

Comptes rendus de la Journée pédagogique de la langue française 2023

Date : le dimanche 17 décembre 2023

Lieu : Lycée Français International de Tokyo

〒114-0023 東京都北区滝野川 5 丁目 5 7 - 3 7

5-57-37 Takinogawa Kita-ku,114-002



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

Sommaire

Ateliers

A1. Améliorer les interactions professeur-étudiants : établir des relations de confiance à l'aide de plusieurs outils pratiques

教師と学生の相互交流：実践的なツールを使って構築する信頼関係

BELLECHLOÉ Chloé ベレック クロエ , ISHII Saki 石井 咲 p.4-8

A2. Réinvestir les outils distanciels en salle de classe pour dynamiser le cours

JAFFREDO Sébastien p.9-13

A3. Autour des séjours de mobilité académiques courts

PUNGIER Marie-Françoise p.14-18

A4. Mise en commun et échanges : références bibliographiques sur les temps verbaux

動詞の時制に関する文献について、共有と交換を目指す

RENOUD Loïc ルヌウ・ロイック , NAKAMURA Noriko 中村典子 p.19-23

A5. カナダ・オンタリオ州のフランス語教育-小学校教育(FLS, FLM)を中心に-

櫻木千尋、小松祐子 p.24-28

A6. Les activités créatives en classe de niveau A2

SERVERIN Simon p.29-32

Présentations

P1. Évaluation et jeu : un mariage complexe ?

AGAËSSE Julien p.33-37

P2. Former nos étudiants au métier d'interprète 通訳者になるための大学生への指導方法

ARIÈS Laura, TSUDA Nanaé p.38-41

P3. 日本の大学における日仏タンDEM活動の意義と課題

廣田大地 p.42-46

P4. Comment préparer le public étudiant japonais qui se destine à faire un échange universitaire en France : l'apport du FOU

GIUNTA Léna p.47-50

P5. Une expérience de COIL en classe de français au Japon : les difficultés et les bénéfices

フランス語クラスでの COIL (Collaborative Online International Learning) 実践 : 問題点と利点

MAILLEUX, Coline p.51-53

P6. Quelles pratiques pédagogiques pour développer la compétence interculturelle chez des apprenants japonais adultes ? 成人のフランス語学習者の異文化間能力を育成する

教授法とは何か

PHOTHISANE, Sarah

p.54-57

P7. Il était une fois Exploration des stéréotypes de genre à travers la réécriture de texte

SILVA Sonia

p.58-61

P8. La baguette magique du prof de FLE au Japon

VANNIEUWENHUYSE Bruno

p.62

P9. Peut-on améliorer la mémoire orthographique et accélérer l'acquisition de bons réflexes en graphie-phonie ?

VIATTE Chloé

p.63-68

Améliorer les interactions professeur-étudiants : établir des relations de confiance à l'aide de plusieurs outils pratiques

教師と学生の相互交流：実践的なツールを使って構築する信頼関係

BELLEC, Chloé ベレック クロエ

Université du Tohoku 東北大学
bellec.chloe.c7@tohoku.ac.jp

ISHII, Saki 石井 咲

Doctorante de l'Université Gakushuin 学習院大学
saki_ishii@keio.jp
A1-A2

Introduction

Dans cet atelier, les deux intervenantes ont présenté deux outils pratiques pour faire face à trois difficultés fréquemment rencontrées par les professeurs d'université : le retard en classe, la baisse de motivation et le manque de participation des étudiants. Ces deux outils sont « la fiche de présence » et « la fiche de placement ».

I. Fiche de présences-notes avec un système de tampon

Saki Ishii a tout d'abord présenté la fiche de présence-notes qu'elle utilise dans ses cours. Dans ce document, qui est affiché ci-dessous, il y a quatre colonnes : « Présence », « Mini tests », « Réponses », « Commentaires et avis. »

	Date	Présence (出欠)		Mini tests (ミニテスト)	Réponses (発言)	コメント
		à l'heure	en retard			
1	月 日	A		B	C	D
2	月 日	A		B	C	D

A. Présence

La partie « Présence » de la fiche permet d'indiquer clairement à l'étudiant le nombre de cours auxquels il a assisté et le nombre de ses retards. Tout le long du semestre, les étudiants n'ont besoin que d'un coup d'œil sur leurs fiches pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage. Cela permet ainsi de les responsabiliser face aux exigences pour valider un cours d'université.

B. Mini tests

Dans la colonne « Mini tests », les étudiants inscrivent eux-mêmes les points qu'ils ont reçus lors du test oral de vocabulaire au début du cours. S'ils sont absents ou en retard, ils ne peuvent pas recevoir les points de ce test. Comme ces points sont inclus dans la note finale, cela donne

une motivation supplémentaire à l'étudiant pour venir à l'heure en classe.

C. Réponses

Pendant le cours, à chaque fois qu'un étudiant va prendre la parole ou lire une phrase en français, il recevra un tampon. De plus, les étudiants qui font une remarque importante ou ont trouvé une erreur dans le matériel pédagogique peuvent aussi recevoir un tampon. Grâce à ce système, la participation en classe s'est rapidement améliorée.

D. Commentaires et avis

Dans la colonne « commentaires », les étudiants écrivent librement une ou deux lignes en japonais ou français à la fin du cours. Le professeur écrira une courte réponse avant de rendre les fiches lors du prochain cours. Pour l'étudiant, cela lui permet de poser les questions qu'il n'a pas pu poser pendant le cours et d'exprimer un avis face à l'enseignement reçu. Le professeur, lui, pourra ainsi préparer le cours suivant pour répondre aux remarques et aux questions des étudiants.

II. Les mêmes principes pédagogiques adaptés différemment

Dans sa présentation, Chloé Bellec présente les mêmes outils que Saki Ishii mais adaptés de manière différente. Elle utilise deux documents : « La fiche de présence » et « la fiche de placement ».

A. La fiche de présence

La fiche de présence, très similaire à celle de Saki Ishii, sert à enregistrer l'activité de l'étudiant en cours.

B. La fiche de placement

Le second document est la fiche de placement. Sur le recto de la feuille, les étudiants écrivent leurs prénoms en alphabet latin en alphabet latin avec un petit dessin. Avant chaque cours, les fiches sont placées sur les tables de la salle de classe pour créer des groupes de quatre étudiants. Grâce à ce document, on peut mettre en place facilement des groupes différents à chaque cours pour les exercices de conversation. Cette même fiche peut aussi être utilisée comme un écriteau et permettre au professeur de pouvoir lire facilement les noms des étudiants lorsqu'il est au tableau.

Tout comme la partie « commentaire » de la fiche de présence de Saki Ishii, il y a au verso du document un grand tableau avec un espace créé pour que les étudiants puissent laisser librement un commentaire ou une question à la fin de chaque cours. Les étudiants étant libres d'écrire ce qu'ils veulent, les messages inscrits sont très variés. Il arrive fréquemment que les étudiants utilisent les expressions apprises en cours pour discuter avec le professeur dans la langue cible. Cela prend environ 10 minutes aux animatrices pour répondre aux commentaires d'une classe de 20 à 30 étudiants.

III. Les résultats obtenus en classe avec ces outils

En utilisant les outils présentés, un espace de communication personnalisée entre le professeur et les étudiants est rendu possible. De plus, en rendant visible les résultats et le travail fourni à chaque cours, cela permet aux étudiants d'avoir la satisfaction du travail accompli et la sensation de progresser. Dans les espaces de correspondance professeur-étudiants, il arrive fréquemment de recevoir des commentaires négatifs tels que : « Le cours d'aujourd'hui était difficile. » ou « Je n'ai pas compris. », mais lorsque les professeurs y répondent avec des mots d'encouragement, les étudiants se sentent plus en confiance et deviennent plus motivés à travailler. Ces éléments positifs sont clairement apparus dans les résultats d'enquêtes menées auprès de nos étudiants.

Conclusion

Grâce à ces outils qui facilitent les interactions entre professeur et étudiants, une relation de confiance s'établit au fil des cours et cela permet d'améliorer l'ambiance générale de la classe. De plus, en lisant les commentaires écrits à chaque cours, le professeur peut prendre conscience des problèmes à résoudre dans son enseignement et la qualité du cours peut ainsi être améliorée grâce à la collaboration entre enseignant et apprenant.

Lors de la séquence questions-réponses de l'atelier, nous avons reçu plusieurs remarques telles que : « Ne pensez-vous pas que la motivation intrinsèque est aussi importante que la motivation extrinsèque ? » ou « Le système des tampons n'encourage-t-il pas une sorte d'infantilisation des étudiants japonais ? ». Pour la première remarque, nous avons expliqué que dans chacun de nos cours nous développons aussi l'intérêt des étudiants envers la langue française en présentant par exemple des vidéos sur la culture francophone ou des chansons en français. Ces éléments associés aux outils présentés lors de l'atelier sont efficaces pour développer harmonieusement les deux motivations intrinsèques et extrinsèques. Pour la seconde remarque, nous avons expliqué que les éléments présentés, même s'ils permettent de superviser les étudiants, ne sont pas utilisés pour les punir, mais pour valoriser leurs efforts. C'est pour cela que nous pensons que ces outils ne sont pas une forme d'infantilisation, mais bien au contraire, ils permettent aux étudiants de se responsabiliser face à leur apprentissage. Nous souhaitons remercier chaleureusement tous les participants, car grâce à leurs commentaires nous avons pu élargir notre axe de réflexion sur notre démarche pédagogique.

★Les documents présentés dans cet atelier sont accessibles au téléchargement à partir de l'adresse ci-dessous. Vous y trouverez également un Google Slide avec les commentaires et les questions des participants de l'atelier ainsi que nos réponses.

https://drive.google.com/drive/folders/1SP0ltMOBLCbw5KKpHapGUCjn-E91SlSk?usp=drive_link

(日本語)

はじめに

本ワークショップでは、教員がしばしば直面する問題 3 点（「学生の遅刻・欠席の多さ」、「学生のモチベーションの低下」、「クラスに活気がない」）を解消するための 2 つのツール「出欠表」と「座席表」を提案した。

I. 出欠・リアクションペーパーとスタンプシステム

第一に、石井が実際に授業で使用している「出欠表」の説明を行った。このシートには、図の通り、「出欠」、「ミニテスト」、「発言」、「コメント（リアクション）」の 4 つの欄がある。以下、項目ごと（A-D）に沿って要点をまとめる。

	Date	Présence (出欠)		Mini tests (ミニテスト)	Réponses (発言)	コメント
		à l'heure	en retard			
1	月 日	A		B	C	D
2	月 日	A		B	C	D

A. 出欠

教師は、学生が授業開始時に着席していたら「Présences à l'heure」の欄に、遅刻した場合は「en retard」の欄にスタンプを押す。学期中の出席状況が可視化されることで、学生は自身の出

欠に責任を持つと考えられる。

B. ミニテスト

ペアで行う口頭の語彙テストで獲得した点数をこの欄に記入する。授業の冒頭にテストを実施することで、クラスに活気が出ると同時に遅刻の軽減につながる。

C. 発言

授業中に学生が自発的に発言をしたり、指名されて答えたりした場合はこの欄にスタンプを 1 つ押す。また、教員が配布する自作の教材や板書の誤字を学生が見つけた場合も同様にスタンプ 1 つ押す。こうした仕組みは、学生のモチベーションの向上につながるだけでなく、学生と教員の相互的なやりとりが生まれる機会となる。

D. コメント

学生は授業の最後に日本語またはフランス語でコメントや質問を書く。教員は授業後これに短い返答を書く。学生は、これを利用して授業内で聞くことのできなかった質問や感想を書くため、教員はそれを受けて次の授業を準備することが期待される。

II. 同様の教育方針をもとにした異なるツールの使用

ベレックは同様の方針のもと、これを異なる方法で実践している。用いられるのは「出欠表」と「座席表」の 2 つである。

A. 出欠表

授業内の活動を記録する。教員のイニシャルの入った判子を出欠・遅刻・宿題の欄に使用し、イラストのスタンプは石井と同様に発言点に用いる。

B. 座席表

学生は初回の授業で座席表の表面に自分の名前とイラストを書く。教員はこれを各授業の開始前に座席へランダムに配置し、学生は自分の座席表がある座席を見つけて着席する。これは教員が授業内に学生を指名する際に役立つだけでなく、学生の座る位置を毎回変えることにも効果的である。また、座席表の裏面にはコメント欄がある。学生は毎回、日本語またはフランス語で自由にコメントや質問を書き、これを提出する。コメントは授業に対するものだけではなく、フランス語やフランス語圏文化などにかんする疑問も書かれている。教員は授業後に返答を書く。なお、これにかかる時間は、石井、ベレックともに 1 クラス（約 2、30 名）につき 10 分程度だった。

III. このツールの使用によって得られた効果

教員と学生は、このツールを使用することで、授業に加えて、紙上での 1 対 1 の交流を持つことが可能になった。また学生は、授業への参加意欲とその成果がスタンプで可視化されることで、フランス語の授業に対して満足感や達成感を得ることができた。コメント欄では、しばしばネガティブなコメント（「今日の内容は難しかった」「わからなかった」）も見られたが、その際に教員は毎回励ましの言葉をかけるよう努めた。こうした声かけが彼らのモチベーションの一定の維持に繋がったことは、学生を対象にした Google Forms でのアンケート結果からも明らかであった。

おわりに

学生と教師の交流から、授業の回数を重ねるごとに信頼関係が構築され、授業全体の雰囲気改善に繋がった。教師もまた学生からのコメントにより、自身の授業の問題点に気づくことができ、教師と学生の両者による授業の質の向上につながると言えよう。本アトリエの質疑応答の時

間では、「外発的動機づけと同様に、内発的動機づけ（内在的モチベーション）もまた大事なのではないか」、「スタンプシステムは日本の学生の〈子ども化〉を助長するのではないか」といったご指摘も頂戴した。前者については、発表者それぞれが授業内で学生の興味関心に従って、フランス語圏文化にかんする動画や歌などを紹介したりしている。本アトリエで紹介したツールを併用しつつ、学生の外在・内在的モチベーションを高めるのが良いだろう。また後者について、少なくとも現段階で言えることがあるとすれば、我々の実践するツールは学生を監視するためでも、罰を与えるために使用するのではなく、努力への対価を与えることが目的であり、その努力とはまさに学生それぞれのモチベーションと責任によって成り立つものである。その点において、このシステムは学生の「子ども化」を助長するのではなく、その反対に「自律」を促すことができると考える。こうしたご意見から、発表者は新たな視点や気づきを得ることができた。ここに深謝する。

★アトリエで紹介したツールやそのテンプレートは、以下のリンクからダウンロードが可能です。また、アトリエ内で頂戴したご意見・ご感想へのコメント返しは、以下の **Google Drive** のなかにある **Google Slide** で行っています。

https://drive.google.com/drive/folders/1SP0ltMObLcbw5KKpHapGUCjn-E91SlSk?usp=drive_link

Réinvestir les outils distanciels en salle de classe pour dynamiser le cours

JAFFREDO Sébastien

Institut français du Japon, Université Sophia

sjaffredo@gmail.com

Niveau débutant

Introduction

Cet atelier a eu pour but de partager de nouvelles pratiques de classe utilisant des applications numériques ; ces pratiques sont issues de l'expérience des cours en ligne de la période du covid ainsi que des développements récents en intelligence artificielle.

Les années de covid ont bouleversé les modalités d'enseignement et obligé les enseignants à s'approprier de nombreux outils pour l'apprentissage à distance. Après cette expérience, le retour en salle de classe ne pouvait pas être un retour en arrière. Beaucoup des nouvelles pratiques du distanciel peuvent être réinvesties en classe : usage d'une présentation comme conducteur de cours, sondages en direct, codes QR, smartphones, cartes virtuelles, tirages aléatoires. Tous ces outils permettent :

- d'accélérer et d'intensifier les pratiques,
- de maximiser le temps de parole individuelle,
- d'inclure les apprenants plus timides ou moins actifs.

Dans cet atelier, nous avons présenté quelques exemples d'activités mises en place dans le cadre d'un cours de grands débutants. Nous avons également évoqué l'usage de l'intelligence artificielle générative pour accélérer le processus de réalisation. Les participants ont été invités à parler de leurs pratiques et des outils qu'ils utilisent.

Sondage initial

Ce sondage a permis d'amorcer la discussion sur les pratiques des participants, tout en donnant un exemple d'activité participative par smartphone (code QR à flasher et réponses individuelles avec un smartphone).

Question 1 :

On ne peut pas faire d'activités de classe avec le smartphone parce que cela pénalise les apprenants qui n'en ont pas.

- *Je suis d'accord.* 4 réponses (29%)
- *Je ne suis pas d'accord.* 10 réponses (71%)

Analyse et discussion : une minorité non négligeable considère que le smartphone ne peut pas être un outil de classe standard. La discussion a cependant permis d'établir que, pour presque tous les participants, dans le cas de cours universitaires ou pour un public adulte, l'usage du smartphone allait de soi. Quelques restrictions sont tout de même à prendre en compte, notamment les cours pour enfants, pour lesquels toute la méthodologie pédagogique est spécifique, ainsi que le cas d'enseignants hostiles par principe au smartphone ou qui n'en possèdent simplement pas.

Question 2 :

Quels outils numériques utilisez-vous en classe ? (Réponses ouvertes)

Réponses :

PowerPoint (x6), *Google Form* (x5), *YouTube* (x4), *Zoom* (x4), *Google Doc* (x4), *ChatGPT* (x3), *Furago* (x3), *Google* (x3), *Quizlet* (x3), *Google Slides* (x2), *iPad* (x3), *LINE* (x2), *Manuel numérique* (x2), *Blog perso*, *Deepl*, *Framapad*, *Google Classroom*, *Google Image*, *Google Meet*, *Instagram*, *ITC-LMS*, *Jamboard*, *La Digitale*, *Moodle*, *Mots croisés*, *Nuages de mots*, *Openboard*, *PC*, *QR code*, *Quizizz*, *Reconnaissance vocale (Siri ou autre)*, *Slack*, *Sondages*, *Steam*, *Supports PDF*, *Teams*.

Analyse et discussion : une analyse simple de la typologie des réponses permet d'établir quelques catégories principales :

- les outils de présentation (*PowerPoint* et *Google Slides*),
- les exercices ou formulaires en ligne (*Google Forms*, *Quizlet*, *La Digitale*),
- les outils collaboratifs (*Google Docs*, *Framapad*),
- les LMS (plateformes d'apprentissage : *Moodle*, *Google Classroom*, *ITC-LMS*, *Slack*),
- les outils de communication (*Zoom*, *Teams*, *Meet*, *Line*, *Instagram*, *Steam*)
- les manuels numériques,
- les ressources et la recherche d'information : *Google*, *Google Image*, *Siri*, *Furago*,
- les outils spécifiques : tableau blanc (*Openboard*, *Jamboard*), code QR
- le matériel : *iPad*, *PC*.

Il a été noté que la plupart des outils cités sont des outils propriétaires, à l'exception d'*Openboard*, de *Moodle* et de *La Digitale*. Cette suite d'outils en ligne très complète est un des outils recommandés et son utilisation a été montrée dans l'atelier.

Outils présentés

Type d'outil	Exemples d'outil	Suggestion d'utilisation
Outil de présentation	<i>PowerPoint</i>	Conducteur de cours, activités
Code QR	<i>Chrome</i> , <i>Firefox</i>	Multiple
Mot aléatoire	<i>Wheel of Names</i>	Systematisation, lexique
Flash cards	<i>Digicard</i>	Lexique, jeux
Sondage et nuage de mots	<i>Digistorm</i>	Compréhension orale
AI générative	<i>ChatGPT</i>	Listes, conception d'exercices
Génération d'images	<i>Midjourney</i> , <i>Bing</i>	Illustrations ad hoc
Synthèse vocale	<i>Google Text-to-speech</i>	Phonétique, dictées, tests

Outil de présentation

- *Comme conducteur de cours* : c'est une pratique désormais bien établie, environ la moitié des participants disent en faire usage. Plus que le manuel numérique, une présentation séquentielle est un conducteur de cours précieux et efficace. Peu de manuels en proposent. Nous citons *Maestro 1*, utilisé dans le département CLER de l'université Sophia, qui propose pour chaque leçon un fichier *Powerpoint* contenant toutes les activités de la leçon, les ressources audios et les réponses aux exercices.
- *Comme outil pédagogique* : la combinaison du visuel et de l'aspect séquentiel permet une grande variété d'usages en classe. Nous donnons l'exemple d'une activité simple mais mémorable pour l'apprentissage des nombres de 1 à 10 pour un cours de grands débutants.

Code QR

- *Usage* : le code QR est la porte d'entrée la plus efficace pour toute activité sur smartphone.

D'usage simple et évident, c'est un moyen à la fois engageant et efficace permettant d'afficher une page instantanément et sans risque d'erreur.

▪ *Outils* : beaucoup de générateurs de codes existent. Nous signalons que la fonction est native dans *Chrome* par un simple clic droit affichant un code collable directement dans le presse-papier. Dans *Firefox* des *plug-ins* existent offrant des fonctions équivalentes. Des applications proposent aussi nativement un partage par code QR.

Mot aléatoire

▪ *Principe* : l'apprenant tire au hasard une chaîne textuelle (mot, phrase, nombre, etc.) ou une image.

▪ *Outil* : l'outil dont nous avons fait la démonstration est *Wheel of names* (<https://wheelofnames.com/>). D'autres outils existent, comme ceux proposés par *La Digitale* (<https://ladigitale.dev/digitools/>) mais celui-ci a l'avantage d'être souple et de permettre des usages variés.

▪ *Applications* :

- se présenter, dire et demander son nom : tirage aléatoire d'un prénom masculin ou féminin,
- dire son âge, utiliser les nombres jusqu'à 69,
- dire l'heure,
- vocabulaire : objets de la classe.

▪ *Options avancées* : on peut mettre des images ou combiner du texte et des images, contrôler la probabilité de tirage et choisir un son selon le résultat.

▪ *Avantages et limite* :

- Cet outil permet de systématiser l'appropriation des structures par la répétition avec de nombreuses variations,
- Le nombre quasi-illimité de variations permet de s'assurer que même les groupes les plus rapides ont toujours de quoi travailler,
- La durée de l'activité n'est pas à la merci d'un épuisement des exemples, elle est donc contrôlée par l'enseignant,
- Le support sur smartphone donne de la mobilité aux apprenants : ils peuvent se déplacer facilement dans la classe sans s'encombrer d'un manuel,
- L'outil est très simple d'utilisation et permet de réaliser une activité en quelques minutes,
- Il permet l'utilisation de texte et d'images mais on ne peut pas inclure d'audio.

