de construire les indicateurs qui nous renseigneront sur l'efficacité non pas des enseignements mais de leur réception diversifiée. Le problème de l'évaluation est encore un écueil majeur. Le semestre arrive à sa fin, les examens doivent-ils être différenciés et l'égalité des chances peut-elle être garantie ? Très mouvementés et exigeants, ces derniers mois ont remis en question beaucoup de nos habitudes d'enseignement pour le pire ou peut-être pour le meilleur si nous parvenons à trouver et à nous façonner dans ce nouveau contexte de nouveaux paradigmes pédagogiques.