Outil flash cards

Les *flash cards* numériques sont un outil bien connu des enseignants pour l'acquisition lexicale (mémorisation et évaluation). Mais leur usage peut être étendu à des activités d'appropriation d'actes de parole et d'activités ludiques mémorables pour l'apprenant.

▪ *Principe* : des cartes virtuelles recto verso pouvant contenir du texte, une image et un son. Elles peuvent être affichées dans un ordre donné ou aléatoirement.

▪ *Outil* : l'outil présenté est *La Digitale* (<https://ladigitale.dev/digiflashcards/#/>), une suite logicielle très complète, évolutive, non-commerciale et très simple d'utilisation.

▪ *Applications présentées* :

- dire et demander la nationalité : dans cet exemple, les apprenants ne maîtrisent pas la prononciation des éléments lexicaux, notamment la variation masculin/féminin. L'activité se faisant en binômes, l'enseignant n'a pas la possibilité matérielle de fournir ou de vérifier la prononciation de chaque groupe en même temps. Les *flash cards* contiennent donc le son, chaque apprenant peut l'écouter sur son smartphone avant de produire l'énoncé.

- adjectifs possessifs : dans cette activité, les apprenants travaillent en binôme pour s'approprier les adjectifs possessifs des deux premières personnes. Les *flash cards* offrent une série d'objets contenant une image, la prononciation en API et un son. Le fichier son de référence permet de limiter les risques de fossilisation d'une prononciation erronée presque inévitable sans cela.
- adjectif interrogatif et adjectif démonstratif : dans cette activité ludique, les apprenants jouent en groupes de quatre. Les quatre smartphones sont posés sur la table et affichent la même carte de vocabulaire. Les joueurs reçoivent des billets factices qu'ils cachent sous un des smartphones. Le joueur qui trouve l'emplacement gagne les billets. L'activité permet de systématiser l'acte de parole « *Tu veux quel sac ? / Je veux ce sac.* » en y associant un geste concret et en installant un enjeu émotionnel fort permettant un ancrage mémoriel efficace.

Sondage en ligne et nuage de mots

Outils indispensables pour le cours en ligne, ces outils permettent de mobiliser l'ensemble des participants en suscitant de chacun d'eux une réponse à une question : question fermée pour le sondage, question ouverte pour le nuage de mots.

En cours présentiel, l'équivalent est la question orale adressée par l'enseignant aux apprenants, ou à un apprenant désigné. Quand l'enseignant s'adresse au groupe classe, il n'obtient que peu de réponses, généralement du premier rang et des seuls apprenants motivés ou sûrs d'eux ; pour corriger cela, il pourra adresser sa question à un apprenant désigné, avec le risque pour les plus fragiles de se trouver en situation d'échec face à tout le groupe

Une réponse sollicitée par l'intermédiaire du smartphone présente plusieurs avantages :

- chaque apprenant peut répondre,
- les répondants ne sont pas soumis au regard des autres,
- les réponses sont objectivables et partageables de manière intelligible à tous.

Ces dispositifs sont particulièrement utiles en phase de sensibilisation et d'écoute de documents audio ou vidéo.

▪ *Outil* : l'outil présenté cette fois encore à la suite *La Digitale* (<https://ladigitale.dev/digistorm>). D'autres outils existent, comme *Wooclap*, outil intégré permettant de préparer des activités de manière séquentielle ; mais c'est un outil propriétaire, payant et plus complexe à maîtriser.

▪ *Applications présentées* :

- sondage en ligne : activité de sensibilisation en préparation d'un cours sur l'expression du goût ; visionnage du clip vidéo de la chanson de Philippe Katerine « Louxor j'adore » et repérage de l'expression « j'adore » avec une question QCM,
- nuage de mots : exercice d'écoute. À la première écoute d'un document sonore, les apprenants notent tous les mots qu'ils ont entendus. Ces mots sont ensuite dévoilés à la classe sous la forme d'un nuage de mots.

▪ *Avantages de cette approche* :

- Tous les apprenants sont sollicités et peuvent participer.
- Transformer une activité potentiellement passive en participation active : avoir une tâche concrète à réaliser permet de mobiliser l'attention.
- Exposer et valoriser les compétences latentes : les activités d'écoute sont souvent vécues de manière négative, les apprenants étant confrontés à ce qu'ils ne comprennent pas. Afficher à tous un nuage de mots très complet qu'ils ont produits eux-mêmes permet de leur démontrer qu'ils comprennent déjà beaucoup de choses.
- L'enseignant échappe à la frustration du silence du groupe

Outils d'intelligence artificielle générative










À la différence des applications précédentes qui servent à animer la classe, les applications d'IA que nous avons mentionnées concernent essentiellement l'assistance à la préparation du cours :

- Utilisation d'une IA générative pour les activités de mots aléatoires : les IA génératives de langage naturel du type *Chat GPT* constituent un outil de productivité puissant pour l'enseignant. Elles permettent de générer immédiatement de longues listes d'éléments aléatoires : nombres écrits en lettres, pays et nationalités, professions ou toute autre liste lexicale. Elles permettent également par exemple de produire des transcriptions phonétiques assez fiables très rapidement.
- Conception de cours : nous donnons l'exemple de matériel pédagogique développé par Christophe Lavignasse à l'université Dokkyō en faisant appel de manière systématique à *ChatGPT* pour la conception (listes de vocabulaire, traduction des consignes et du vocabulaire, conception d'exercices), et à *Midjourney* pour la production d'illustrations.
- Synthèse vocale : les outils de synthèse vocale peuvent être très utiles pour produire des audios courts et normalisés de manière rapide et avec une bonne qualité de son. Ces outils sont généralement payants et propriétaires, mais la version d'essai de *Google Text-to-speech* donne de bons résultats. Pour un usage plus avancé, il est possible d'introduire des instructions d'intonation et de pauses avec des balises SSML. Ce langage de balisage textuel sert à donner des indications de lecture, comme les pauses ou les intonations, à des outils de synthèse vocale (on peut le comparer au langage HTML pour l'affichage de texte).

Conclusion

Les technologies et les outils sont d'une grande richesse et évoluent très vite. L'enseignant doit se montrer curieux des innovations techniques et des nouvelles pratiques afin de les mettre au service de son objectif principal : des classes dynamiques, plaisantes et actives permettant l'ancrage des compétences et entretenant l'envie d'apprendre.

Liens vers les activités

Se présenter (prénom aléatoire)	 	Dire et demander la nationalité (cartes de nationalités image, texte, son)	
Dire et demander l'âge (âge aléatoire)		Adjectifs possessif, démonstratif, interrogatif (cartes d'objets image, texte, son)	
Dire et demander l'heure (heure aléatoire)		Exprimer ses goûts (sondage en ligne)	
Lexique : objets de la classe (image d'objet aléatoire)		Exercice de compréhension orale (nuage de mots)	

Autour des séjours de mobilité académiques courts*

PUNGIER, Marie-Françoise
Université métropolitaine d'Osaka
mfp@omu.ac.jp
public : université

Nous avons proposé cet atelier avec l'intention d'enclencher au Japon une réflexion sur l'importance à accorder au phénomène de la mobilité « courte » au niveau universitaire, car nous pensons que la question des échanges auxquels peuvent participer les apprenants dont nous nous occupons ne constitue pas une option affinitaire dans notre mission d'enseignement, mais en fait intégralement partie.

Nous en avons conçu le déroulé sur le principe d'une liaison entre théorie et pratique et sur une progression de notre sujet structurée autour de questions aux participants et d'une bibliographie succincte, appréhendée comme réponse possible à ces dernières, tout en insistant sur son caractère souvent non-immédiat, ni non unique ou pérenne. Cependant, avant même de commencer l'atelier, nous avons eu des doutes sur la faisabilité de l'entreprise d'un point de vue temporel. En effet, chemin faisant, il nous a fallu revoir notre ambition à la baisse et ne nous intéresser qu'au premier temps de notre discours, plutôt théorique et qui fait l'objet spécifique de ce compte rendu, le second, plus pragmatique, devant être proposé aux Rencontres pédagogiques du Kansai, fin mars 2024.

L'atelier a commencé par une question très simple en apparence mais qui cache en fait une multiplicité de réponses possibles : « pour vous, qu'est-ce que la mobilité ? ». Suivant l'angle disciplinaire de départ, les points saillants de la définition peuvent varier. Par exemple, un sociologue comme Vincent Kaufmann envisage la mobilité à partir de la question de *la capacité à être mobile*, ou « motilité ». Un autre chercheur, Christophe Mincke, estime qu'il existe dans la société « une idéologie mobilitaire », c'est-à-dire que la mobilité renvoie à un système de valeurs. D'autres comme Catherine Wihtol de Wenden ou John Urry essaient de catégoriser et de définir différentes mobilités pendant que Jean-Didier Urbain s'intéresse plus spécifiquement aux « voyages »¹.

Personnellement, dans nos travaux de recherche, ancrés dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (ici DDLC), nous partons souvent des propositions faites par Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver (*Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations* ou : « *Bougez, il en restera toujours quelque chose* » (EME, 2012)) ou par Katia Ploog, Anne Sophie Calinon et Nathalie Thamin (*Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique* (L'Harmattan, 2020)), et qui sont respectivement les suivantes : « Nous entendrons le terme de *mobilité académique* dans un sens large, qui intègre toute forme de mobilité ayant lieu pendant le parcours de formation (notamment universitaire) » (2012 : 121,

* Ce travail bénéficie du soutien de la Japan Society for the Promotion of Science JSPS KAKENHI Grant Number JP22K00768.

¹ Entrer le nom de ces chercheurs sur un moteur de recherche devrait renvoyer à un certain nombre de leurs travaux.

note 1) ; elle serait « un déplacement long² conçu comme composante du parcours universitaire » (2020 : 125) et ayant une « finalité formative, éducative et intellectuelle » (*ibid.*). Pour les participants aussi, le « déplacement » et les « finalités formatives [et] éducatives » étaient des critères de définition de « leur » mobilité.

Nous avons ensuite resserré notre angle de lecture à la mobilité académique ou encore mobilité universitaire³ en rappelant un certain nombre de travaux comme ceux de Magali Ballatore (*Erasmus et la mobilité des jeunes Européens* (Puf, 2010)), de Jean-Marie Defays et Deborah Meunier (*La mobilité académique : discours, apprentissages identités* (E.M.E., 2012)), de Laure Endrizzi (« La mobilité étudiante, entre mythe et réalité » (INRP, 2010)), de Valérie Erlich (*Les mobilités étudiantes* (la Documentation française, 2012)), d'Elisabeth Murphy-Lejeune (*L'Étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, (Didier, 2003)) entre autres. Nous avons évoqué aussi la notion de capital de mobilité proposée par Elisabeth Murphy-Lejeune (« Le capital de mobilité/ genèse d'un étudiant voyageur » (*Mélanges CRAPEL* 26, 2000)) Cette chercheuse le définit ainsi : « Ce capital de mobilité comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité » (p. 138).

A ces références, on peut ajouter des travaux plus directement ancrés dans le domaine de la DDLC et volontiers plus incisifs comme ceux de :

- Castellotti, V., Debono, M., Huver, E. (2020). « Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues ? » Dans M. Molinié, D. Moore (coord.), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Recherches et applications*, n°68. 147-157.
- Gohard-Radenkovic, A. & Murphy-Lejeune, E. (2008). « Mobilités et parcours ». In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines. 127-134.

On peut rappeler aussi le lien établi en particulier dans le domaine de la formation avec le travail sur les biographies langagières :

- Molinié, M., Moore, D., (coord.). *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Recherches et applications*, n°68. Paris, CLE International.

De notre côté, nous penchant sur la spécificité de la question des mobilités dans notre travail de thèse, nous notions ceci :

« les mobilités dans le champ de la DDLC sont tributaires de deux courants : l'un qui se focalise sur l'individu agissant en société et l'autre sur ses réalisations communicationnelles en adéquation avec son environnement, mais toujours sur le mode d'une variation à plusieurs niveaux entre un état antérieur et un état postérieur, c'est-à-dire en tant que *processus*.

Pour les mobilités en DDLC, les situations de mobilités équivalent à un changement qui s'incarne.

Les dimensions de réflexion du premier axe s'appuient sur les points suivants,

- déplacement (physique et intérieur)
- motivation (à partir)
- capacité (à partir)
- trajectoire (biographique) ou parcours
- stratégies d'adaptation
- « intégration » ou non dans la société d'accueil.

² Terme souligné par nous car discutable. Cf. ci-dessous la question de la durée.

³ Lors de l'atelier, un bref échange a eu lieu sur les incidences implicites de l'utilisation de tel ou tel terme pour parler des échanges mobilitaires en contexte universitaire.

Pour le second axe qui concerne les compétences à communiquer dans un environnement culturellement différent et en langue étrangère, il s'agit de « manier » habilement dans le cadre de la construction précédente les dispositions suivantes :

- réflexivité et décentration
- prise de conscience interculturelle
- tolérance et ouverture à l'autre.

Pour la DDLC, les mobilités sont intrinsèquement des mouvements de tout l'individu. L'articulation entre ces deux dimensions, espace-temps qui se construit et espace-temps qui se parcourt, se décline alors en *expériences(s)*. » (pp. 99-100)⁴.

Cette entrée en matière permet d'affirmer que parler de « mobilité », c'est avoir affaire à une notion ou à un concept et de poser le pluriel comme règle : il n'y a non pas une mobilité mais des mobilités.

Dès lors, il est possible de s'intéresser aux formes qu'elles peuvent prendre et aux éléments qui la composent. Au fur et à mesure du déroulement de l'atelier, d'ailleurs, il est clairement apparu qu'aucune des situations de mobilité rencontrées par les participants n'était semblable à une autre : un participant a ainsi évoqué, à notre étonnement même, un exemple de mobilité courte reposant entièrement sur les décisions d'étudiants et non pas sur l'encadrement institutionnel.

Parmi les critères de différenciation, il en est un qui nous intéresse particulièrement actuellement : celui de la durée. C'est celui sur lequel nous avons établi une distinction devant être significative pour définir les contenus de cet atelier : nous avons effectivement posé dans son descriptif que nous voulions nous intéresser spécifiquement aux séjours « courts », car ils sont devenus les plus nombreux dans le monde occidental, et que nous présentions comme « d'une durée comprise entre une et quatre semaines ». Or, ce découpage temporel est purement arbitraire. Nous l'avons utilisé en toute connaissance de cause pour les distinguer des séjours d'études ouvrant –mais pas obligatoirement tous – sur une mobilité de diplôme, ou du moins de reconnaissance d'unités de valeur, ceux donc qui obligent à séjourner au minimum le temps d'un semestre à l'étranger.

A notre connaissance, il n'existe que quelques rares travaux abordant la question de la durée en tant que critère signifiant, et ce en langue anglaise, que nous signalons ici, car c'est aux Etats-Unis d'abord, via l'action de l'Institute of International Education (ou IIE) que le format du « short term study abroad » ou STSA a été identifié comme étant d'une durée de huit semaines maximum :

- Engle, L., Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9. 1-20.
- Iskhakova, M., Bradly, A. (2021). Short-Term Study Abroad Research: A Systematic Review. *Journal of Management Education*, vol. 46-2. 1-45.

Toutefois, une participante nous a signalé l'existence pour le Japon d'un standard « MEXT » : les séjours courts ou « 短期留学 » y sont définis comme ceux d'une durée de quatre semaines maximum⁵. Or, la durée est un critère essentiel lorsqu'on le rapporte à la question des objectifs à atteindre (cf. ci-dessous).

⁴ Pungier, M.-F. (2020). *De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France*. Berne : Peter Lang.

⁵ Nous remercions Lena Giunta pour cette référence bibliographique supplémentaire : <https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afiedfile/2018/11/22/1411310_1.pdf>; on lui ajoutera cette proposition rencontrée depuis concernant la « mobilité à des fins d'apprentissage », et discutable (c'est nous qui soulignons) : « expériences éducatives faites dans de nouveaux environnements et visant de façon explicite à

En parallèle, nous avons aussi réfléchi à la multiplicité des co-acteurs impliqués dans une expérience de mobilité, et ils sont nombreux ! Voici ceux que nous avons proposés, cette liste n'étant pas exhaustive⁶ : « À l'heure actuelle, je distingue les catégories de co-acteurs de la mobilité ou de co-auteurs de l'expérience de mobilité suivantes : au centre, les étudiants, les enseignants, les Bureaux des relations internationales (ou BRI), les institutions universitaires hors BRI et enseignants, les instances gouvernementales ; sur les marges, le réseau familial, amical, professionnel, les « accueillants » réguliers ou occasionnels dans le pays de séjour (famille d'accueil, nouveau réseau amical, nouveau réseau social, etc.) ; les prestataires de service (agences de voyage se spécialisant dans les affaires mobilières) et leur personnel dans le pays de départ ou d'accueil » (Pungier, 2020 : p.670, note 4)⁷.

La raison de cette énumération est celle des objectifs liés à une expérience de mobilité sur lesquels nous voulions insister. Là encore, on fait face à une multiplicité d'entre eux qu'on peut considérer comme des justifications de la mise en place et de la réalisation d'expériences de mobilité. Or, celles-ci dépendent des intérêts des co-acteurs engagés et donc varient par-là même. Dans les travaux d'origine américaine, on trouve par exemple ceci : « As a result, governmental agencies and educational associations have stressed the importance of developing globally competent citizens who understand how other people think, how other cultures work, and how other societies are likely to respond to American action (American Council on Education [ACE], 1998, p. vii) », (Niehaus et alii, 2019 :121) , ou bien « In a survey of more than 400 instructors who had taught short-term study abroad courses, Niehaus and Wegener (2017) identified five different types of goals for short-term study abroad: course content, cultural learning, career development, travel skills, and challenging ethnocentrism. » (op. cit.: 123)⁸. On retrouve des objectifs similaires signalés par Marina Iskhakova et Andrew Bradley: « In recent years there has been a significant shift to shorter and more intensive study abroad programs that aim to develop cross-cultural awareness and skills among other personal and professional competencies. » (op. cit. : 2).

Les participants à qui nous avons demandé quels étaient leurs objectifs ont été plutôt étonnés de l'insistance faite sur les enjeux professionnels dans la mobilité. L'un d'entre eux a toutefois rappelé qu'ils étaient bien présents dans le contexte d'une approche nationale et officielle de la mobilité (Campus France).

Il est vrai qu'en général, les enseignants accordent plus d'importance aux objectifs langagiers et interculturels. En ce qui concerne les premiers pour lesquels les références bibliographiques sont extrêmement nombreuses, nous avons juste signalé le travail en japonais de Ryoji Mogi⁹. Nous voulions effectivement garder du temps pour présenter un extrait d'une conférence de Fred Dervin prononcée en Belgique en 2013 pour engager une réflexion et une

*améliorer les compétences plurilingues, interculturelles (et professionnelles) des apprenants. La durée typique des activités d'apprentissage en mobilité est de quelques jours ou semaines pour les apprenants d'écoles primaires et secondaires, à des périodes plus longues comme un ou deux semestres d'université dans le cas de jeunes adultes étudiant dans des instituts ou universités de formation des enseignants. [...] (Egli Cuenat et al., 2015, PluriMobil Manuel : 15) » (p.3.), extrait de Cavalli, M., Egli Cuenat, M. (2019). « Mobilité à des fins d'apprentissage : un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Document en ligne.*

⁶ La discussion avec les participants a permis d'en découvrir quelques-uns encore dont nous n'avons malheureusement pas gardé trace.

⁷ Pour la référence bibliographique complète, voir note 4.

⁸ Niehaus, E. et alii (2019). Student Learning Objectives: What Instructors Emphasize in Short-Term Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 31-2. 121-138.

⁹ Mogi R. (茂木 良治) (2016). 「短期留学によるフランス語学習態度の変容」 *Journal of the Nanzan Academic Society*, n°99. 67-89.

discussion sur les seconds. Il nous semble en effet que le terme « interculturel » mérite qu'on s'y arrête. Malheureusement, le temps nous a manqué pour faire découvrir ce document un peu « explosif » dans lequel la notion d'« interculturel » est déconstruite. L'heure de la fin venant, nous avons donc finalement rapidement conclu cette trop brève incursion « interculturelle » en mentionnant les travaux de Martine Abdallah-Pretceille et les ouvrages de Véronique Lemoine-Bresson qui, bien que concernant un contexte différent, permettent une réflexion d'ordre pragmatique sur ce qui est faisable, interculturellement parlant, dans des échanges courts¹⁰. Nous espérons cependant avec cette démarche un peu longue avoir permis aux participants de mieux comprendre les enjeux concernant les mobilités dans leur contexte d'enseignement.

¹⁰ Lemoine-Bresson, V. (2021). *Croyances et savoirs d'enseignants allemands et français. (Re)penser l'interculturel à l'école*. Paris : L'Harmattan ; Lemoine-Bresson, V. (2022). *Développer des compétences interculturelles. Promesses et périls d'un dispositif pédagogique*. Paris : L'Harmattan.

Mise en commun et échanges : références bibliographiques sur les temps verbaux

動詞の時制に関する文献について、共有と交換を目指す

RENOUD Loïc ルヌウ・ロイック, **NAKAMURA Noriko** 中村典子
Université d'Okayama 岡山大学, Université Konan 甲南大学
renoud@okayama-u.ac.jp, noriko@konan-u.ac.jp
Tous niveaux 全レベル

L'écriture d'articles de recherche est une part importante de l'activité des professeurs. Cet atelier avait pour but de partager des expériences et idées sur l'écriture d'articles sur l'enseignement et l'apprentissage des temps verbaux en contexte japonais et, en particulier mais pas seulement, aux niveaux initiaux. Dans ce compte-rendu, nous présenterons les activités de l'atelier et leurs enjeux respectifs dans un premier temps, puis dans un second temps nous développerons certains des points soulevés par les participants.

Activités de l'atelier

L'atelier était constitué de quatre activités, prévues pour échanger sur les pratiques de classes, les étapes d'un article, les avantages et inconvénients de différentes méthodes de collectes de données et finalement sur son projet d'article.

La raison qui justifie de commencer par un échange sur ses pratiques de classe est évidemment de partir du contexte d'apprentissage et plus spécifiquement encore de l'activité des apprenants. Essentiellement, ce qui est enseigné n'est pas ce qui est appris, et il est crucial, de toute évidence, de se représenter les difficultés d'apprentissage. L'échange était prévu autour de trois questions : Quels niveaux enseignez-vous ? Quelles pratiques pour les temps verbaux ? Quelles difficultés chez vos apprenants ?

Une seconde activité invitait à échanger sur l'écriture d'un article : pour le cas de l'enseignement et l'apprentissage des temps verbaux (ajoutons aspects et modes), quelles sont concrètement les parties d'un article de recherche ? L'activité considérait trois questions : Quelles sont les caractéristiques de la présentation didactique du présent / passé composé / impératif... dans les manuels de français au Japon ? Quelles sont les difficultés d'apprenants japonais LM dans l'apprentissage des temps du passé ? Quel est le rôle de la première langue dans l'apprentissage de la distinction entre le futur proche et le futur simple ? La question pour les participants était : Quelles sont les parties d'un article sur cette recherche (mêmes parties pour les 3 questions) ? Les trois questions sont à la croisée de l'acquisition et de la didactique des langues étrangères. Elles se rapportent à des recherches pour lesquelles il y a des données à recueillir, dans les manuels pour la première question, dans des tâches et/ou des entretiens pour les deuxième et troisième questions. Les questions sont donc du même genre, et devraient pouvoir se traiter de la même façon. En l'occurrence, les guides de publication de recherche suggèrent que dans ce cas des étapes possibles sont :

- introduction (comportant une revue des études antérieures),

- méthode (données et procédure d'analyse),
- résultats,
- discussion (pour un retour sur et une comparaison avec les études antérieures),
- conclusion.

Il faut noter que la discussion est davantage une pratique d'écriture des revues académiques anglosaxonnes, et que souvent elle est intégrée à la conclusion dans les articles écrits dans d'autres langues.

La troisième activité proposait de considérer les avantages et inconvénients de différents types de données. Les échanges étaient prévus autour du tableau suivant :

	Technique de recueil	Données
1	formulaire en ligne, fiche papier	traduction, jugement de grammaticalité, texte à trous, etc.
2	étude longitudinale	récit en conversation libre
3	vidéo / audio	problème en dialogue collaboratif en LM problème en pensée à voix haute en LM

La raison, en réalité, de réfléchir prioritairement sur la méthode de collecte des données est que, pour le cas des objectifs de recherches visés (voir la première activité), c'est la faisabilité de ce recueil qui va être la principale contrainte, davantage que les éventuelles difficultés théoriques. À cet égard, un des recueils de données le plus simple se fait sur les manuels ou sur d'autres types de matériels pédagogiques – mais les manuels sont la source de données la plus accessible. À l'opposé, il semble que les données les plus contraignantes à obtenir soient celles qui documentent l'activité des apprenants en situation, soit au cours d'entretiens pour observer l'apparition de formes de la langue apprise (étude longitudinale), soit en cours de tâche. Dans ce dernier cas, on enregistre par exemple un binôme en train de réaliser une tâche impliquant de justifier des choix (dialogue collaboratif). Pour recueillir des données sur un même type de tâche, il est possible de demander au participant d'oraliser ses pensées (problème en pensée à voix haute).

Enfin, une dernière activité proposait d'échanger sur son projet d'article, en indiquant d'abord la revue ciblée, puis brièvement les parties de l'article : enjeux, revue de la littérature, question(s), corpus, méthode d'analyse.

Quelques points soulevés par les participants

Les contextes de travail des participants étaient de deux types, classes d'universités et écoles privées, avec des niveaux allant de débutant à avancé. Par rapport à l'enseignement / apprentissage des temps-aspects-modes verbaux, les pratiques évoquées comprenaient, notamment, la création de capsules vidéo explicatives dans la langue des apprenants, des exercices oraux structuraux – c'est-à-dire l'emploi d'un même patron avec alternance paradigmatique. Durant l'échange, nous avons abordé l'idée que la phrase, voire le dialogue, est le contexte nécessaire de la grammaire. Une difficulté demeure l'enseignement et l'apprentissage des temps du passé, malgré le nombre d'études sur le sujet dans le contexte japonais. Pour aborder ce point de la progression, les participants ont évoqué les idées de « compréhension incrémentielle » – progresser par petites touches et utiliser ce qui est juste introduit pour continuer –, ou d'utiliser le vocabulaire et les paraphrases en langue d'apprentissage en guise de métalangage pour expliciter les raisons de l'emploi du temps.

Un dernier point abordé pour les temps du passé a été la comparaison avec l'anglais. Par exemple, comment exploiter les ressources suivantes issues de le *Grammaire pratique de*

l'anglais, de Serge Berland-Delepine?

PRESENT PERFECT	PRETERIT
- L'action est achevée. - Il s'agit d'une constatation.	- C'est le temps de la narration. - Il sous-tend une coupure très nette entre l'action qu'il exprime et le moment présent.
- Have you seen this film? – Yes, I have – Did you like it? – No, I didn't. - Avez-vous vu ce film? – Oui, je l'ai vu. – Vous l'avez aimé? – Non, je ne l'ai pas aimé.	

Rétrospectivement, une adaptation simple à suggérer pour le niveau initial serait de traduire les indications métalinguistiques et de demander d'utiliser cet encart comme aide durant une tâche de traduction du français vers l'anglais (par exemple, une tâche très contrainte est le choix entre le *present perfect* et le *preterit*. Un autre exemple de tâche contrastive – parmi d'autres – est la traduction vers le français du *present perfect* dans les emplois notés habituellement 完了用法, 経験用法, 継続用法 et 結果用法 :

I have not finished my homework yet. Have you ever been to LA? I have already lived in Tokyo for 3 years. I have lost my book.	Je n'ai pas encore fini mon devoir. Avez-vous déjà été à LA? Je vis à Tokyo depuis 3 ans déjà. J'ai perdu mon livre.
---	---

研究論文の執筆は教員の活動にとって重要である。本アトリエは、日本のフランス語教育の現場にて、動詞の時制の教え方・学び方に関する論文執筆に関して、経験と意見を交換することが目的であった。本報告書では、まず、アトリエでの活動、活動の主要点を紹介し、次に、参加者から提起された論点のいくつかを敷衍する。

アトリエでの活動

授業での実践、論文の執筆段階、データ収集の諸方法のメリットとデメリット、論文執筆計画という4つの活動に関して意見交換をした。

まず、授業実践についての議論から始め、学習者の学習活動の文脈を明らかにした。教師が教えた内容と学習者が学んだ内容は、必ずしも同じではないがゆえに、学習の難点を明らかにすることが肝要である。アトリエでは、「担当クラスのレベル」「動詞の時制の教え方」「学習者の難点」の3点について議論した。

第2の活動では、論文執筆に関しての意見交換を行い、動詞の時制（アスペクト、法も含む）の学習について、研究論文の対象となるのは具体的にどの部分かを踏まえて、次の3点について考察した。「日本の文法教科書の動詞の時制（現在形 / 複合過去形 / 命令形など）に関する記述の特徴は?」「日本語が母語の学習者にとって、過去時制の学習における難点は?」「近接未来と単純未来形の区別を学ぶ際、母語の役割は?」 こうした研究において、論文の構成をどう組み立てるのかをアトリエ参加者に尋ねた。上記の3つの問いは 外国語習得と外国語教授法の接点に位置する。最初の問いは教科書から、次の2つの問いはタスクとインタビューからデータ収集ができる。よってこれらの問いは同じ方法で扱うべきであろう。研究論文執筆ガイドは以下の手順を示唆している。

- 序論（先行研究のレビューを含む）
- 研究方法（データと分析方法）

- 結果
- ディスカッションあるいは考察（振り返り、先行研究との比較）
- 結論

ディスカッションという項目は、アングロサクソン系の学術雑誌で実際に頻繁にみられるが、他の言語で書かれた論文の場合、結論に統合されていることが多い。

3つめの活動については、さまざまな種類のデータのメリット・デメリットを考えるにあたり、以下の表をもとに意見交換する予定であった。

	収集の際の技術	データ	メリット	デメリット
1.	オンライン形式、紙のカード	翻訳、文法性判断、穴埋め問題など		
2.	縦断的研究	自由会話での語り		
3.	ビデオ / 音声	母語での協調的対話の問題 思考発話法の問題		

データ収集方法について先に考察する理由は、狙いを定めた研究の場合、理論上の困難さよりも、データ収集が可能かどうか为主要な問題点となるからだ。この観点からすれば、最も簡単なデータ収集は、教科書（最もアクセスしやすいデータの源）や教授法の素材に関するものである。逆に、最も困難を伴うのは、各々の時点での学習者の活動を資料とする場合のデータである。インタビューの途中やタスクの実行中に、学習者の発話において目標言語のさまざまな形態の出現を観察すること（縦断的研究）、あるいは、なんらかの選択の理由を説明するタスクを行っているペアの会話を録音すること（協調的対話）。こうしたタスクのデータ収集については、被験者に自分の考えを口に出してもらおうよう頼むことも可能である（思考発話法）。

4つめの活動は、論文執筆計画についての意見交換であり、投稿する雑誌、論文構成（争点、先行研究、問い、コーパス、分析方法）について話し合った。

参加者から提起された論点

参加者の職場は、大学、語学学校の2種類で、担当しているクラスは入門レベルから上級レベルまでと、網羅的であった。動詞の時制-アスペクト-法の教え方・学び方に関して、実践しているものとして報告されたのは、母語で説明を加えた教育系動画の作成、口頭での構文練習（同一パターンの範列入替）であった。

意見交換の際、文法の教授には、文・対話といった文脈が不可欠であるという見解で一致した。日本のフランス語教育界において多くの研究があるにもかかわらず、過去時制の教授・学習には困難がある。それを解消するために参加者が提案してくれたのは、「増分の理解」という考え方（少しずつ進み、今、習ったばかりのことを用いる方法）、また、ある時制を使う理由を明らかにするには、日本語で説明を加えるというよりも、目標言語で別の語彙や言い換えを活用することであった。

過去時制についての最後の論点は、英語との比較であった。例えば、セルジュ・ベルラン＝デルピヌの『英語の実用文法』の次のような例をどのように活用すべきか。

PRESENT PERFECT	PRETERIT
- L'action est achevée. - Il s'agit d'une constatation.	- C'est le temps de la narration. - Il sous-tend une coupure très nette entre l'action qu'il exprime et le moment présent.
- Have you seen this film? – Yes, I have – Did you like it? – No, I didn't. - Avez-vous vu ce film? – Oui, je l'ai vu. – Vous l'avez aimé? – Non, je ne l'ai pas aimé.	

思い返してみると、入門レベルのクラスに提案できる簡単な応用は、メタ言語的な指示を説明し、フランス語の文を英語の文に訳すタスクの中で、そうした指示を補助的に活用するよう勧めることであろう(例えば、フランス語の文に合わせて英語の現在完了形か過去形を選択するタスク。また、通常、完了用法・経験用法・継続用法・結果用法のいずれかであると説明される英語の現在完了形の文を、フランス語に訳すという対照言語学的なタスクも考えられる)。

I have not finished my homework yet. Have you ever been to LA? I have already lived in Tokyo for 3 years. I have lost my book.	Je n'ai pas encore fini mon devoir. Avez-vous déjà été à LA? Je vis à Tokyo depuis 3 ans déjà. J'ai perdu mon livre.
---	---

カナダ・オンタリオ州のフランス語教育 -小学校教育 (FLS, FLM) を中心に-

櫻木千尋

カリタス女子中学高等学校
sakuragichihiro@gmail.com

小松祐子

お茶の水女子大学
komatsu.sachiko@ocha.ac.jp
DELTA A1-B2

はじめに

本発表では、カナダ・オンタリオ州の第二言語としてのフランス語 (FLS) および母語としてのフランス語 (FLM) の教育について、制度や実践の一部を紹介し、英語が支配的な環境のなかで、フランス語で学ぶ・教えることの意義、課題、そして展望を示した。前半ではトロント在住の櫻木より、FLS について、トロントの2つの公教育（トロント教育委員会とトロントカトリック教育委員会）のフランス語プログラムであるコアフレンチとフレンチイマージョンがどのように教えられているか、実際に使われている教科書やプリント、授業動画や生徒や家族のインタビューとともに検証した。後半では、今年9月にオンタリオ州3都市でマイノリティ・フランコフォンのための小学校を見学した小松より、FLM の状況を紹介した。

1. オンタリオ州における FLS

〈トロント公教育のフランス語プログラムについて〉

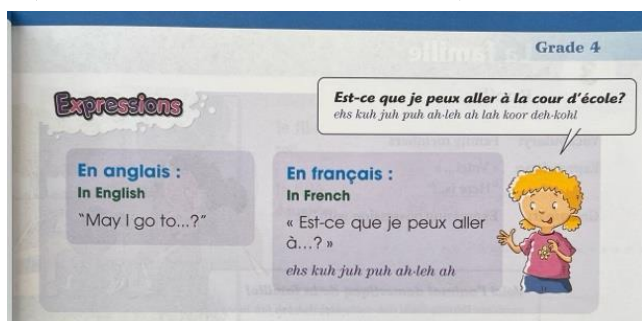
トロント公教育にはトロント教育委員会 (TDSB) とトロントカトリック教育委員会 (TCDSB) がある。TDSB は 583 校、TCDSB は 197 校、生徒数は TDSB が 235000 人に対し、TCDSB は 84000 人で、学校数、生徒数ともにおよそ 3 : 1 の割合である^{11,12}。以下、コアフレンチ、エクステンディットフレンチ、フレンチイマージョンについて表にまとめた。

¹¹ « About Us », The Toronto District School Board. <https://www.tdsb.on.ca/About-Us> (2024年1月13日最終閲覧)

¹² « School Directory », The Toronto Catholic District School Board. <https://www.tcdsb.org/page/school-directory> (2024年1月13日最終閲覧)

	トロント教育委員会	トロントカトリック教育委員会
コアフレンチ	G4~G8 週5日 30分~45分 G9~G12 最低1単位 コアフレンチ修了証	G1~G4 週4 30分 G5~G8 週5 30分 G9~G12 最低1単位 コアフレンチ修了証
エクステンディットフレンチ		G5~G8 フランス語を教科として学び、社会、歴史、地理、体育、保健、芸術など少なくとも1つがフランス語が指導言語。約50%がフランス語で行われる。 G9~G12 最低7単位(フランス語で4単位、フランス語を使用する科目で3単位)(1単位110時間) フランス語の単位を8単位以上取ると、バイリンガルスタディ(エクステンディットフレンチ) 優等証明書
	トロント教育委員会	トロントカトリック教育委員会
インテンシブフレンチプログラム	JK~G12 アーリーフレンチイマージョン JK~G3 100% フランス語(保健体育など一部の専門科目は英語) G4~G8 50% フランス語。 G4~G12 ミドルフレンチイマージョン G4とG5 100% フランス語 G6~G8 英語と理科を除くすべての教科がフランス語 G9~G12 ミドルフレンチイマージョンと合流 フランス語で10単位 G9~G12 ミドルフレンチイマージョンと合流フランス語で10単位(フレンチ・イマージョンで4単位、フランス語を教授言語とする科目で6単位)。フランス語で11単位以上を履修した学生は、バイリンガル教育(フランス語イマージョン)の優等学位証明書。	(フレンチイマージョン) JK~G4 約75% がフランス語で行われる。 G5~G8 約50% がフランス語で行われる。 G9~G12 最低10単位*そのうち4単位はフランス語の単位*、その他最低6単位*をフランス語で取得する必要がある。

〈コアフレンチのテキストから見えるカナダのフランス語教育の特徴〉



最大の特徴は、常に英語と比較しながら文法事項が説明されることである。発音も表記を読めば、発音ができるようになっている。日本の教科書の冒頭に掲載されているような発音の規則は、フランス語学習開始から約2年半後の小6(G6)のUnité13に登場する。小6と中2(G8)のUnité1がLes salutationsであることも驚いた。La

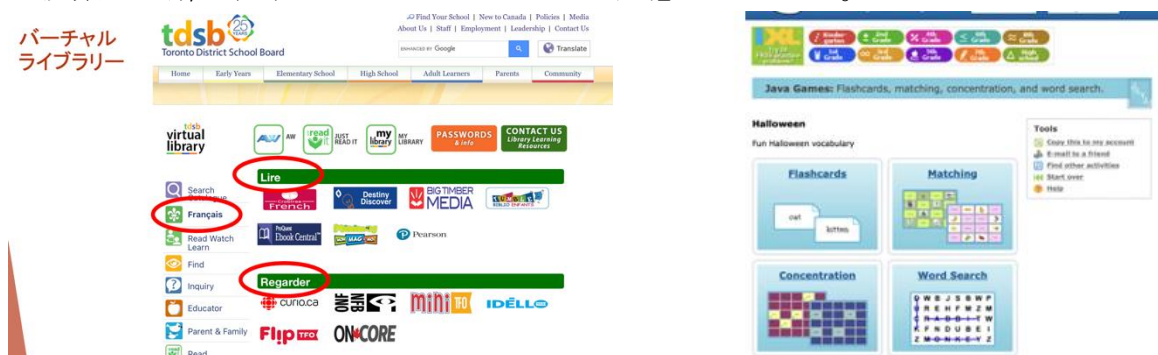
Francophonie については G8 で少し登場する程度であった。G4 から G8 まで文法事項が若干形態を変えて繰り返され、時制は5年間で直接法現在形、命令法、近接未来、複合過去まで学習する。教員は、様々なテキストから引用したプリント教材を使用している。オンタリオカリキュラムの定める範囲内で、教える順番は教員裁量のような。国連やカナダの定めた重要な日やイベントを授業に組み込むかどうかも教員裁量である。ある小学校では、G4 の9月から始まるコアフレ



ンチの最初のテストがハロウィンの単語であることや、部分冠詞を多種多様なシリアルの名前から学ぶことから分かるように、カナダの生活や文化に根付いたコンテンツでフランス語学習が提供されているのが特徴の一つである。

〈充実した教育委員会や教員によるサポート〉

フランス語を話さない家庭がとるプログラムのため、TDSB のサイト¹³や各教員の個人サイトで授業の理解を促すコンテンツがさまざま用意されている。



〈フレンチイマージョン (FI) の利点と課題〉

FI の登録者数は 2003 年 282837 人から 2021 年 482772 人と 70.7%増加している¹⁴。理由は、私立並みのフランス語教育を無償で受けられる、教育に対する意識の高い家庭の子どもが通うため学習レベルが英語プログラムより高い（と親が考えている）、より安定したカナダ政府の仕事を得るには英仏語のバイリンガルが有利である、などだ。一方、フランス語教員からは、「FI の子供たちは英語の文法力が弱い傾向がある。」「FI は以前ほど人気がなく、多くの生徒が 9 年生までに退学している。」「会話は上手だが、コアフレンチで小 6 に教えているような文法の基本は理解していない」といった意見もあった。幼稚園年中からの Early FI 教育をする家庭のインタビューから見てきたことは、本当に使えるバイリンガルレベルにするには、本人の努力次第であること、トロントのような英語優位の環境の場合、卒業後、教科としてフランス語を学ばなくなった後のフランス語力保持は一層の努力が必要であること、教員のフランス語のレベルの差が激しいことである。そして、カナダのフランス語教育は、世界に広がるフランス語圏を意識するというより国内のフランス語圏との共生を目指すものであるように私には思われた。

〈バイリンガル・マルチリンガルに育てること〉

Early FI で育った G9（高 1）の T 君は、調べ物をするとき、一番正しい情報をとるために毎回英仏のサイトを比較する。各サイトの情報が違っている場合、共通項を取り出し、違うところはさらに調べるそうだ。Covid にまつわる各国メディアの報じ方の差やフェイクニュースの多さを考えると、さまざまな情報に溢れる不確実な世界を生きていく世代にとって、複言語でのメディアリテラシーは、複言語で事実確認をし、嘘か事実かを判断して自らの行動を決めるための必須スキルではないだろうか。他の文化や民族グループに対して寛容な姿勢を涵養することは言わず

¹³ « Supporting Students at Home », The Toronto District School Board. <https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/School-Choices/French-Programs/Supporting-Students-at-Home> (2024 年 1 月 13 日最終閲覧)

¹⁴ « Section 4 – Promouvoir les langues officielles », Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/rapport-annuel-2021-2022.html> (2024 年 1 月 13 日最終閲覧)

もがなである。

〈公教育に落とし込まれたグローバル市民育成のためのコンテンツ〉

トロントの公教育には、カナダの歴史的に大切な日、各宗教の大切な日、国連で定められている国際デーの通知が来る。それらをフランス語の授業に取り入れている教員もいる。公の場では宗教と政治の話をしてはいけないのはエチケットだが「しない」と「できない」のでは意味が違う。日本で生まれ育つ若者は、海外や自国の歴史や宗教を知り、広い視野に立って自分なりの考えを持っているかが大切になるように思う。

〈平和のための外国語教育-日本の教育現場で何ができるか-〉

日本は、同質性の高い国ではあるが、これからますます多文化社会になっていく。必然的に日常的に多様な価値観と向き合うようになってくることを考えると、英語をはじめとする外国の言語や文化を学ぶことには大きな意味がある。日本の歴史的に大切な日、国連で定められている国際デーのトピックを盛り込んだグローバル市民として必要な知識やマインドを涵養できるテキストやリソースが載ったサイトの作成など、カナダの取り組みをより日本に合う形で取り入れていくことができないだろうか。今後も、オンタリオのフランス語教育を探究しながら、グローバル市民を育成し、平和な世の中にするための一助となるような外国語教育を日本の教育現場でどう実践できるのか模索していきたいと考えている。

2. オンタリオ州における FLM

オンタリオ州の予算で経営される学校（州の教育カリキュラムに従う学校）は以下の 4 つの制度から構成される。1. 英語公立学校、2. 英語カトリック学校、3. フランス語公立学校、4. フランス語カトリック学校（これら以外に私立認可学校も少数存在する）。うち、フランス語で教育が行われているのは 3+4 で計 455 校であり、計 12 の教育委員会により運営されている。

オンタリオ州のフランコフォンは州人口の約 4%、60 万人とされている（州政府の「フランコフォン定義」による）が、フランス語学校の通学者は 84598 人（**Maternelle**~8^e）と全児童数の 6% に上る¹⁵。フランス語母語者以外にもフランス語学校への通学を選択する者がいるためである。両親の片方が英語話者である子どもも少なくない。さらには、移民を大量に受け入れているオンタリオ州では、移民系の子ども数の数が多数に上り¹⁶、そのなかには両親ともにフランス語話者ではない子どもも含まれている。したがって、これらフランス語学校での FLM 教育ではさまざまな支援が欠かせない。

小松は 2023 年 9 月に調査のためオンタリオ州を訪問し、東部（オタワ近郊）、北東部（ノースベイ）、北部（サドバリー）の小学校 3 校を見学した（詳しい調査報告は論文の形で他所に報告する予定である）。都市により生徒のバックグラウンドに違いが見られ、カナダのフランコフォンの民族文化的な多様性が反映された教室風景が印象的であった。英語が支配的な環境のなかで、フ

¹⁵ « Données sur le système d'éducation aux paliers élémentaire et secondaire », Gouvernement de l'Ontario.
<https://www.ontario.ca/fr/page/donnees-sur-le-systeme-deducation-aux-paliers-elementaire-et-secondaire>
(2024 年 1 月 13 日最終閲覧)

¹⁶ 小松祐子(2023). 「カナダのマイノリティ・フランコフォン共同体におけるフランコフォン移民受入れの推進—二言語主義・多文化主義を前提として—」『仏語圏言語文化』（お茶の水女子大学仏語圏言語文化学会）第 3 号, p. 65-84.

https://teapot.lib.ocha.ac.jp/record/2003453/files/futsugo_3_05_komatsu.pdf

フランス語で学ぶ・教えることには、苦勞が少なくない。とくに課題と思われるのは、以下の4点である。1. 児童数の確保（英仏ミックス家庭がフランス語学校を選択すること、英語学校のイメージクラスとの競合）、2. 移民の子どもたちの受入れ（フランス語母語者でない場合には「取出し授業」などの支援が必要）、3. フランコフォン・アイデンティティの形成¹⁷（校内にはフランコオンタリアンの旗が掲揚され、「Vive la francophonie!」「Franco fier」などの掲示が多数、イベント開催）、4. 言語不安の克服¹⁸（「C'est en faisant des erreurs qu'on devient meilleurs」のようなメッセージが掲示されていた）。カナダにおいては二言語主義政策によりフランス語推進のためのさまざまな施策¹⁹がとられているが、マイノリティ環境でフランス語で生きるための基盤として、フランス語学校が果たす役割は大きく、今後も教育の実情を詳細に検討していきたいと考えている。



École élémentaire publique Mamawi
(オタワ) の教室内掲示の例



École publique Héritage (オンタリオ州ノースベイ) にて

¹⁷ 小松祐子(2021). 「マイノリティ環境にあるカナダ・フランコフォンのアイデンティティ形成」 『人文科学研究』 (お茶の水女子大学) 第17号, p. 137-148.

https://teapot.lib.ocha.ac.jp/record/2000097/files/21_jinbun17_komatsu.pdf

¹⁸ 小松祐子(2023). 「マイノリティ環境にあるカナダ・フランコフォンの言語不安」 『人文科学研究』 第19巻 (お茶の水女子大学), p. 43-52.

https://teapot.lib.ocha.ac.jp/record/2003201/files/jinbun19_04_komatsu.pdf

¹⁹ Cf. « Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028 : Protection-promotion-collaboration », Gouvernement du Canada, <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/plan-action-langues-officielles/2023-2028.html> (2024年1月13日最終閲覧)

Les activités créatives en classe de niveau A2

SERVERIN, Simon
Université Sophia
simonserverin@sophia.ac.jp
A2

Définition des activités créatives

L'atelier porte sur un type d'activité pratiqué par de nombreux professeurs, pour des niveaux variés, et de façons bien différentes selon les cultures pédagogiques du cadre institutionnel des cours. Nous avons choisi de les nommer « activités créatives ». Nous en proposons la définition suivante :

Une activité créative est une activité faite en classe, par groupe, ou de façon individuelle, à l'écrit ou à l'oral, qui demande aux apprenants de créer un énoncé d'au moins trois phrases.

Cette définition montre bien le large spectre que couvrent les activités créatives. Elles peuvent être données en travail écrit ou oral, seul ou en groupe, et il n'y a que deux exigences pour entrer dans la catégorie créative : 1. L'apprenant doit produire un énoncé d'au moins trois phrases. 2. Il doit le « créer », c'est-à-dire que celui-ci ne peut être une simple copie d'un modèle donné par l'enseignant.

Un énoncé d'apprenant répondant à l'écrit ou à l'oral à la simple question « Qu'as-tu fait le week-end dernier ? » répond donc aux conditions d'une activité créative, pour peu que l'apprenant fasse l'effort de répondre en plus de trois phrases, et qu'il ne se contente pas de reprendre un modèle.

Nous avons listé les différents types d'activités créatives que nous avons développées dans le manuel « Moi, je, Communication A2 », manuel où chaque leçon est construite autour d'une grande activité créative centrale :

- Les activités conversationnelles : un sujet de conversation est donné aux apprenants qui doivent rédiger ou faire une conversation à l'oral dessus.
- Les activités de description : les apprenants doivent décrire des objets, des lieux, des personnes, etc.
- Les activités avec un différentiel d'information : un apprenant a des informations auxquelles les autres membres n'ont pas accès, et il doit leur transmettre.
- Les activités rédactionnelles : activité de résumé, d'analyse, etc.
- Les activités d'écriture d'invention : activité où on doit rédiger un texte d'invention (écrire un conte, etc.).
- Les activités d'exposés : les apprenants doivent préparer un exposé sur un sujet et le présenter à l'oral.

Il existe probablement de nombreuses autres catégories d'activités créatives, mais cela montre bien le panel très large d'activités qui sont couvertes par cette dénomination.

Les avantages des activités créatives

Dès lors, quel intérêt à définir une catégorie d'activité créative, et pourquoi prendre la peine

de réfléchir à leurs spécificités au sein d'un atelier ? Beaucoup d'activités faites en classe de FLE ne répondent-elles pas à cette définition ? C'est la première question qui a été posée à l'assistance, divisée en 8 groupes de 4 participants pour l'occasion. Il en ressort que les professeurs de FLE au Japon font peu d'activités créatives dans leurs classes.

Pourtant, un simple examen rapide des manuels de FLE proposés par les éditeurs français, ainsi que les manuels de langues étrangères à destination des collégiens en France montrent qu'une large part des activités proposées dans l'enseignement des langues relève des activités créatives. Et cela est bien naturel. Enseigner une langue, c'est avant tout enseigner à produire et comprendre des énoncés dans cette langue. L'activité créative a donc nécessairement une place de choix dans l'enseignement du FLE, mais il semble que ce ne soit pas le cas au Japon.

Si à l'inverse on fait une recherche sur la présence d'activités créatives dans les manuels de FLE produits au Japon, on en trouve très peu, y compris dans les manuels de niveau A2 de communication. La plupart des activités proposées sont soit à trous, soit ne demandent que des réponses d'une phrase, soit donnent un modèle à suivre, laissant peu de place à la créativité des apprenants.

Il semble que cet outil essentiel de l'enseignement du FLE soit difficile à mettre en place au Japon. Pour essayer de comprendre pourquoi, nous avons demandé aux participants quels étaient pour eux les avantages des activités créatives et les obstacles qui pourraient expliquer la difficulté à les mettre en place dans les classes de FLE au Japon.

Il en est ressorti que la principale qualité pédagogique des activités créatives est de proposer une approche globale de la langue. Au lieu de traiter la grammaire, le vocabulaire, l'expression de façon parcellaire, les apprenants en créant des énoncés mobilisent l'ensemble des compétences fondamentales de l'expression orale. Après tout, pouvoir s'exprimer, c'est avant tout savoir produire des énoncés. De nombreux enseignants ont également souligné l'aspect ludique des activités créatives, car elle demande aux étudiants de s'exprimer.

Difficultés de mise en place des activités créatives au Japon et leurs solutions

Si les participants se sont tous accordés sur les points positifs des activités créatives, ce sont bien leurs inconvénients qui semblent empêcher leur exploitation en classe.

Les trois points qui sont revenus sont :

1. Un niveau linguistique insuffisant des apprenants pour produire des énoncés par eux-mêmes
2. La difficulté à « fixer » les connaissances issues des productions
3. Les productions des activités créatives sont souvent incorrectes, difficiles à corriger et à évaluer.

Nous avons proposé des solutions sur les 3 principaux obstacles soulevés, issues de notre expérience :

1. Un niveau linguistique insuffisant des apprenants pour produire des énoncés par eux-mêmes : les bénéfices du travail par groupe.

Si au niveau A2 les apprenants manquent de connaissances sur la langue pour produire des énoncés qui les satisfassent, une façon d'y suppléer et de proposer un travail systématiquement par groupe. En conjuguant leurs compétences, les apprenants peuvent suppléer à leurs lacunes respectives et produire des énoncés satisfaisants. Dans le cadre pédagogique du Japon, il nous a paru pertinent de poser quelques conditions à ce travail pour qu'il soit effectif :

– Chaque groupe doit produire un seul énoncé ensemble. Il s'agit d'un travail d'équipe qui doit être tourné vers un objectif commun, atteint ensemble.

Comme chaque groupe ne propose qu'un seul énoncé, c'est plus simple pour la correction. Le professeur peut prendre le temps de corriger chaque énoncé produit, même dans une classe de 8 groupes.

– La composition des groupes est très importante : des groupes de 4 apprenants composés aléatoirement.

À plus de 4, les échanges au sein du groupe deviennent compliqués, affaiblissant les mécaniques d'entraides et de communication qui se mettent naturellement en place dans le groupe. Il est important de plus que les groupes soient aléatoires et qu'ils changent à chaque cours. Cela évite la routine et oblige les apprenants à socialiser avec tout le monde, à s'adapter aux différents interlocuteurs qu'ils auront. Cela assure un travail équitable au sein du groupe.

Sous ces conditions de composition de groupe, ceux-ci sont homogènes et variés, rendant ludique l'activité créatrice, sans que l'apprenant soit seul face à sa production.

2. Fixer les connaissances acquises lors du cours : nécessité d'examens réguliers sur le contenu créé par la classe.

Les activités créatives reposent sur les productions des groupes. Contrairement à un exercice classique, on ne peut prédire parfaitement le vocabulaire qui sera utilisé ni les structures grammaticales qui seront sollicitées par les groupes. Ce sont les productions qui décident d'une certaine manière du contenu du cours ! Dès lors, ne court-on pas le risque d'un enseignement vaporeux, qui bien que stimulant, soit difficile à mémoriser et à valoriser par les apprenants ?

C'est en fait au professeur de s'adapter aux productions en essayant d'en montrer les points forts, les erreurs éventuelles, le vocabulaire qui y est utilisé ou celui qui aurait dû l'être. Le contenu du cours dépend des productions, et tout ce contenu doit être compris par les apprenants comme étant un contenu à retenir. C'est pour cette raison que nous invitons les professeurs à noter clairement au tableau le vocabulaire et la grammaire et à interroger les apprenants au début de chaque cours sur ceux-ci. Cela permet de créer une dynamique positive : chaque groupe produit des énoncés qui sont corrigés. Et le contenu important de ces énoncés doit être retenu pour le cours suivant. Cela permet aux apprenants d'investir le vocabulaire et la grammaire qu'ils sollicitent dans leur production, puisqu'ils vont être interrogés dessus.

3. Productions incorrectes et difficiles à corriger : savoir faire le double deuil de l'énoncé parfait.

Une des difficultés principales à l'implémentation des activités créatrices en cours est ce que nous appelons le « deuil de l'énoncé parfait ». Pour des raisons complexes, liées probablement aux méthodes d'enseignement dans le primaire et le secondaire japonais, mais qui ne sont pas l'objet de cet atelier, les apprenants japonais ont des difficultés à produire des énoncés à l'oral et à l'écrit. Ils manquent d'expérience dans cet exercice, mais cette difficulté s'explique surtout par la blessure narcissique causée par la production de quelque chose d'imparfait. Leur premier réflexe est d'ailleurs souvent de vouloir penser leur énoncé en japonais et de le traduire ensuite en français, se rendant alors compte de l'impossibilité dans laquelle ils sont d'en proposer une traduction parfaite.

Il y a une nécessité de changer l'approche de l'expression orale comme écrite pour les étudiants : il faut qu'ils acceptent que s'exprimer dans une langue étrangère est un exercice où on

mobilise le vocabulaire restreint qu'on connaît pour transmettre un message. La perfection de l'énoncé est moins l'objectif que la compréhensibilité de celui-ci. À cet effet, il est souvent nécessaire de simplifier les énoncés qu'on veut produire. Les activités créatives sont parfaites pour travailler ces compétences de simplification. De la discussion avec les participants, il est ressorti que ce ne sont pas seulement les apprenants qui doivent faire le deuil de l'énoncé parfait.

Les activités créatives ne peuvent pas fonctionner si elles sont l'objet d'une correction obsessionnelle de la part du professeur : il y a un souci de cohérence vis-à-vis des apprenants à qui on demande d'accepter de faire des énoncés au mieux de leurs compétences. Si on insiste sur les nombreuses imperfections de ces énoncés, on leur fait passer le message qu'au final un énoncé correct est un énoncé parfait. Il faut au contraire leur apprendre à distinguer les erreurs importantes de celles qui pourront être travaillées plus tard. Les erreurs qui doivent être travaillées sont celles qui gênent la compréhension de l'énoncé. Il faut choisir ce qu'on corrige en se concentrant sur les fautes qui correspondent à la leçon et à leur développement linguistique. Passer trop de temps et d'énergie mentale sur les fautes non essentielles serait contreproductif.

Les activités créatives demandent ainsi un deuil de l'énoncé parfait, double, car ce deuil doit être fait aussi bien par l'enseignant que l'apprenant. Il semblerait que le frein à ce type d'activité dans les manuels comme dans les pratiques de classe au Japon soit avant tout psychologique.

Ces activités qui en début d'atelier nous semblaient si répandues et si évidentes se révèlent complexes à mettre en place et à exploiter de façon pertinente dans le contexte japonais. Elles demandent une approche du cours qui à bien des égards ressemble à une classe inversée, où ce sont les productions des étudiants qui décident du contenu de celui-ci. Mais si elles sont intégrées correctement, elles sont également les plus à même à faire progresser globalement les apprenants dans l'ensemble de leurs compétences de communication.

Évaluation et jeu : un mariage complexe ?

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

Le compte rendu de l'atelier

Dans notre atelier, après être rapidement revenu sur les origines de notre choix de réaliser des recherches sur l'emploi des jeux de société dans des dispositifs pédagogiques de français langue additionnelle (FLA, voir Douglas fir group, 2016 et Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019), nous avons présenté le marché du jeu de société et son évolution depuis le début des années 2000. Ainsi, depuis plus de vingt ans, ce marché croît régulièrement. La crise du Coronavirus a vu émerger un nombre de sorties encore plus important si on se réfère au nombre de références disponibles dans le catalogue du site de vente en ligne de *Philibert* (<https://www.philibertnet.com/fr/>). De plus, toujours pendant la période du Coronavirus et des confinements, Internet a vu émerger des sites qui proposent des versions numériques de jeux de société et sur lesquels les utilisateurs peuvent jouer contre d'autres joueurs du monde entier en temps différé ou réel. C'est le cas par exemple du site *Board Game Arena* (<https://fr.boardgamearena.com/>) ou de la plateforme *Steam* (<https://store.steampowered.com/games/>) habituellement connue pour son catalogue de jeux vidéo, mais qui propose également des jeux de société numériques (voir l'image ci-dessous).



Illustration 1 : plateforme *Steam*

Le développement de cette accessibilité aux jeux de société nous a alors amené à réfléchir à la problématique suivante : quels types de jeux utiliser dans des séquences pédagogiques et comment évaluer les apprenants ?

Avant de répondre à ce questionnement, nous avons présenté le cadre de nos recherches qui s'appuie sur quatre éléments :

- L'analyse des émotions et des comportements des apprenants (Agaësse 2018, 2022) ;
- Le FLA (Douglas fir group, 2016) ;

- L'évaluation (Huver et Springer, 2011) ;
- Le jeu (voir Agaësse, Brougère, Callois, Silva, etc.)

Concernant l'emploi du jeu, nous avons rappelé qu'il n'a pas de conséquences sur le réel, puisqu'il est une activité de second degré. Les joueurs savent quand ils commencent à jouer et quand le jeu se termine. Le jeu aide aussi au développement de la confiance en soi, renforce la prise de risque et le droit de se tromper, et il encourage les interactions sociales et la prise de plaisir chez les apprenants.

D'après Silva (2022), quand un enseignant veut mettre en place une séquence de jeu de société, il est important de réaliser une analyse pré-pédagogique pour réfléchir à l'implémentation de jeux dans des dispositifs pédagogiques. Différentes questions se posent alors sur le but de l'utilisation d'un jeu, sur le type de jeu, sur les objectifs communicatifs, linguistiques et socioculturels, ainsi qu'aux types d'évaluations qu'un enseignant souhaite mettre en place.

Concernant l'évaluation, l'enseignant est amené à penser à ses « dimensions sociales, politiques, sociopsychologiques et épistémologiques » (Huver et Spriger, 2011, p. 10) et il convient de ne pas simplement se limiter à une évaluation de type formatif. Silva (2022, p. 194) lie le jeu à l'évaluation, car d'après elle : « de nombreuses situations d'évaluation présentent au moins six des caractéristiques couramment associées au jeu : l'évaluation, qui est souvent réglée et circonscrite dans des limites de temps et de lieu, est guidée par l'objectif à atteindre, dont la réussite, plus ou moins incertaine, est exprimée par un score, obtenu après un travail basé sur des supports potentiellement divers. »

Pendant notre présentation, nous avons souligné l'importance pour un enseignant de rester objectif et juste, et de considérer son contexte et son environnement d'enseignement-apprentissage. Différents facteurs sont à prendre en compte pour évaluer les apprenants, tels que le « pourquoi », « le quand », « le comment », le « qui », etc.

Concernant le moment de l'évaluation, nous évaluons les apprenants à divers moments lorsque nous utilisons des jeux de société. Une séquence de jeu de société commence presque toujours par une activité inspirée du système de classe inversée pour faire découvrir les jeux aux étudiants. En amont du cours, nous leur envoyons un lien vidéo des règles d'un jeu avec un *Google Form* qui est construit pour les aider à découvrir et à comprendre les règles de ce jeu. Au début de la séquence de jeu, nous effectuons un premier retour pour évaluer le niveau de compréhension du fonctionnement du jeu chez les étudiants.

Pendant les parties, nous n'intervenons pas pour corriger leur français ou leur prononciation, afin de ne pas casser leur engagement dans les parties. Nous les guidons et les éclairons cependant sur le jeu et ses règles si le besoin s'en fait ressentir. Lorsque les étudiants terminent leur(s) partie(s), nous effectuons un retour avec les apprenants sur le jeu et sur leur emploi de la langue. Ils peuvent ainsi échanger sur les difficultés qu'ils ont rencontrées, sur leurs échanges avec leurs camarades et sur leur entraide dans l'emploi du français. À la suite du cours, les étudiants répondent aussi à une enquête qui sert nos recherches, mais qu'ils peuvent également utiliser comme portfolio. Il arrive également que nous leur donnions un essai à réaliser en français afin de les aider à avoir un retour réflexif sur leur apprentissage. Nous réfléchissons actuellement à leur demander de le réaliser dans leur langue initiale ou maternelle afin qu'ils puissent exprimer plus en détails leur réflexion et leur ressenti.

Lors de la journée pédagogique, nous avons présenté aux participants un exemple de l'implémentation du jeu de société *Comment j'ai adopté un gnou* (voir photo ci-dessous et le lien Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=DIOjSPzcd8E>) ainsi qu'une fiche pédagogique du jeu.



Illustration 2 : jeu de société *Comment j'ai adopté un gnou*

Voilà les objectifs **pédagogiques** que nous avons sélectionnés :

<i>Comment j'ai adopté un gnou</i>
Jeu compétitif
Objectifs communicatifs
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Raconter une histoire ✓ Utiliser les temps du passé ✓ Pouvoir organiser son histoire ✓ Expliquer ses choix, nuancer ses propos ✓ Imaginer une histoire
Objectifs morphosyntaxiques
<p>Morphosyntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps du passé - Structure du récit - Prépositions de lieux, pronoms, connecteurs logiques
<p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps du passé - l'univers du conte
Objectifs socioculturels
<ul style="list-style-type: none"> - La place des contes dans la culture francophone - Les auteurs de contes - L'évolution des contes selon divers auteurs

Tableau 1 : Objectifs pédagogiques du jeu *Comment j'ai adopté un gnou*

Discussion avec les participants

L'objectif de cette présentation était de discuter avec les participants sur la place de l'évaluation dans des dispositifs pédagogiques de jeu de société. Nous avons pu échanger sur sa pertinence, un point peu souvent discuté avec l'utilisation d'outils ludiques mais qui nous semble essentiel. Nous avons ainsi insisté sur le fait que l'évaluation a toute sa place dans un dispositif ludique, comme dans tout autre type d'activité. Lors de nos séquences de jeu, les apprenants ne sont pas notés, car l'objectif n'est pas de réaliser des évaluations sommatives ou certificatives, mais qualitatives (auto et co-évaluation) afin d'aider les apprenants à réfléchir à leur progression ludique et langagière. La mise en place de ce type d'évaluation est recommandée par certains chercheurs tels que Huver et Springer (2011) pour tout type d'activités et ce, bien que les institutions obligent souvent les enseignants à noter les apprenants.

Afin de ne pas casser la dynamique des jeux, nous ne corrigeons pas les apprenants pendant, mais avant et après les parties. Pendant celles-ci, nous passons de table en table et nous n'intervenons que si les joueurs rencontrent un problème lié aux jeux.

Nous réalisons une triple évaluation quand nous en avons le temps et les moyens. La première est réalisée en début de séquence, pour vérifier si les apprenants ont compris le fonctionnement du jeu et ses règles. Ce travail fait suite au devoir donné à la maison (système de classe inversée). Nous pouvons ainsi évaluer leur degré de compréhension de la vidéo qu'ils ont regardée, ou du PDF des règles qu'ils ont lu. Comme il est important de développer des outils d'auto et de co-évaluation (voir Huver et Springer, 2011), la seconde évaluation est réalisée en autoévaluation par les étudiants, sous la forme d'un portfolio. Cela permet aux apprenants d'avoir un retour réflexif sur les activités, sur l'usage de leur français et sur leur progression dans le développement de leurs compétences. Ce travail ne nous empêche pas en fin de séquence de jeu de réaliser aussi un retour sur les moments où ils se sont trompés dans leur emploi du français. La troisième évaluation est un essai critique et réflexif. Ce travail de production écrite les amène à réfléchir sur leur progression et à prendre du recul sur ce qu'ils ont fait pendant les séquences. Cet essai nous permet de nous rendre compte du niveau de conscience qu'on les apprenants de leurs progrès, mais également des difficultés qu'ils peuvent rencontrer ou de l'aide qu'ils peuvent recevoir.

Ces trois évaluations permettent ainsi aux apprenants de mieux se situer dans leur apprentissage et à l'enseignant de mieux connaître leurs difficultés et de les aider à les surmonter.

Références

- Agaësse J. (2022). *Le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage : une perspective énaïve et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du français langue additionnelle au Japon avec des jeux de société*. Toulouse : Université Toulouse Jean Jaurès.
- Agaësse J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19.
- Brougère G. (2017). Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Cahiers de l'APLIUT*, 36(2) <http://journals.openedition.org/apliut/5652>.
- Callois, R. (1967). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Douglas fir group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (supplement 2016), 19-47.
- Huver E. & Springer C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*, Paris : Didier.

- Narcy-Combes J.-P., Narcy-Combes, M.-F. (2019) *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratiques*. Paris : Didier.
- Silva H. (2022) L'évaluation en jeu : évaluation par le jeu, évaluation du jeu. In Silva H. (dir.), *Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures : penser, concevoir, évaluer, former*. Bruxelles : Éditions scientifiques internationales, Peter Lang S.A, 191-208.

Former nos étudiants au métier d'interprète 通訳者になるための大学生への指導方法

ARIÈS, Laura アリエス ローラ

Université des Études étrangères de Kyoto 京都外国語大学

l_aries@kufs.ac.jp

TSUDA, Nanaé アリエス ローラ

Université des Études étrangères de Kyoto 京都外国語大学

n_tsuda@kufs.ac.jp

Niveau B1-B2

Introduction

Lors de cette communication, nous avons présenté nos recherches sur la formation de nos étudiants au métier d'interprète. Dans un premier temps, Nanaé Tsuda a présenté en japonais ce qu'elle a mis en place dans ses cours de traduction-interprétation. Ensuite, Laura Ariès a présenté en français les activités développées et les stratégies d'apprentissage mises en pratique en dehors des heures de cours. Le résumé suit l'ordre de la communication.

はじめに

本発表では、フランス語を学ぶ大学生たちに通訳のスキルを指導するためにどのような取り組みを行なっているかを述べた。津田は、教員になる以前から通訳としても活動してきたため、今回の発表では、プロの通訳者としての経験を活かして、学生を通訳者として育成するために現在行なっている授業内容を中心に発表した。

【授業内容】

津田は、「翻訳通訳フランス語」という授業を 2022 年度から担当している。本講義は春学期と秋学期にそれぞれ 100 分の授業が 14 回あり、学生は半期のみの受講でも、通年で受講することも可能である。

1) 自然な日本語に訳すために：

初回から数回は、フランス語から日本語に翻訳する際の文法上のコツについて指導する。和文仏訳とは異なる、より自然な日本語にするためにはどういった点に気をつけたら良いか例を挙げて説明し、応用問題を学生たちに訳してもらい講師が解説する。翻訳を先に学ぶ理由は、より瞬発力を要する通訳をする際にもわかりやすく自然な日本語を引き出せるようになるためである。

2) シャドーイング：

次に、通訳の練習に先駆け、シャドーイングの時間を設けている。最初はシャドーイング用教材を利用し、ナチュラルスピード→スロースピード→ナチュラルスピードと 3 回シャドーイングをさせ、内容の要約を発表してもらい、ある程度内容を把握してから、今度は段落ごとに学生た

ちに通訳を担当してもらうようにしている。その後、宿題としてその音源のテキストを翻訳してもらい、翌週また同じ音源で、テキストを見ずに通訳の練習をしてもらう。

3) 単語を調べる訓練：

シャドーイング用教材から少し難易度を上げた音源を用いて、知らないであろう難しい単語のリストをあらかじめ渡して調べさせ、第一段階と同じ工程で、音源を聴いてシャドーイング→みんなで要約→通訳という流れを行う。

そこから更に発展させ、事前にテーマを伝えておき、必要だと予想され得る専門用語を各自調べてくる宿題を出すこともある。

また、知らない単語が出てきた時の単語検索の練習として、難しい単語の箇所を空欄にしておいた音源の書き起こしを配布し、音から綴りを予想して辞書で調べる練習を与える。未知の単語を音だけ聞いて綴りを予想するというのは実際に通訳として仕事をする際にも必要となり得ることなので、フランス語の耳を鍛えるためにも、そして語彙を増やすためにも大事な練習である。

【使用音源】

音源としては、日本で出版されているシャドーイング教材から始めて、フランス語学習用のポッドキャスト、YouTube やインスタのリールとだんだん難易度を上げて、教材用に作られたのではない、フランス人が自然なスピード・口調で話している音源へと段階を踏んで難易度を上げていく。

【授業での工夫】

1) 要約・クイズ：

学生たちの勇気を挫かないために、知らない単語を調べた後すぐに通訳をさせるのではなく、内容に関するクイズを出してクラス全体で理解を深める工夫をしたり、難しい単語や表現があったところを受講生同士一緒に考え、より自然な日本語にするためにはどうしたら良いか全体で検討してもらい、日本語訳の精度を上げるようにしている。

2) 分からない時の対処法：

一字一句漏らさずに訳すのではなく、分かった範囲でうまく日本語を組み立てるよう指導している。一つの単語や表現が分からなかったからといってパニックにならずに済むよう、うまくまとめる練習というのも通訳には必要だからである。

3) 既知通訳：

すでに授業で取り上げたことのある音源を少し日を空けて再度聞かせて、今度はそれを、要約やクイズなどの時間を設けず通訳してもらおう。未知の音源だと一発で理解することが困難でも、既知の内容だと難しい単語があっても訳せるようになっていくことに学生たちは気付く。

最後は今までの集大成として、初めての難しい音源を聴かせ、知らない単語はその場で調べて、理解できた範囲でまとめてもらいながら通訳をさせる。通訳担当は前に出て、他の学生は聴衆役となって、人前で訳す緊張感を味わえるようセッティングしている。

【講演会通訳の体験】

授業の最終評価として、大学の教員以外のネイティブをゲストに招き講演会をしてもらい、受講生たちはその通訳を聴衆の前で担当する。

事前準備：

①留学生をゲストに招きプチ講演会をしてもらい、学生たちは通訳担当と聴衆役に分かれて順番に通訳。人前で訳すことに慣れる、また人の通訳を見ることも学びとなる。

②講師による講演会通訳のデモ映像を学生たちに見せ、そのビデオを利用して通訳の練習を行う。また、講師自身どのように訳したかを示し、自分の訳し方と比較してもらう。

講演会当日：

講演者との事前打ち合わせは必須（講演者の声に慣れる、通訳に入るタイミングの相談）。

【学生たちが講演会通訳を行うメリット・デメリット】

メリット：

学生たちが講演会通訳を行うことのメリットは、今までの学習の集大成として通訳を経験できることだと考える。学生たちが通訳しているのを見て、通訳のアルバイトの話をしていただけることもあった。聴衆として参加した下級生たちが先輩の勇姿に感銘を受け、学習意欲が高まったという感想も多い。

また、講師としては、通訳実践を行った学生たちからは必ず感想を提出してもらうことで、授業で習った中で役立ったこと、当日難しいと感じたことなどのフィードバックが得られる。

デメリット：

聴衆の前で話す緊張感。ただ、フランス語力が高くても、性格によって通訳に向いている翻訳に向いているという差があるので、自分の適性を知るという意味では決してマイナスではない。苦手なジャンルにあえて挑戦するというのも良い経験になる。

担当教員として残念なのは、必修ではない難易度の高いクラスをわざわざ受講して苦勞したくないという理由や、講演会通訳は緊張するから嫌だと受講してくれる学生が少ないこと。

En dehors du cours de traduction-interprétation

Depuis 2015, nous recevons régulièrement dans notre université des auteurs francophones qui viennent au Japon pour faire la promotion de leurs livres dans le cadre du Festival feuilles d'automne de l'Institut français. Nous avons eu ainsi l'occasion d'organiser ensemble des conférences avec de nombreux auteurs et face au succès de ces rencontres, nous avons commencé multiplier les événements et à inviter des personnes de professions différentes. C'est aussi à ce moment-là que nous avons décidé d'impliquer davantage nos étudiants dans ces événements en leur demandant d'observer et d'analyser le travail de l'interprète, pour les sensibiliser à ce métier et éveiller leur intérêt. Nous avons aussi essayé de leur faire traduire les sessions de questions-réponses avec le public.

Cette nouvelle implication des étudiants a eu un impact assez important sur leur motivation et leur comportement, comme en témoignent les résultats des enquêtes effectuées après les conférences que nous avons partagés pendant notre communication. Nous avons classé ces résultats en trois catégories :

1) Impressions sur le métier d'interprète

Nous retenons que les étudiants écrivent qu'ils sont impressionnés par le travail de l'interprète et qu'ils sont curieux de la façon dont elle prend des notes.

2) Réflexions sur la motivation pour l'apprentissage du français

De nombreux étudiants écrivent qu'après les conférences ils ont envie de faire encore plus d'efforts pour étudier le français, que c'est une source de motivation pour continuer leurs études.

3) Commentaires sur les relations entre le Japon et les pays francophones

Les étudiants expriment leur envie de participer au développement des relations entre la France et le Japon, de faire connaître la culture japonaise aux étrangers, ainsi que leur envie d'approfondir leurs propres connaissances des pays francophones.

Pour conclure la deuxième partie de notre communication, nous avons présenté les conséquences positives de ces expériences pédagogiques réalisées en dehors du cadre de la classe. D'abord, nous avons reçu des sollicitations pour travailler en tant qu'interprète, par exemple pour aider des artistes français en résidence à la Villa Kujoyama à communiquer avec des artisans japonais. Cela a permis à plusieurs étudiants d'avoir une expérience professionnelle sur le terrain. Ensuite, nous sommes convaincues que ces rencontres leur permettent d'avoir une ouverture sur le monde du travail, de découvrir des métiers dont on parle moins, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives professionnelles. De plus, assister et participer activement à des conférences avec une interprétation simultanée stimule leur motivation et leur intérêt pour l'apprentissage du français. Enfin, nous pensons que cela aide à approfondir les échanges et les relations culturelles entre nos pays respectifs.

日本の大学における日仏タンデム活動の意義と課題

廣田大地
神戸大学

hirotadaichi@ruby.kobe-u.ac.jp
中級

はじめに

「タンデム (tandem)」とは、もともとラテン語で「縦に並んだ」状態を意味し、近代の英語やドイツ語においては「二人乗り自転車」を意味するようになった用語だが、今日では相手の母語を学習している者同士がペアになり、互いの外国語学習をサポートし合う学習形態のことを指し示すようにもなっている。日本では、とりわけドイツ語教育の分野においてこの学習形態が積極的に取り入れられているが、フランス語教育の分野ではまだまだ導入が十分には進んでいない。本稿では、筆者の勤務大学における日仏タンデム学習の実践例について紹介するとともに、参加者へのインタビュー結果から、日本の大学生がタンデムにどのような意義を感じているのか、円滑にタンデムを進める上でどのような点が課題となっているのかを明らかにしたい。

先行研究の紹介

タンデム学習はとりわけ欧州各国の大学において、20 世紀後半から、正規生と留学生の交流を中心にしておこなわれてきた経緯がある。そのため、ドイツやフランスなどの国では、タンデム学習の実践例や研究が数多く存在している。

日本国内においては、2000 年以降になってから少しずつタンデムの実践例が公開されており、小林 (2016) はそのような例をひとつずつ紹介することで日本におけるタンデム学習の現状を明らかにしている。そのような近年のタンデムの実践例や研究としては、脇坂 (2012・2013) によるものがあり、また、脇坂による WEB サイトには、タンデムに関する基本的知識や、タンデム学習者に対する具体的なアドバイスが充実しており、日本国内の大学においてタンデムを実施する上で、運営する教職員にとっても、参加する学生にとっても非常に重要なものになっている²⁰。

研究に至るまでの経緯

そのような先行研究や実践例を参考にしつつ、筆者は 2021 年 9 月に、日本人 3 名・フランス人 3 名の大学生を参加者として、実験的にタンデム活動を開始した。原則として、それぞれのペアには週に 1 回、Zoom を使って 60 分間のミーティングをリアルタイムで実施してもらい、60 分の内、30 分ずつをそれぞれの言語の学習に宛ててもらった。当時はコロナ禍の影響でフランス語圏からの留学生はほとんどおらず、またコロナ感染拡大の防止のために対面での活動が制限されていたため、必然的にオンラインでの活動となった。その後、2021 年 10 月初めから 12 月末にかけて、人数を日本人 8 名・フランス人 5 名に増やして、本格的なタンデム活動をおこなった。

²⁰ <https://isc.kyushu-u.ac.jp/center/tandem/index.html>

さらには、2022年1月半ばから2月初めにかけて、留学の開始・終了などの影響でメンバーが若干変わりつつも再度タンデム活動をおこなった。以上のタンデム活動については、廣田（2022）にまとめてあるため、詳細はそちらを参照いただきたい。

その後、2022年4月からはフランス語圏からの留学生が再び来日するようになり、またコロナ蔓延防止のための対策が次第に緩和されるようになってきたため、参加者たちからの強い要望もあり、オンラインから対面でのタンデム学習に移行することとなった。2022年度前期・2022年度後期・2023年度前期と、順調に毎回10ペア程度が成立し、その大半が10回程度のセッションをおこなっていた。また、ペアによっては、タンデム期間のあとも個人的に連絡を取り合っており、タンデム学習、あるいはそれに類する活動を自主的に続けている模様である。

研究の着眼点

上述のようなタンデム学習を実施する中で、参加者によっては、順調に毎回のセッションを楽しみつつ語学力を向上させている者もいれば、パートナーとの交流がうまくいかずにストレスを感じていたり、毎回のセッションを継続できずいたりする者がいることがわかってきた。上述の研究ノートは、タンデム学習を運営する上での制度設計を論じたものであるため、実際の一人一人のタンデム活動の中身についてはまったく吟味できておらず、学習者がタンデムをおこなう中で、どのようなことを感じているのか、ポジティブな側面とネガティブな側面それぞれを明らかにし、また比較的うまくタンデムを進められている学習者が、どのような工夫や配慮をおこなっているのかを調査することで、タンデム学習がうまく行かずに悩んでいる参加者に対する助言や支援を明確にすることが重要であるように考えられた。

調査の方法として、実際にタンデム活動に参加している学生3名に対して、当人の承諾を得たうえで、2023年7月にインタビュー調査をおこなうこととした。インタビューは筆者と日本語話者の参加学生との1対1で、非構造化面談の形式で実施した。ただし、「タンデム学習の良いところ」「タンデム学習の悪いところ（困っている点）」「タンデム学習で工夫していること」の3点を学習者に話してもらいように配慮して聞き手である筆者が会話を誘導している。3名の参加学生のフランス語学習とタンデム学習に関する特徴は次の表の通りである。

インタビュー対象者の特徴

A さん	文系学部2年生。女性。大学1年生から第二外国語でフランス語の学習を開始。タンデムは2023年前期に対面で6回実施。毎回のタンデム学習前に30分から1時間程度の準備をしている。
B さん	文系学部2年生。女性。大学1年次に第二外国語で学習する以前から、フランス語を自主学習。タンデムは2022年後期に対面で8回、2023年前期に対面で7回実施。毎回のタンデム学習前に1時間程度の準備をしている。
C さん	大学院生。女性。専門の研究領域でフランス語テキストを読んでいるが会話の経験は少ない。タンデム2023年6月から7月にかけてオンラインで3回のみ実施。毎回のタンデムの準備に6時間以上時間をかけている。

インタビュー結果

Aさん、Bさん、Cさんの三人にそれぞれ個別にインタビュー調査をおこなった結果、多かれ

少なかれ三人ともタンデムにやりがいと学習効果を感じつつも、会話がうまく進まずにもどかしい思いをしていることが分かった。

まず、タンデムの「良い側面」について、それぞれの回答は以下の通りであった。

タンデム学習の「良いところ」

A さん	<ul style="list-style-type: none"> ・タンデムを通して、会話を楽しむこともそうなんですけど、フランスの今の文化とか流行を知りたいという思いもある。 ・フランス語を聴く機会が増えたことで、最初に比べて直近の数回は聞き取れる単語が急に増えたことがすごく良かったと思います。
B さん	<ul style="list-style-type: none"> ・私もパートナーも言語学に興味があるので、パートナーに質問するとそれについて答えてくれて会話が盛り上がりました。
C さん	<ul style="list-style-type: none"> ・頑張らないと、という気持ちはなくなってきました。 ・タンデムだと 30 分で日本語とフランス語が入れ替わるので、安心感、平等感があって、気楽にできている節があります。

今回のインタビュー対象者は 3 名とも、年齢の近い同性同士のペアでタンデム学習をおこなっていたため、ただ単にフランス語の学習というだけでなく、異なる文化の中で育ってきた同世代の女性同士で、お互いのことを理解し合うことにもやりがいを感じていたようである。また、授業やマンツーマンのレッスンとは異なり、お互いが学習者であり、お互いに相手の学習をサポートしあうというタンデムならではの性質が、「安心感」や「平等感」をもたらしているという感想もあり、タンデムという学習形態が 3 人のフランス語学習へのやる気を高めるとともに、異文化間理解に対する関心をも高めていることがうかがえる。

続いて、タンデムを実施する中で「困ったこと」については、以下のような回答が得られた。

タンデム学習で困っていること

A さん	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の言いたいことをすぐにフランス語で表すことができないとき（略）お互いに沈黙してしまうことがあります。 ・発音がすなおに通じない、発音がうまくできなくて伝わらない。 ・テーマが少し難しい話題になってきたりすると、お互いが言っていることの意味が理解できない。細かな話になっていくとだんだん言葉に詰まってしまう。
B さん	<ul style="list-style-type: none"> ・いまはフランス語の授業をとっていないので、どんどん忘れて行ってしまうのがもどかしいです。 ・予定調整が難しかったです。パートナーが結構旅行に行くので、またお互いに体調を崩すこともあり、振り替え日を調整できずに、その週のタンデムが無しになることもありました。 ・タンデムと関連付けて自分でフランス語を勉強する時間があまりとれていないことが問題だと感じています。

C さん	<ul style="list-style-type: none"> ・パートナーの話すスピードが速いままで、たとえば主部と述部を分けたりとかが無いので、聞き取るのが大変です。 ・伝わらない、何？みたいな顔をされるのがつらい。何を言っているかを確認する時間が長くなると焦ってしまいます。 ・準備にだいたい丸一日かかっているのは大変です。前はプレゼンをくずす（注：事前に用意した原稿を読み上げるのではなく、双方向的な対話を意識するという意味）ということだったので、その日の朝からの準備で済みました。タンデムをやっているからという理由で、聞き取りの練習の時間がとれなくなっています。
---------	--

Bさんはこれまでも英会話の経験などが豊富なこともあり、フランス語でのタンデム学習でも会話のやりとりも円滑にできているようだが、AさんとCさんは共通して、言いたいことがフランス語で言えずに沈黙したり、伝わらずに相手が困っているときに強いストレスを感じていることが窺える。

最後に、それぞれがタンデム学習を円滑に進める上で工夫していることに関連して、以下のよう回答を得た。

タンデム学習で工夫していること

A さん	<ul style="list-style-type: none"> ・パワポを見せながら説明してくれてわかりやすくて良かったです。 ・単語のメモだけをみながら話せるようになるのが理想なんですけど、私のレベルでは難しいので、あるていど文章をつくっていくことにしています。
B さん	<ul style="list-style-type: none"> ・タンデムともうひとつそれを補えるような参考資料のプリントなど、半強制的に勉強できるような機会が欲しいです。 ・以前は英語でつけていた日記をフランス語で毎日 4 行くらい書くようにしています。 ・次回のタンデムまでの一週間の中に起った出来事の中から、パートナーに話したいことを見つけて、それをどうフランス語で話したらいいか考えたり調べたりするようにしました。 ・私が報告書のためにメモをとるようにしていると、パートナーも同じようにメモを取るようになってそれが良かったのかもしれない。 ・報告書の後半の「今回学んだフランス語表現」という項目を記入することで復習にもなるし、次回この単語を使おうと考えて定着させることができます。
C さん	<ul style="list-style-type: none"> 合間合間を埋める言葉を用意していききました。 ・チャットを使うことも躊躇が無くなりました。二回聞き取れなかったら書いてと言われるようになって、書いたらお互いにすぐにわかるから、その後の流れがスムーズになりました。 ・うなずくとかあいづちとかは、もともと多かったです。意識的か普段からかはわからないけれど、無意識のうちに助けられている感じはします。

3人の中でも、とりわけタンデム学習を順調に進められている Bさんの工夫には参考になる点が多いように思われる。タンデム学習の毎週 60 分間の時間だけで完結させるのではなく、そこか

らいかに自主的な学習へと発展させるのかが、参加者がタンデム学習を有意義なものであると感じるうえでも重要な点であると言えるだろう。

また、Cさんが述べているように、コミュニケーションにおいてあいづち等の非言語的な要素が果たす役割は非常に大きなものである。フランス語での会話におけるあいづちや、または会話における基本的な「つなぎの言葉」というものは、大学の授業において十分に学習されているものではない。タンデム学習者に対して、そのようなコミュニケーションにおいて重要な表現に触れる機会を提供することが、今後のタンデム学習の充実化において重要な課題の一つであると考えられる。

参考文献

小林浩明 (2016) 「タンデム学習の意義と可能性」『北九州私立大学国際論集』 14, 135-145.

廣田大地 (2022) 「オンライン日仏タンデム（語学交換）の制度設計について：神戸大学における実践例をもとに」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』 18, 37-46

脇坂真彩子 (2012) 「対面式タンデム学習の互惠性が学習者オートノミーを高めるプロセス：日本語学習者と英語学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』 24, 75-101

脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』 25, 105-135

謝辞

本研究は、文部科学省科学研究費助成事業の基盤研究 (C) 『日仏タンデムを中心とした国際共修と自律学習のための発展的プログラム開発』として、JSPS 科研費 JP23K00653 の助成を受けたものです。

Comment préparer le public étudiant japonais qui se destine à faire un échange universitaire en France : l'apport du FOU

GIUNTA, Léna
Université Waseda
lenagiunta0910@yahoo.co.jp
B1-B2

「先生、フランス留学が決まったのですが、それまでどうやってフランス語を勉強すればいいですか？」 (Madame, je vais partir en échange en France. Je peux étudier comment d'ici là ?) Telle est la question qui nous est régulièrement posée par nos apprenants en université japonaise. Question à laquelle nous n'avons pas pu trouver de réponse satisfaisante pendant de nombreuses années puisqu'il existerait très peu de recherches dans ce domaine au Japon et de dispositifs de formation à destination de ce public (Giunta, 2023). Question qui explique la genèse de notre projet de recherche.

Notre présentation s'inscrit dans le champ du Français sur objectif universitaire (FOU) – une déclinaison du Français sur objectif spécifique (FOS) – dans le contexte universitaire nippon. À l'issue d'un bref rappel des notions qui entourent le FOU (Français langue étrangère, Français général, Français de spécialité, Français académique, FOS) ainsi que sa démarche (Mangiante & Parpette, 2004 ; 2011), nous avons présenté notre méthodologie de recherche et les principaux résultats sur les besoins linguistiques des étudiants japonais de niveau licence et en sciences humaines et sociales qui intègrent une formation universitaire en France (Giunta, 2023).

Ensuite, nous avons présenté un exemple de didactisation en nous penchant sur un besoin transversal que nous avons identifié : la compréhension des cours magistraux (désormais CM). Les CM occupent une place centrale dans l'enseignement supérieur en France et correspondent par ailleurs à un type de discours peu abordé dans les formations en FLE suivies en amont par nos apprenants. Afin de les préparer à la compréhension et au traitement de ces discours très complexes, nous avons expliqué la nécessité d'adapter les ressources existantes en FOU (Mangiante & Papette, 2011 ; Parpette & Stauber, 2014 ; Carras, Gewirtz & Tolas, 2014 ; Mangiante & Raviez, 2015 ; Bertrand Gally, Bortot & Perque, 2017) et proposé des alternatives aux enregistrements vidéo de CM *in situ*, difficilement exploitables dans notre contexte par le niveau de langue relativement faible des apprenants ainsi que les contraintes institutionnelles et temporelles auxquelles l'enseignant-concepteur est soumis. Nous avons montré que des extraits de cours mis en ligne par les établissements d'enseignement supérieur français (ou supports de type MOOC, de plus en plus nombreux depuis la crise sanitaire sur les plateformes de partage et de diffusion de vidéos de type YouTube) pouvaient servir d'alternatives aux enregistrements vidéo de CM *in situ*. En effet, une analyse discursive d'extraits de cours en ligne nous permet d'y repérer certaines caractéristiques discursives propres aux CM. Dans l'extrait choisi, celles-ci se résument comme suit :

- les pauses, les accélérations et les ralentissements,
- les répétitions et les reformulations,

- les combinaisons verbales oral/écrit avec le recours à un diaporama,
- la dimension polyphonique / les faits de dialogisme interdiscursif (référence à d'autres discours).

Outre la meilleure qualité visuelle et sonore que les enregistrements vidéo de CM proposés par les ressources existantes en FOU, les cours en ligne présentent l'avantage d'être dénués de certains énoncés latéraux qui complexifient la compréhension et le traitement de ce type de discours comme :

- les énoncés liés à la présence d'étudiants dans l'amphithéâtre (par exemple, le dialogisme interlocutif ou la prise en considération explicite des étudiants),
- les énoncés liés à la dimension situationnelle du CM (rappels, annonces).

Par conséquent, des extraits de cours en ligne semblent être plus adaptés pour préparer le public étudiant japonais à la compréhension des CM. Les activités que nous avons brièvement présentées lors de notre intervention ont été testées à la fin du semestre de printemps 2023 auprès d'apprenants en troisième année de licence et en filière non linguistique, dont certains s'apprêtaient à faire un échange disciplinaire dans une grande école ou une université française, et nous ont permis d'obtenir de très bons résultats.

Un cours de FOU se présente plus comme un cours d'intégration universitaire qu'un cours de langue (Mangiante & Parpette, 2011). L'objectif des activités est de faire acquérir des savoir-faire universitaires en situation en plaçant les apprenants au plus près des situations de communication auxquelles ils seront confrontés en France, dans le cadre des cours et de la vie étudiante. Dans le cas des activités que nous avons présentées sur la compréhension des CM, les apprenants sont amenés à travailler à la fois les contenus notionnels et les phénomènes linguistiques propres à ces discours pédagogiques en mettant en pratique des savoir-faire universitaires transversaux en langue cible tels que la dactylographie (règles de ponctuation, normes pour les écrits universitaires), le travail en équipe, la recherche sur Internet, la prise de notes ou encore l'usage des supports écrits de cours (diaporama, photocopiés). Dans la phase d'élaboration didactique, nous avons adopté les options méthodologiques que Mangiante et Parpette (2004 : 79) résument comme suit :

- privilégier les activités permettant des formes de travail participatives, moteur de l'apprentissage des apprenants et limiter la participation de l'enseignant-concepteur, la classe étant avant tout « le champ d'action des apprenants »,
- établir, dans la mesure du possible, une communication réelle (échanges d'informations, concertation au sein du groupe-classe),
- combiner le travail collectif et individuel, voire autonome à l'image des tâches que l'apprenant aura à réaliser en France.

Par ailleurs, il est important de faire prendre conscience des connaissances partagées sur lesquelles sont construits les cours de la discipline ciblée ou de manière générale, en sciences humaines et sociales (littérature, philosophie, histoire française et européenne, actualité économique et politique), ces connaissances étant considérées comme acquises par les enseignants en France. Si celles-ci sont peu maîtrisées, les apprenants pourront se remettre à niveau en autonomie avant leur départ en France. Enfin, la dimension interculturelle doit être prise en compte dans un programme de formation FOS/FOU. À la fin de chaque activité, un encart « Réflexions » – portant sur les relations entre les enseignants et les étudiants, les différentes formes de transmissions de connaissance, les modalités d'évaluation, l'organisation des cours, les comportements attendus en classe, les normes pour les travaux universitaires à restituer, la nécessité ou non de prendre des notes ou encore la façon dont l'enseignant utilise un support écrit de cours – permet d'y réfléchir et d'échanger en langue cible et/ou maternelle avec les pairs et l'enseignant.

Enfin, nous avons soulevé les limites et les enjeux de la mise en place d'un dispositif de formation FOU en contexte universitaire japonais. Notre réflexion autour des notions d'« objectif » et de « besoin » qui sous-tendent la problématique du FOU nous a amenée à nous interroger sur la pertinence de certains objectifs et contenus des formations FLE actuellement proposées dans les filières non linguistiques des universités japonaises. À la fin de la présentation, nous avons brièvement échangé avec les participants, que nous tenons à remercier, sur l'importance de préparer les étudiants japonais qui font un échange en France ou dans un pays francophone, la nécessité de valoriser davantage le travail d'ingénierie pédagogique et de mutualiser les ressources en FOU – peu nombreuses pour les apprenants de niveau B1 – afin de faciliter le travail des enseignants-concepteurs.

Supports pédagogiques :

Faculté des Sciences économiques et de gestion de l'université de Strasbourg (2017). Les Essentiels : l'économie de l'innovation. <https://www.youtube.com/watch?v=3xm2cEPBgDo>

Quiry P. (2014). 02 Cours d'Analyse Financière Méthodologie. https://www.youtube.com/watch?v=f_ePeA6Ayg0

Principales références bibliographiques :

Bertrand Gally C., Bortot C. & Perque C. (2017). *Réussir ses études en école de management en français*. PUG.

Bordo W., Goes J. & Mangiante J.-M. (dir.) (2016). *Le français sur objectif universitaire – Entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Artois Presses Université.

Bouchard R., Parpette C. & Pochard J.-C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du Français Contemporain*, 10, 191-208.

Dufour S. & Parpette C. (2017). Le cours magistral : questions d'analyse de discours, questions de didactique. *Les carnets du CEDISCOR, Analyse de discours et didactique des/en langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle. <<https://journals.openedition.org/cediscor/1002>>, consulté le 3 septembre 2023.

Carras C., Gewirtz O. & Tolas J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français*. PUG.

Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International.

Giunta L. (2023). *Préparer le public étudiant japonais à faire un échange universitaire dans un établissement d'enseignement supérieur français : le cas des étudiants en filière politique, économique ou commerciale*. Mémoire de Master 2, Université d'Artois.

Lehmann D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Hachette.

Mangiante J.-M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. *Linguistique Plurielle*, 1, 137-152.

Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004). *Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE.

Mangiante J.-M. & Parpette C. (dir.) (2010). *Faire des études supérieures en langue française. Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 47, Clé International.

Mangiante J.-M. & Parpette C. (2011). *Français sur objectif universitaire*. PUG.

Mangiante J.-M. & Raviez F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. PUG.

Mourlhon-Dallies F. (2011). Le FOU entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies monde, actes du Colloque « Le Français sur Objectifs Universitaires »*, 10-12 juin 2010, 135-143. <<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>>, consulté le 9 décembre 2023.

Parpette C. & Bouchet K. (2017). Dialogisme et réception des cours magistraux en Français langue étrangère. *Les cahiers de l'Acedle, Dialogisme et discours en situations didactiques*, 14-2. <<https://journals.openedition.org/rdlc/1852>>, consulté le 11 décembre 2023.

Parpette C. & Royis P. (2000). Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégie d'enseignement. *Mélanges du CRAPEL*, 25, université Nancy 2, 169-183. <<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-25-12-1.pdf>>, consulté le 5 décembre 2023.

Parpette C. & Stauber J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : PUG.

Raviez F. & Mangiante J.-M. (2017). Le cours magistral de littérature : un dialogisme digressif et polyphonique. *Les cahiers de l'Acedle, Dialogisme et discours en situations didactiques*, 14-2. <<https://journals.openedition.org/rdlc/1858>>, consulté le 2 décembre 2023.

Une expérience de COIL en classe de français au Japon : les difficultés et les bénéfices

フランス語クラスでの COIL (Collaborative Online International Learning) 実践 : 問題点と利点

MAILLEUX, Coline マユ コリーヌ
上智大学
mailleux.coline@gmail.com
中級～上級

1. COIL とは

COIL (Collaborative Online International Learning) は、ICTを活用し、バーチャル環境で海外の教育機関のクラスと交流学習を行う活動である(関西大学,2014)。地理的に離れた大学において、言語文化的に異なる背景を持つ学生らによって実施される(SUNY COIL Center)。COIL活動を通して、学生は留学せずとも国際的な環境での学習を経験でき、それによって異文化適応力を高める機会を得ることができる。2023年に開催された、第6回フランス語教育教授法研究会のワークショップにて、私がフランス語クラスで行ったCOIL実践を紹介した。

2. フランス語クラスでの COIL 実践

2.1 実施方法

2.1.1. 実施期間と対象クラス

2022年秋学期に、米国ゴンザガ大学の Benjamin Semple 教授にご協力いただき、上智大学とゴンザガ大学のフランス語クラスで COIL 活動を実施した。上智大学のクラスは上級レベル、ゴンザガ大学のクラスは中級、それぞれ 10名と 11名の学生が参加した。

2.1.2. COIL 活動と使用教材

本 COIL 活動に至るまでの経緯は以下の通りである。まず、私が Semple 教授と知り合ったのは、2022年8月に両大学 COIL チームで開催されたミーティングである。そこで、どのような COIL 活動が可能であるかについて話し合った。その後、Semple 教授と個人的にミーティングを行い、プロジェクトの概要をまとめ、実施を決定した。それ以降も、2週間ごとにミーティングを実施し、活動に関する詳細について話し合った。教材に関しては、Google ドキュメントを以下の3タイプに分け使用した：1) Semple 教授と共有、2) 私の学生と共有、3) 両クラスの学生と共有。また、Zoom を利用し、相手に対する質問や回答などの録画、学生同士のライブミーティングを行った。最後に、録画したものを共有するために、YouTube プラットフォームを使用した。

2.1.3. 活動内容 (全五回)

初回の活動内容は、相手クラスの学生への質問の作成だった。学生たちが互いを知ることを主な目的とし、各クラスでそれぞれ 10個ずつ質問を作成した。二回目の活動は、その 10個の質問の

中から3つを選んで回答するものだった。これら2つの活動はビデオに録画し、相手クラスと共有した。三回目の活動は、両大学の学生がより深く知り合うためのメッセージ交換で、両クラスで共有された Google ドキュメントを使用して行われた。四回目の活動は、Zoom を使用した両大学の学生によるライブミーティングだった。ブレイクアウト・ルームで小グループに分かれ、クラスで学習した3つの異なるトピック（環境、交通、趣味）について少なくとも20分間話し合い、互いに意見交換した。グループは両大学合わせて3名から5名で構成した。そして、最後の活動は、共通の Google ドキュメント上で相手クラスの学生に向けて感謝のメッセージを書くことだった。

2.2. 問題点とその対策

学生のレベルが両大学間で差があると考えていたが、実際は問題なかった。それ以外で、COIL の実施中にいくつかの問題点に直面した。一部は解決できたが、いくつかは改善の余地があり、次回の COIL に向けて検討すべきだと思う。解決できた点の一つ目は、教師と学生の双方に予想以上の作業量が発生したことだが、いくつかのタスクを簡略化することができた。二つ目に、日本とアメリカでは学期の開始時期が異なるため、COIL 活動を、上智大学では初回授業から開始することで調整せざるを得なかった。検討すべき点の一つ目は、時差の問題でライブミーティングの時間調整が難しいことだ。学生が参加しやすい時間帯を把握するため、時間割表を作成したものの、全ての学生がこのミーティングに参加することはできなかった。したがって、会議日程をかなり早い段階で決定するか、複数の時間帯を用意し、学生が参加可能な時間に基づいてグループを作る必要がある。二つ目に、一部の学生はビデオ録画時に恥ずかしがって、声が小さくなることがあった。そのため、マイクを使用したか、事前に準備して、より高性能のマイクを検討する必要がある。三つ目に、学生に対してライブミーティング時にブレイクアウト・ルームでの議論を録音するように依頼したが、一部の学生は指示を理解していなかったり、接続の問題で正しく録音ができないことがあった。次回活動時には指示を少なくとも2つの言語で行い、接続状況を確認する必要がある。

2.3. アンケートの結果

活動終了後、本プロジェクト参加学生たちに意見を求め、アンケート調査を実施した。この調査結果から、すべての学生が COIL に楽しく参加でき、フランス語の学習にとって重要且つ有益だと感じ、COIL 活動を成功裏に終わることができたと感じた。具体的には、90%の学生が、COIL が友好的な雰囲気で行われていたと感じ、すべての学生が、COIL によってクラスメートとの親近感を深めることができたと感じた。学生からのコメントには、「同年代で同じフランス語学習者という立場で、多様な視点から意見交換ができたこと、アメリカの大学生活について知れたことがとても興味深かった」、「留学せずとも国内で海外の大学と交流できる貴重な機会である」というものがあった。言語学的には、学生たちは「新しい視点からフランス語を学ぶことができて嬉しかった。また、プロジェクトを通じて非母語話者を理解するのは簡単ではないことに気づき、自分のフランス語のレベルについても考えるきっかけとなった」というコメントがあった。

2.4. 今回の COIL の経験に対する考察と将来の COIL に対する展望

この COIL プロジェクトは、学生と教師の両方にとって多くの利点があった。教師たちは交流を通じて教育技術を向上させ、この COIL プロジェクトを通じて新しい手法を発見することができた。また、学生たちはこの新しい活動を新鮮なものと感じ、楽しみながら参加することができた。

日本にいながら同年代の外国の学生とコミュニケーションをとりながら、フランス語のレベルを向上させることができた。また、非母語話者が使用するフランス語を理解することの難しさを実感することができた。改善すべき点に関しては、まず、活動運営の観点から、学期初めにライブミーティングの日程調整を行う必要がある。誰がいつ参加可能なのかを確認し、それに基づきグループ分けをすることが必要である。作業を簡素化し、負担を軽減することも必要である。指示を理解させるためには、少なくとも2つの言語で行うことが必要である。さらに、技術的観点からは、音声録音の品質を向上させるために性能の良いマイクを準備し、ライブミーティングの際に安定したインターネット接続環境か確認することが必要である。

3. ワークショップ参加者からの質問

ワークショップでは、パートナー教師との交流を通じ、どのような教育技術向上につながったかという質問があった。改善の一環として、今後のクラスで導入したい点の一つは、生徒の誤りの訂正を最低限にすることである。Semple教授は生徒の誤りをほとんど訂正していなかったが、それでも生徒たちは躊躇なくコミュニケーションを凶っていた。これを受け、たとえ誤りがあっても学生同士のコミュニケーションが十分に機能することに気付いた。COILのようなコミュニケーションが中心のプロジェクトでは、学生の誤りの訂正を最小限にとどめ、積極的にコミュニケーションをとれるようにしたい。また、アトリエで尋ねられた質問の一つに、インターネットツールを使用して今学期に学んだ内容を生徒に勉強させたことがあるかという点もあった。本COILプロジェクトでは使用していなかったが、今後のプロジェクトでこのアイデアを参考にしたいと思う。

参考文献

関西大学, 2014, 「国際シンポジウム&ワークショップ COIL-Collaborative Online International Learning-ICT を活用した国際交流学習活動の教育実践」. https://www.kansai-u.ac.jp/mt/archives/pdf/141128_n_coil.pdf

SUNY COIL Center, *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development*. http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf

Quelles pratiques pédagogiques pour développer la compétence interculturelle chez des apprenants japonais adultes ?

成人のフランス語学習者の異文化間能力を育成する教授法とは何か

PHOTHISANE, Sarah
Institut Français du Kansai à Kyoto
sarah.phothisane@gmail.com
B1 à C1

Introduction

La classe de langue est l'un des lieux privilégiés de la rencontre interculturelle et développer la compétence interculturelle permet de faire prendre conscience à nos apprenants qu'une langue, ce n'est pas seulement des « mots », mais aussi des gestes, de l'implicite, et des individus aux cultures diverses. Enseigner une langue ne suffit pas lorsque l'on veut faire de nos apprenants des acteurs sociaux capables d'échanger et de communiquer avec des francophones. Dans le monde plurilingue et pluriculturel actuel, il nous a semblé d'autant plus important de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour développer la compétence interculturelle de nos apprenants. Nous avons voulu relever ce défi dans l'un de nos cours, celui de chanson française de l'Institut Français du Kansai à Kyoto en adaptant les fondements de la compétence et de la démarche interculturelles aux spécificités de notre public : des apprenants japonais adultes. Nous avons réfléchi aux diverses pratiques pédagogiques possibles en nous basant sur la communication interculturelle, la médiation linguistique et culturelle ainsi que la démarche interculturelle. Il ne s'agissait pas de présenter une méthodologie précise au développement de la compétence interculturelle puisque cela viendrait à l'encontre même de son essence. Nous sommes donc revenue sur quelques éléments théoriques et définitions, puis avons exposé une analyse du dispositif actuel ainsi que de l'auto-évaluation réalisée par nos apprenants. En effet, comment mettre en place le développement de la compétence interculturelle quand il n'y a pas de réel enjeu pour nos apprenants et que nous sommes quasiment leur seul contact avec la culture française ? Comment entamer un travail sur les représentations et l'interculturel, et donc travailler sur le processus identitaire lorsque le cours de français est seulement une occasion de passer un bon moment et de voir de belles choses dans un contexte détendu ?

Contexte d'enseignement et spécificités de notre public

Le public d'apprenants de l'Institut Français du Kansai est principalement féminin, japonais et les plus de 51 ans représentent plus de 40% des effectifs. De manière générale, les apprenants de l'Institut français viennent avec des projets variés, mais c'est très souvent pour le plaisir qu'ils franchissent la porte de l'Institut. Cependant, ils sont aussi des clients avec des attentes particulières envers le service qu'ils sont venus chercher. Il s'agit donc souvent pour les enseignants de trouver un juste milieu entre les attentes des apprenants, le souci de satisfaction-

client tout en restant fidèles aux stratégies et pratiques pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en place. Notre public est souvent constitué de personnes amoureuses de la France et de sa culture, ce qui leur donne une vision fantasmée et stéréotypée de l'Hexagone dont ils peinent à se défaire même s'ils étudient depuis plusieurs années à l'Institut Français. Cette image est aussi figée dans le temps dans le cas du public des cours de chanson française. Il s'agit effectivement très souvent d'apprenants passionnés de chanson française et qui s'intéressent au courant cinématographique de la Nouvelle Vague ou intellectuel de Saint-Germain-des-Prés. Il est donc très intéressant de noter qu'ils sont détenteurs d'un savoir socioculturel, mais que la construction des représentations y est plus complexe, voire parfois peut-être trompeuse. La compétence culturelle dont font preuve nos apprenants relève en réalité de *la culture cultivée* comme l'appellent Besse et Galisson. Il nous semblait donc intéressant de partir d'un univers de la culture-cible considéré comme connu par les apprenants pour venir y déconstruire et reconstruire les représentations qu'ils se font de la France.

L'âge moyen de nos apprenants est aussi un facteur non négligeable car un travail sur l'identité peut être plus difficile à mettre en place sur une population plus âgée en fonction de l'histoire de chacun et des divers processus de construction identitaire déjà développés. Toutes ces spécificités sont donc très importantes à prendre en compte car que nous le voulions ou non, la rencontre interculturelle a lieu à chaque cours, entre l'enseignant français et les apprenants japonais.

Principes théoriques

Afin de mettre en place nos pratiques pédagogiques, nous nous sommes interrogée sur les concepts de culture et d'interculturel ainsi que les recherches en communication, médiation et psychologie interculturelles de Ladmiral et Lipiansky, Camilleri, Plivard et Vinsonneau. Concernant la définition de la compétence interculturelle, nous avons retenu celles de Beacco (2000), de Byram (1997, 2008) et de Puren (2014).

Acquérir une compétence interculturelle, c'est avant tout acquérir des compétences communicatives et générales afin de pouvoir interagir et communiquer avec des personnes issues d'une autre culture en prenant conscience de son identité. La notion de compétence interculturelle, quant à elle, insiste sur une idée de dynamique, d'interactions et de travail sur les représentations et les identités. Une communication interculturelle est donc une rencontre avec l'autre qui se joue selon un jeu de dynamiques identitaires qui se met en place à travers le prisme des représentations de l'autre.

Malgré une littérature vaste sur le sujet, il est souvent difficile de mettre en place une séquence pédagogique lorsque nous sommes confrontés à la réalité du terrain. Cependant, la plupart de ces pratiques reprennent les mêmes axes principaux : une première phase d'opposition et de comparaison des différences entre les deux cultures, une deuxième phase où l'apprenant trouve des similitudes avec la culture de l'autre et commence à prendre conscience de sa vision subjective des deux cultures, et une troisième phase dite de déplacement du « sujet » au sein de la culture de l'autre. Durant cette troisième étape, l'apprenant appréhende la culture étrangère avec empathie et en tant qu'acteur social en s'y confrontant de façon sociale et communicationnelle. L'ensemble des approches insiste donc sur un travail sur les représentations de l'étranger mais aussi de sa propre culture. Mangiante (2011, 2015) a aussi proposé d'ajouter une quatrième étape intitulée « la reconstruction des représentations » et qui représente le temps d'échanges avec le groupe et l'enseignant en fin de séquence, afin de permettre à l'apprenant de reconstruire l'image qu'il se fait de la culture étrangère ainsi que de sa propre culture en prenant conscience que sa culture et ses valeurs ne sont qu'un système de références parmi d'autres.

Pratiques pédagogiques mises en place : une démarche interculturelle adaptée à notre public et notre contexte

Notre cours cherchant à développer la compétence interculturelle, il ne nous a pas semblé pertinent de le limiter à des apprenants de même niveau. Nous enseignons donc à une classe très hétérogène avec des apprenants de niveau B1 à C1. Pour rendre cela possible en classe, nous utilisons une approche pluriculturelle et la médiation linguistique comme développées par Ladmiral et Lipiansky, Moore, Auger et Le Pichon-Vorstmann. Les apprenants de B1 sont donc autorisés à utiliser le japonais en dernier recours et les autres apprenants de niveau supérieur deviennent des médiateurs linguistiques. Le français est évidemment valorisé mais l'usage de la langue maternelle n'est jamais condamné. La langue ne doit jamais constituer un frein à la communication. Les interactions et les rapports au sein du groupe passent par la médiation de l'enseignant mais la possibilité d'utiliser la langue maternelle permet de créer une réelle dynamique de groupe, facilite les échanges et évite malentendus et ambiguïtés. Il s'agit de sortir d'une relation dichotomique Nous et les Autres, les Français et les Japonais, ou de la relation verticale enseignant/apprenant afin de pouvoir développer un échange entre individus. Pour cela, nous essayons de créer un climat de confiance dans un contexte sécurisant et tolérant pour les apprenants afin de faciliter et permettre l'authenticité des échanges.

Les apprenants participent aussi à la création des séquences pédagogiques afin de rester actifs dans leurs apprentissages. Ils ont la possibilité d'évaluer le cours ou de dire ce qu'ils aimeraient étudier afin de maintenir leur motivation et de leur permettre de mobiliser les connaissances acquises au fil des séances. La chanson ne devient qu'un prétexte à la rencontre interculturelle.

L'autre point important est le choix d'adopter un temps long. Nous avons un public de plus de cinquante ans qui n'a aucun contact avec la culture française en dehors de ce cours. Les séquences sont donc longues. Enfin, afin de faciliter la prise de recul et la remise en question lors du travail sur l'identité et les représentations, nous avons décidé de mettre en place une double-contextualisation temporelle et géographique. Pour chaque thème, les apprenants sont amenés à effectuer une comparaison France/ Japon mais aussi passé (époque de la chanson) avec l'époque actuelle. Ce travail facilite la prise de recul et le travail de réflexion. Au fil des échanges et des questions soumises aux apprenants, nous opérons aussi un glissement progressif du national à l'individuel en leur permettant d'interroger leur propre culture de façon générale puis particulière.

Auto-évaluation des apprenants

Nous avons voulu essayer de mettre en place une auto-évaluation de la compétence interculturelle auprès de nos apprenants même si cela reste toujours un sujet délicat. Nous avons créé pour cela un questionnaire inspiré des composantes de la compétence interculturelle telles que définies par Puren (transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle) et Byram (savoir-être, savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager), et des propositions de descripteurs de la compétence interculturelle telles qu'elles ont été faites par David Mc Gonnell (2014).

Au regard des résultats, il semblerait que les apprenants aient noté à l'unanimité un réel changement concernant leurs compétences interculturelle et transculturelle ainsi que le savoir-comprendre. Nous avons été agréablement surprise par les résultats des questions sur le savoir-être et la composante pluriculturelle. Nous pensons que les résultats du savoir-faire et du savoir s'engager peuvent aussi s'expliquer par les différences de niveau. Pour autant, nous constatons que cela n'a pas affecté le développement des composantes interculturelles, transculturelles, et très peu les compétences métaculturelles et pluriculturelles.

Conclusion et échanges

Zarate, Beacco, Porcher ou Ladmiral, pour ne citer qu'eux, s'accordent à dire qu'il est difficile de parler de pédagogie de l'interculturel, de donner une recette et une méthodologie précises puisque cela sous-entendrait de normaliser quelque chose qui n'existe qu'à travers la dynamique des relations entre individus de cultures différentes, qui sont en évolution et en construction perpétuelles. Nous avons mis en place des pratiques pédagogiques qui ne sont pas définitives car l'interculturel est une expérience humaine qui se réécrit à chaque fois, même lorsque nous travaillons avec les mêmes apprenants depuis plusieurs années. Dans un pays où la diversité et les minorités sont encore peu visibles, dans un contexte comme celui de l'Institut français où les apprenants viennent souvent chercher de l'exotisme plus qu'une rencontre interculturelle authentique, dans une situation où les apprenants adultes de ces institutions nous semblent souvent oubliés par les chercheurs qui centrent leurs recherches sur le public étudiant, développer la compétence interculturelle des quelque 25 000 apprenants japonais des Instituts français et Alliances françaises nous semble important. Comme nous l'avons vu lors des échanges, nous devons aussi nous interroger sur la façon dont nous pouvons présenter cette compétence interculturelle aux apprenants et sur les autres moyens à mettre en place pour les motiver dans un environnement si éloigné de la culture-cible. Dans le monde pluriculturel et plurilingue qu'est devenu le nôtre, il nous semble primordial, en tant qu'enseignant de langue étrangère, de développer la compétence interculturelle de nos apprenants ainsi que la nôtre car comme le disent Lipiansky et Ladmiral (2015, 209), « il faut peut-être s'accepter semblables pour pouvoir se reconnaître différents ».

Quelques éléments de bibliographie

- Abdallah-Preteille M., 2017, *L'Éducation interculturelle*, 5e édition, PUF, Paris.
- Auger N., Le Pichon-Vorstman E., 2021, *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*, ESF Sciences Humaines, Paris.
- Beacco J.-C., 2000, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.
- Byram M., 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, Essays and Reflections*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Byram M., 2011, « La compétence interculturelle », dans Blanchet P., Chardenet P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, EAC, Paris, pp. 253-260.
- Ladmiral J.-R., Lipiansky E. M., 2015, *La Communication interculturelle*, Les Belles Lettres, Paris.
- Mangiante J.-M., 2015, « La démarche interculturelle dans la didactique du FLE : Quelles étapes pour quelles applications pédagogiques ? », dans Meunier O., *Cultures, éducation, identité : Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Artois Presses Université, Arras, pp. 121-132.
- Plivard I., 2014, *Psychologie interculturelle*, Deboeck supérieur, Paris.
- Puren C., 2014, « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique », *Intercâmbio 2e série vol. 7*, pp. 21-38.
- Vinsonneau G., 2002, *L'identité culturelle*, A. Colin, Paris.
- Zarate G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.
- Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

Il était une fois

Exploration des stéréotypes de genre à travers la réécriture de texte

SILVA, Sonia
Université Dokkyo
sandrasoso(@) hotmail.fr
A2-B1

Il était une fois... (Introduction)

Cet atelier avait pour objectif initial de présenter une séquence de cours portant sur les stéréotypes de genre et la réécriture de texte. Cependant, cette séquence de cours ne s'est pas déroulée comme prévu, suscitant une réflexion sur l'autonomie (la prise en charge par l'étudiant de son propre apprentissage) et l'autogestion (la capacité à s'organiser et à agir de façon disciplinée, par exemple, à respecter les horaires et à rattraper un cours où l'on a été absent) des étudiants japonais. Après avoir exposé le cadre et le déroulement de la séquence de cours prévue, nous examinerons les causes de son échec. En conclusion, nous aborderons des réflexions et des pistes de solutions tirées de cette expérience.

à l'Université Dokkyo... (Le cadre)

Cette activité a été mise en place dans le cadre d'un cours de rédaction à l'Université Dokkyo, en deuxième période (10h55 à 12h35). Ce cours est destiné à des étudiants de troisième/quatrième année spécialisés en français. Dans cette classe, il y avait huit étudiants qui avaient un niveau de français situé entre les niveaux A2 et B1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

une prof avec une idée... (Objectif de la séquence de cours)

L'idée de cette séquence de cours découle de la volonté de concilier deux disciplines : l'enseignement du français langue étrangère et la sociologie.

Dans son livre *La mécanique raciste* (2017), Pierre Tevanian constate le paradoxe qui existe dans les sociétés modernes où les individus se déclarent antiracistes, mais où, pourtant, le racisme persiste. Il explique que le racisme ne se limite pas à une question individuelle, mais qu'il résulte d'un processus systémique, où les individus intègrent et reproduisent de manière inconsciente des stéréotypes (racistes, de genre, etc.) auxquels ils sont exposés dès leur plus jeune âge.

Parmi ces vecteurs de stéréotypes, il y a les contes, qui jouent un rôle fondamental dans la construction des individus (Bettelheim, 1999). La plupart des contes ont des origines ancrées dans une époque où la religion occupait une place importante et où les rôles sociaux des hommes et des femmes étaient fortement marqués. Par conséquent, travailler sur les stéréotypes de genre semblait être un thème de séquence approprié.

Le public japonais est souvent critiqué pour son manque de créativité. C'est pourquoi il a été préféré de faire une activité de réécriture plutôt qu'une activité d'écriture d'invention. Selon Jean-

Pierre Cuq, « le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte (2003). » La réécriture peut prendre, selon Claudine Fabre-Clos, quatre formes cumulables : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement (2002). Dans le cadre de l'activité présentée dans ce compte-rendu, la forme de réécriture prédominante est le remplacement, défini comme « l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent (2002 : 191). »

Parmi les contes européens les plus connus, le choix de l'enseignante s'est porté sur « Cendrillon », car il met en scène plusieurs éléments liés aux stéréotypes de genre. Par exemple, la beauté comme valeur première, liée à la notion de « diktat de l'apparence », c'est-à-dire la pression sociale relative à l'apparence physique qui pèse sur les individus. Mais aussi, la répartition des tâches genrées (ex. : le travail domestique assuré par Cendrillon), l'idéal du mariage, la dépendance vis-à-vis de l'homme (en l'occurrence du Prince), etc.

Ainsi, la réécriture de conte, en l'occurrence de Cendrillon, semblait une activité adéquate aux objectifs visés par l'enseignante en ce qu'elle permettait de travailler la production écrite dans un cadre précis : le genre du conte, mais aussi les stéréotypes de genre. Ci-après, nous verrons le déroulé de la séquence de cours prévue.

qu'elle a essayé de mettre en place... (Déroulé de la séquence de cours prévue)

Initialement, la séquence de cours était constituée de trois grandes étapes : (1) l'étude de la formation et de la perpétuation des stéréotypes, (2) la lecture de texte et (3) l'identification et la réécriture de texte, ainsi qu'une quatrième étape facultative. Ces étapes seront présentées successivement ci-dessous.

(1) L'étude de la formation et de la reproduction des stéréotypes

L'objectif de cette étape était d'étudier le cycle de formation des stéréotypes de genre à travers une vidéo YouTube réalisée par Marine Spaak, intitulée « La mécanique sexiste ». (Centre Hubertine Auclert, 2016), qui reprend la théorie de P. Tevanian en l'adaptant au sexisme. Dans cette vidéo, il est expliqué que les stéréotypes de genre sont initiés et reproduits par un processus en quatre étapes : la focalisation, la différenciation, la péjoration et la légitimation².

(2) La lecture de texte

Cette étape consistait à lire le texte de « Cendrillon » en classe dans le but de : ① d'avoir une version de référence et s'assurer que tout le monde a lu le texte, ② vérifier la compréhension de certains mots/expressions, mettant ainsi en évidence du vocabulaire réutilisable lors de la réécriture, et ③ de travailler la lecture (prononciation et intonation).

(3) L'identification des vecteurs de stéréotype et la réécriture de texte

Cette dernière étape, qui était l'objectif final de la séquence de cours, visait la production par les étudiants d'un texte reprenant l'histoire de Cendrillon sans ses aspects sexistes. Cette étape était subdivisée en trois : ① l'identification des éléments sexistes de Cendrillon et ② l'imagination en groupe d'une nouvelle trame de l'histoire et ③ la réécriture du nouveau texte.

(4) Étape facultative – L'introduction à l'écriture inclusive

Dans le cas où la séquence de cours se déroulait sans problème, l'enseignante avait prévu une quatrième étape ayant pour but d'initier les étudiants à l'écriture inclusive. Cette étape consistait à présenter aux étudiants différents types d'écriture inclusive (l'utilisation du point

médian, du tiret, des formes épiciènes, de l'accord de proximité, etc.) et à leur demander de réécrire leurs productions en utilisant l'une de ces méthodes.

mais qui s'est terminé en échec ! (Déroulé de la séquence réalisée)

Cette séquence de cours a été mise en place lors du semestre d'automne 2023, mais ne s'est pas déroulée comme espéré en raison notamment de l'absentéisme et des retards des étudiants de cette classe.

Lors de la première séance de cette séquence de cours, la moitié des étudiants étaient absents (soit quatre absents), et l'un des étudiants présents est arrivé avec plus de 30 minutes de retard. Ainsi, il n'y avait que trois étudiants sur huit durant la majeure partie du cours. Les étudiants présents ont éprouvé des difficultés à comprendre la vidéo explicative sur la formation des stéréotypes du genre, mais avec de nombreux visionnages et une étude étape par étape de celle-ci, les étudiants ont finalement pu comprendre le contenu.

Afin que la deuxième séance de la séquence, consacrée à la lecture de Cendrillon, se déroule au mieux, le texte a été distribué aux étudiants deux semaines à l'avance pour qu'ils puissent le préparer. Malheureusement, lors de la séance, il a été constaté que les étudiants ne l'avaient pas préparé. Ainsi, cette étape qui devait durer une seule séance, a fini par prendre deux séances. De plus, certains étudiants étaient absents lors de la première séance de lecture et, comme ils n'avaient pas rattrapé leur absence en demandant à leurs camarades le contenu du cours qu'ils avaient manqué, la deuxième séance de lecture a été laborieuse, nécessitant de nombreuses réexplications du récit et du vocabulaire.

Lors de la troisième étape (quatrième séance de cours), les étudiants ont éprouvé des difficultés pour identifier les éléments sexistes de Cendrillon, car beaucoup d'entre eux n'avaient pas suivi la première étape. De plus, au moins trois étudiants étaient en retard, nécessitant la réexplication des consignes, ce qui a entraîné une réduction du temps de réflexion réduit. Après avoir identifié ces éléments avec l'aide de l'enseignante, les étudiants devaient se mettre d'accord sur une nouvelle trame d'histoire à écrire. Lors de cette étape, les étudiants ont éprouvé beaucoup de difficulté à s'éloigner du texte d'origine. Par exemple, en ce qui concerne le « diktat de l'apparence », les étudiants, au lieu de se détacher complètement d'éléments relatifs à l'apparence (comme une intelligence extraordinaire, le don de chanter, etc.), sont restés fixés sur l'apparence. L'un des groupes a, par exemple, transformé le bal du Prince en fête d'Halloween, où Cendrillon, au lieu d'être dans une robe de bal somptueuse, portait un déguisement d'Halloween « cool ».

La quatrième étape, qui était facultative, a été abandonnée.

Ce n'est pas pour autant que l'histoire se termine ! (Bilan)

Cette séquence de cours, conçue pour quatre séances (cinq séances, si l'on inclut l'étape facultative), visait à réunir deux disciplines : l'enseignement du français langue étrangère et la sociologie à travers la réécriture d'un conte : Cendrillon. Bien que cette séquence de cours se soit bien terminée par la réalisation du projet prévu (la réécriture de Cendrillon), on peut la qualifier d'échec étant donné les nombreuses difficultés rencontrées lors de son déroulement et la mauvaise qualité des productions réalisées.

En effet, cette séquence de cours s'est finalement déroulée en cinq séances (sans la séance facultative). Trois étudiants sur huit n'ont pas rendu leur production, et dans les productions rendues, certains étudiants ont simplement changé le contexte, modifiant les vecteurs de stéréotypes sans forcément les supprimer. Le problème majeur de cette classe et de l'échec de cette activité était le retard et l'absentéisme des étudiants. À cela s'ajoute un manque de travail (devoirs non faits) et d'implication (absence de rattrapage du contenu de cours en cas d'absence).

Il est possible de regrouper ces problématiques autour de deux notions : l'autonomie et l'autogestion des étudiants, qui ont été le cœur de la discussion avec les auditeurs de la présentation. En effet, l'enseignante s'est interrogée sur plusieurs points : (1) si les enseignants présents dans l'auditoire rencontraient les mêmes problèmes d'assiduité des étudiants (2) d'où provenait ce comportement, (3) comment y remédier, et (4) s'il était nécessaire de contrôler strictement les étudiants.

La discussion avec l'auditoire a mis en lumière que ces problèmes d'autonomie et d'autogestion des étudiants étaient assez répandus, et que les enseignants avaient différentes stratégies pour y faire face. Par exemple, certains enseignants ont simplement décidé d'éviter les séquences de cours de plus de deux séances. Ainsi, les absences des étudiants à une séance de cours ont un impact marginal sur le déroulement des séquences pédagogiques. Bien que cette approche puisse être envisagée comme une solution, elle impliquerait néanmoins d'abandonner toutes les activités de type projet, ce qui serait regrettable.

D'autres enseignants commencent systématiquement par un test de vocabulaire, qui permet de contrôler à la fois l'apprentissage du vocabulaire, mais aussi la présence. Les retardataires sont doublement pénalisés : ils sont considérés comme absent, car ils n'ont pas passé de test de vocabulaire et n'ont pas de notes pour le test de vocabulaire, qui ne peut être rattrapé. C'est un fonctionnement strict qui a pour mérite d'être efficace. Dans la même lignée, certains enseignants utilisent une fiche de présence très élaborée avec un système de tampon permettant de contrôler différents éléments, dont la présence, mais aussi de récompenser la participation des étudiants en classe. Ces dispositifs se révèlent hautement contraignants, conférant aux enseignants un rôle de « policier » chargé d'évaluer et de récompenser le comportement des étudiants. Est-ce là le rôle des enseignants ? Les étudiants ne doivent-ils pas être capables d'autonomie et d'autogestion ? Quelles sont les causes de lacunes des étudiants dans ces domaines ? Comment faire pour améliorer leurs compétences dans ces domaines ? Ces problématiques restent à être explorées à l'avenir.

Notes

¹ Si l'on prend l'exemple du sexisme, le processus commence par la focalisation, qui consiste à utiliser des critères arbitraires pour décrire une population (ex. : une femme a des cheveux longs, aime les enfants, etc.). Ensuite intervient la différenciation, où l'on accentue les distinctions entre différents groupes (ex. : entre les femmes et les hommes). Puis, survient la péjoration, qui attribue un jugement de valeur de manière à ce que ce qui était initialement une simple différence devienne une marque d'infériorité. Enfin, la légitimation conclut le processus en utilisant les trois étapes précédentes pour justifier le sexisme.

Références

- Bettelheim B. (1999) *Psychanalyse des contes de fées*. (traduit par T. Carlier). Robert Laffont.
- Centre Hubertine Auclert. (2016, 23 septembre). « LA MECANIQUE SEXISTE » réalisé par Marine Spaak [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J-INHJTEWuY> (consulté le 16 déc. 2023).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Cup J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International.
- Fabre-Cols C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF.
- Tevanian, P. (2017). *La mécanique raciste*. La Découverte.

La baguette magique du prof de FLE au Japon

VANNIEUWENHUYSE Bruno
Laboratoire de la Méthode Immédiate
Niveau : tous Langue : français

Mots clés : *émotivation, gestion de la classe, Méthode Immédiate*

Vous êtes-vous déjà retrouvé(e) devant des classes pas forcément hostiles, mais si passives que vos efforts tombaient à plat, que vous n'arriviez pas à faire bouger le groupe ? Moi oui ! Les classes d'université au Japon peuvent avoir une force d'inertie considérable, contre laquelle le prof peut s'épuiser. Heureusement, cela ne m'est pas arrivé depuis bien longtemps.

J'ai eu la chance qu'un collègue bienveillant me montre comment utiliser une espèce de baguette magique qui redonne au professeur une prise sur le groupe puis l'aide à créer une dynamique de classe positive - et cela, quelle que soit la motivation initiale de la classe ou sa taille. Cette baguette magique, c'est une simple feuille de papier : une "fiche de notes". L'essayer c'est l'adopter, on en récolte immédiatement les fruits sous la forme d'une traction retrouvée, d'une prise qui faisait défaut et qui est maintenant là. C'est véritablement la différence entre zéro et un.

Je vous expliquerai comment cela marche et comment cela peut vous aider, même si vous avez des contextes plutôt favorables. Et puis une fois qu'on a cette prise sur la classe, on envisage d'un autre œil les activités de cours, on dispose d'un compas pour les évaluer et les perfectionner. J'aborderai rapidement cet aspect des choses.

Peut-on améliorer la mémoire orthographique et accélérer l'acquisition de bons réflexes en graphie-phonie ?

VIATTE, Chloé
Université Juntendô
v-chloe@juntendo.ac.jp
A1~

Introduction

Aucune langue n'est aisée à apprendre et l'orthographe fait partie des écueils auxquels natifs comme apprenants allophones finissent par être confrontés lors de leur voyage dans la langue française. Cette orthographe a pour caractéristique de tisser trois niveaux de difficultés, Nina Catach dans ses travaux parle de « plurisystème orthographique » (Catach, 1995) et distingue trois compétences interdépendantes, le locuteur devant maîtriser des phonogrammes, des morphogrammes ainsi que des lexicogrammes s'il veut pouvoir naviguer de manière libre et indépendante dans la langue. Ces trois domaines, sur lesquels nous reviendrons, ont leur logique, mais la maîtrise de ces codes implique un fort investissement cognitif. Les natifs monolingues y passent pour beaucoup leurs années d'école primaire et les différentes enquêtes portant sur des savoirs de base, semblent indiquer que cette compétence, de moins en moins maîtrisée, reste un enjeu de société et qu'elle constitue un levier de discrimination sociale (DEPP, 2021).

Dans cet article nous voudrions nous faire le relais d'une avancée pédagogique qui nous semble permettre de pallier ces problèmes. Nous voudrions modéliser un outil qui soit adapté aux besoins des apprenants que nous accompagnons dans leur envie d'échanger avec et grâce au français. Pragmatique, cette proposition aspire à aider les allophones dans leur compréhension et dans leurs productions. Après un bref aperçu des difficultés auxquelles sont confrontés les plus ou moins débutants, nous présenterons les travaux récents qui ont été implémentés dans le système éducatif français pour former les jeunes enfants natifs au codage et décodage de la langue, pour ensuite en proposer une adaptation compatible avec notre contexte de Fle au Japon.

Graphie-phonie, le crash test de la mise en oreille

Difficile quand on est sachant de se départir de son bagage. Enseignants de Fle, expert en didactique et en remédiation, il est parfois rafraîchissant de se remettre dans la position du novice et retrouver la fleur, dirions-nous en volant sa métaphore à Zeami. L'atelier s'est ouvert sur une petite dictée, les participants devant simplement écrire [vwasidebyɔgo]. Si « Voici » est aisé à retranscrire la deuxième moitié de la phrase, pourtant courte, peut poser problème. En l'absence de contexte, on peut inférer que [debyɔgo] soit un nom de famille. En découlent plusieurs possibilités, dont la graphie Deburgault. Mais il est également possible d'y identifier un article et de supposer qu'après ce « des » figure un nom commun. Le cerveau fonctionnant par rapprochements, plusieurs stratégies entrent alors en jeu pour résoudre l'énigme du son « incompris ». Dans l'assistance, certains ont logiquement douté de leurs oreilles et se sont rabattus sur la probabilité que cette phrase simple, « vu que nous étions dans une salle de classe », soit « Voici des bureaux. ». La consigne n'était pas respectée, les phonèmes énoncés n'étaient pas retranscrits, mais une forme de logique contextuelle avait imprimé sa marque, et la

production semblait satisfaisante pour le scripteur. Le récepteur ajuste selon son crible logique. Nos apprenants sont nombreux à inférer du sens et des graphies en fonction de leur terreau de connaissances déjà acquises, ils s'en tiennent à ce qu'ils pensent devoir avoir pu être dit.

Or en étant inutilement exhaustifs, on peut aller jusqu'à plus de 100 graphies possibles (186 pour être exacte) pour retranscrire cet énigmatique byɔgo. Dans la forêt de ces possibles, notre esprit applique des logiques. Pour les cerveaux « grammaticaux » byɔgo s'écrit « burgaux » en parallèle avec le « aux » du pluriel. Sur la même pente, mais en plus inventif on peut tenter « burgueaux ». Les cerveaux historiques et adeptes de sagas peuvent opter pour « burgoths » aux relents burgondes et wisigoths. Les esprits fatigués en manque de vacances ou hispanisant ont pu préférer « burgos » qui existe bel et bien sur les cartes d'Espagne. L'analogie avec les noms de famille pouvait induire une graphie en burgault ou burgaud... L'éventail est large et cet exemple ne saurait se terminer sans livrer la « bonne réponse ». La graphie attendue était « burgots », et ceux qui ont tablé sur une analogie avec bulot, ont pu trouver la « bonne orthographe » pour ce délicieux mollusque et je recommande aux fins gourmets la dégustation de ce plat typique créole qu'est le blaff de burgots délicieusement relevé d'épices.

Pourquoi ce long détour ? Pour expliciter et rendre sensible les affres de nos apprenants face à la masse phonique de la langue étrangère qui leur est proposée.

Trouver une logique, problème des morphogrammes

En premier lieu, tout apprenant (même faux débutant) a dû faire face au problème de découpage. La langue française utilise la prononciation pour indiquer les groupes et les border. À l'intérieur de ces groupes, l'élision et la liaison rendent difficile l'identification des unités de base qui à l'écrit seraient mises en relief par des respirations visuelles que sont les vides et les espaces. Le locuteur doit savoir remettre du vide visuel dans un groupe dense de sons pour parvenir à identifier le sens. Dans notre exemple identifier ou non une coupure, générerait deux interprétations très différentes, soit la « présentation d'une personne » soit la « description d'une chose ». Cette aptitude à créer du vide à l'intérieur d'un groupement prosodique est cruciale. Or on sait bien que le phénomène de liaison notamment met beaucoup de temps à être identifié et maîtrisé par les jeunes natifs monolingues. Si vous avez des enfants en bas âge dans votre entourage, emmenez-les au restaurant et demandez-leur de compter des nems. Il est fort probable qu'un enfant de deux ans s'essaiera au défi en disant « un nem, deux nems » alors que son aîné(e) de quatre ans tentera un « un nem, deux zems, trois zems... ». Face à une chose, à un son inconnu, le petit bout de 4 ans qui aura déjà eu l'expérience des (Z) éléphants et autres (Z) oranges, pensera ne pas se laisser prendre au piège en surcorrigeant sa production orale (Wauquier, 2009). La liaison fait partie des morphogrammes, ces unités de l'écrit qui donnent des informations grammaticales et lexicales.

S'il existe 26 lettres dans l'alphabet, on dit souvent que la langue française compte 37 phonèmes, c'est-à-dire qu'il faudrait savoir énoncer et pouvoir discriminer 37 sons pour pouvoir « bien prononcer » et comprendre la langue. Par contre, le nombre de graphèmes (unités d'écrit) possibles pour rendre ces phonèmes est bien plus important. Selon les méthodes de comptage, on peut cataloguer de 151 à 626 graphies possibles. La palme revenant à Caleb Gattegno qui dans un souci d'exhaustivité intègre les graphèmes les plus rares et atteint ce nombre aussi impressionnant que décourageant.

Comment aider les apprenants à naviguer dans ce champ des possibles qui donne le tournis et faire qu'ils ne se découragent pas. Comment résoudre cette équation et les aider à inférer la bonne démarche pour aboutir à une bonne compréhension (décodage) ou à une bonne production (encodage). Comment les rassurer et les aider ? Comment préserver la motivation et indiquer des logiques ?

Les précurseurs et une nouvelle proposition

C'est grâce à la liste de diffusion de la SJDF que j'ai pris connaissance des travaux de l'équipe « Enthousiasme Orthographique ». Vainqueur en octobre 2021 du Prix des Chercheurs en Actes dans la catégorie Égalité des Chances (Prix national délivré par le ministère de l'Éducation) et travaillant avec l'académie de Dijon, ce groupe de recherche alliant enseignants, chercheurs et concepteurs a ouvert la voie à une nouvelle approche de l'orthographe. À la fois en prise avec la réalité des classes, bénéficiant des dernières avancées de la recherche et soutenu par une équipe permettant l'encadrement et le suivi financier, ce groupe veut venir en aide aux enfants que l'orthographe stresse et entrave. Leur proposition a été testée auprès de plus de 600 enfants du primaire et porte ses fruits. Ils pensent à tous ces écoliers qui écrivent « ils avances », « a chamo », ou..... « bon ortograf ».

Dans un monde idéal, les règles d'orthographe lexicales et grammaticales sont maîtrisées, l'exposition à la langue et son vocabulaire est structurante et les enfants lisent beaucoup. Mais la réalité n'est pas aussi riieuse et les performances des jeunes ne sont pas à la hauteur des enjeux. L'ensemble de leurs travaux et propositions d'outils pour le primaire est en ligne et je vous invite à aller puiser directement à la source. Certes, L'Enthousiasme fait de la pédagogie pour locuteurs natifs ou en immersion, nous faisons souvent de l'andragogie (vers de jeunes ou moins jeunes adultes) avec des allophones qui ne peuvent pas toujours avoir une fréquentation accrue de la langue cible. Nos contraintes diffèrent, mais nos objectifs convergent. Je voudrais ici m'attarder sur un point qui m'a particulièrement intéressée et que je trouvais utile d'intégrer à l'enseignement du FLE.

Quelle innovation et comment l'adapter ? L'Arbre aux mots

Un premier outil ayant retenu mon attention est leur « arbre aux mots ». Nous sommes dans le monde des phonogrammes, c'est-à-dire d'unités d'écrit simples ou complexes qui permettent de transcrire plus ou moins directement les phonèmes, nous sommes principalement dans la sphère du substantif. Comment transcrire des phonèmes à l'échelle du mot, nos manuels présentent souvent à la suite de l'alphabet, des listes de graphies et des enregistrements pour apprendre à lire ces graphèmes. Les apprenants de FLE apprennent à prononcer, à oraliser l'écrit.

Ces listes présentes dans les premières pages de manuel, peuvent se révéler utiles pour l'exercice de décodage de l'écrit et d'oralisation de mots simples isolés. Mais alors que nos pédagogies s'éloignent de plus en plus de la méthode grammaire-traduction qui mettait au cœur l'appropriation de textes écrits et que l'on se donne aujourd'hui pour ambition de faire parler et interagir, le décalage est flagrant entre les ambitions et les outils donnés aux apprenants. Dès les premiers niveaux, ces pages se révèlent souvent inutiles quand il s'agit de comprendre un interlocuteur ou d'écrire par soi-même. Comment partir de l'oral et permettre l'interaction ?

L'équipe d'Enthousiasme propose un arbre programmatique. Les listes de graphèmes de Gattegno ont été allégées et hiérarchisées, les graphèmes utiles ont été classés sur la base de travaux de Nina Catach sur la fréquence. Comme ils s'adressent à des enfants, les transcriptions en alphabet phonétique sont présentes, mais très liminaires pour éviter de rajouter du code au code. Ils ont surtout développé un critère nommé « force ». Cette indication, qui peut faire penser au monde des Pokémon, aide grandement les apprenants. Je m'explique avec un exemple.

Il est connu que le phonème /ɛ/ génère beaucoup de graphies différentes. Caleb Gattegno en identifie 50, ce qui a le mérite d'être exhaustif, mais très pointilleux et indigeste. Enlever les graphies rares permet de redescendre à 10 graphèmes utiles, et les classer par fréquence permet de leur indexer une « force » qui permettra aux novices en orthographe d'inférer les graphies les plus probables. Ainsi on propose aux apprenants un guide pour retranscrire ce son, en leur

donnant les informations suivantes : au niveau lexical et phonogrammique cette nasale /ɛ̃/ a 62% de chance de s'orthographier « in », 11% « (i) en », 10% « ain ». Dans la figure 1 (voir en annexe), tirée du site de « Enthousiasme », on voit à gauche la liste de graphèmes de Gattegno, au milieu les graphèmes utiles retenus, puis leur association avec l'indice de fréquence de Catach. Enfin la forme stylisée du document de classe proposé aux enfants. On voit dans l'illustration 2, à gauche, un extrait de l'arbre de phonogrammes. On constate que le son /ʒ/ a une plus forte probabilité d'être rendu par le graphème « g plus e ou i ». L'iconographie choisie pour /f/ est une « fée », personnage important des contes et marquant pour les enfants. À droite de la figure 2, se trouve notre adaptation au contexte du Fle. Dans une perspective andragogique (Habiba, 2006) et afin d'alléger la discordance culturelle, la fée laisse la place à une petite carte de la « France », les « jumelles » cèdent la place au « Japon », le « rat » à la « rose ». Du fait notamment pour sa proximité avec l'anglais, la « lampe » est préférée aux « lunettes ». Chacune de ces propositions peut, bien entendu, faire l'objet de discussions.

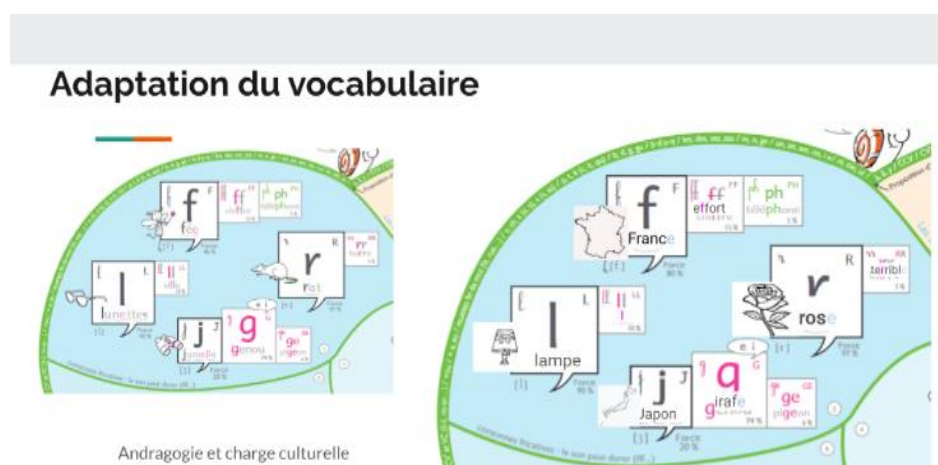


figure 2

Ce référentiel phonologique est intéressant, car il donne des clés des tendances graphiques du français et les résultats sont parfois contre-intuitifs. La lettre muette la plus fréquente n'est pas « e », mais « t » avec une force de 38%, etc. En avoir conscience permet aux enseignants de mieux guider les apprenants et leur permet d'être plus « efficaces ». Un débutant qui entend le son /ɛ̃/ aura tendance à user de l'accent grave or il a beaucoup plus de chance d'être face à un graphème « e suivi de deux consonnes » qui apparaît plus rarement dans nos listes de sons de début de manuel. De même, /z/ est beaucoup plus souvent d'un « s pris entre deux voyelles » qu'une lettre z.

Dans le cadre de dictée préparée ou de révision d'interactions, l'enseignant peut table sur des compétences déjà enseignées qui une fois maîtrisées permettent d'aller plus loin dans l'échange. Mais avec des dialogues courts non préparés ou des dictées à l'aveugle, on peut également pousser les apprenants à développer leur sens critique, à inférer et à développer une intuition de la langue sur la base de leurs savoirs. Rien ne remplace la réelle maîtrise du code, mais pour l'avoir essayé en classe, il est très valorisant pour les apprenants de se sentir armés pour aborder l'orthographe et de leur faire confiance pour qu'ils soient en position de faire des propositions sur une base solide. Ils reprennent la main sur leur apprentissage et envisagent

différemment leur rapport à la langue. Nous proposons ci-dessous une proposition d'arbre à Fle. Ce document est distribué en sous-main, pour que les étudiants puissent s'y référer à tout moment.

L'outil, sa mise en classe et son développement

Pour le construire, je me suis basée sur l'arbre programmatique de l'équipe de l'enthousiasme, dont j'ai raisonné les mots-clés. Nous vous en livrons ici une version un peu austère, non agrémentée de graphisme.

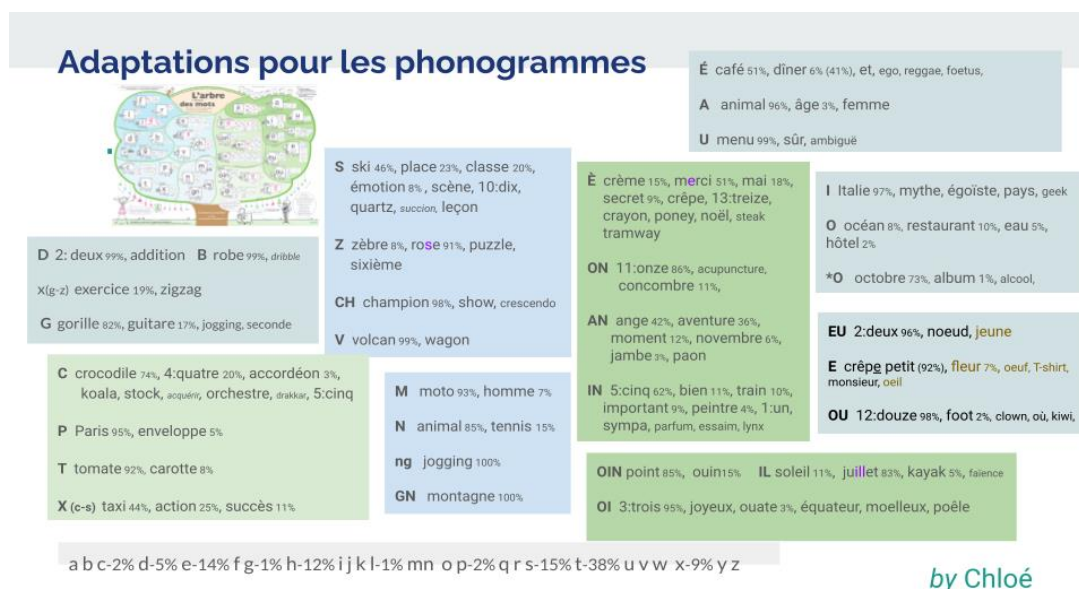


figure 3

Ce tableau s'accompagne de cartes forces et d'activités. Par ailleurs, ce premier résultat serait encore incomplet s'il ne comprenait que le versant « phonogramme » et l'isolat du mot. Un deuxième volet pour les morphogrammes vient compléter ce premier outil afin de faire également une synthèse des problèmes phonologiques relatifs au contexte de phrase et prenant compte des phénomènes grammaticaux. J'espère pouvoir discuter avec vous de ce deuxième et primordial outil dans un avenir proche. À terme, nous souhaitons en proposer une synthèse utile qui tiendrait dans le cadre d'une feuille A4 recto verso qui pourrait accompagner les apprenants tout au long de leur aventure dans le français.

Ressources


- Sur le concert de force : *Les Listes orthographiques de base du français (LOB) : les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*, Nina Catach avec la collab. de Fabrice Jecic et l'équipe H.E.S.O., Paris, Nathan, 1984.
- Pour le référentiel : *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Nina Catach, Paris, Nathan, 1995.
- Sur les problèmes liés à la liaison *Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ?*, Sophie Wauquier, <https://doi.org/10.4000/aile.4540>
- Pour l'ensemble des travaux de l'Enthousiasme Orthographique : <http://www.enthousiasme-orthographique.com/oeo-rsc/pages/enseignants-comment-participer.html>
- Andragogie* (pdf), Hachicha, 2006. <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/67/1/andragogie.pdf>

La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Barré de Miniac, Brissaud et Rispaïl, Paris, L'Harmattan, 2004.

Les neurones de la lecture, Dehaene, Paris, Odile Jacob, 2007.

Annexe : Figure 1

Fig 1 Exemple du phonème [in]

Caleb Gattegno	Gattegno simplifié	Nina Catach	Enthousiasme orthographique																																																																																																									
(49 graphèmes)	(10 graphèmes)																																																																																																											
<table border="1"> <tr><td>in</td><td>ain</td><td>un</td><td>inct</td><td>incts</td></tr> <tr><td>en</td><td>ein</td><td>hun</td><td>hin</td><td>inct</td></tr> <tr><td>ens</td><td>eins</td><td>hum</td><td>aing</td><td>aïncs</td></tr> <tr><td>im</td><td>eint</td><td>huns</td><td>int</td><td>aint</td></tr> <tr><td>ent</td><td>eints</td><td>um</td><td>inq</td><td>aïnts</td></tr> <tr><td>ing</td><td>ingt</td><td>ums</td><td>yn</td><td>aïns</td></tr> <tr><td>hein</td><td>ingts</td><td>eums</td><td>ym</td><td>ims</td></tr> <tr><td>aim</td><td>aims</td><td>uns</td><td>hen</td><td>hein</td></tr> <tr><td>ins</td><td>inc</td><td>unt</td><td>aings</td><td>eings</td></tr> <tr><td>int</td><td>ainc</td><td>unts</td><td>eing</td><td></td></tr> </table>	in	ain	un	inct	incts	en	ein	hun	hin	inct	ens	eins	hum	aing	aïncs	im	eint	huns	int	aint	ent	eints	um	inq	aïnts	ing	ingt	ums	yn	aïns	hein	ingts	eums	ym	ims	aim	aims	uns	hen	hein	ins	inc	unt	aings	eings	int	ainc	unts	eing		<table border="1"> <tr><td>in</td></tr> <tr><td>en</td></tr> <tr><td>im</td></tr> <tr><td>aim</td></tr> <tr><td>yn</td></tr> <tr><td>ym</td></tr> <tr><td>ain</td></tr> <tr><td>ein</td></tr> <tr><td>un</td></tr> <tr><td>um</td></tr> </table>	in	en	im	aim	yn	ym	ain	ein	un	um	<table border="1"> <tr><td>in</td><td>62%</td></tr> <tr><td>en</td><td>11%</td></tr> <tr><td>ain</td><td>10%</td></tr> <tr><td>im</td><td>9%</td></tr> <tr><td>ein</td><td>4%</td></tr> <tr><td>un</td><td>2%</td></tr> <tr><td>ym</td><td>1%</td></tr> <tr><td>yn</td><td>-1%</td></tr> <tr><td>um</td><td>-1%</td></tr> <tr><td>aim</td><td>-1%</td></tr> </table>	in	62%	en	11%	ain	10%	im	9%	ein	4%	un	2%	ym	1%	yn	-1%	um	-1%	aim	-1%	<table border="1"> <tr> <td>in</td> <td>62%</td> <td rowspan="6">Graphème d'usage (dominant)</td> </tr> <tr><td>en</td><td>11%</td></tr> <tr><td>ain</td><td>10%</td></tr> <tr><td>im</td><td>9%</td></tr> <tr><td>ein</td><td>4%</td></tr> <tr><td>un</td><td>2%</td></tr> <tr> <td>ym</td> <td>1%</td> <td rowspan="4">Sous-graphèmes</td> </tr> <tr><td>yn</td><td>-1%</td></tr> <tr><td>um</td><td>-1%</td></tr> <tr><td>aim</td><td>-1%</td></tr> <tr> <td colspan="2">Graphèmes rares</td> <td></td> </tr> </table>	in	62%	Graphème d'usage (dominant)	en	11%	ain	10%	im	9%	ein	4%	un	2%	ym	1%	Sous-graphèmes	yn	-1%	um	-1%	aim	-1%	Graphèmes rares		
in	ain	un	inct	incts																																																																																																								
en	ein	hun	hin	inct																																																																																																								
ens	eins	hum	aing	aïncs																																																																																																								
im	eint	huns	int	aint																																																																																																								
ent	eints	um	inq	aïnts																																																																																																								
ing	ingt	ums	yn	aïns																																																																																																								
hein	ingts	eums	ym	ims																																																																																																								
aim	aims	uns	hen	hein																																																																																																								
ins	inc	unt	aings	eings																																																																																																								
int	ainc	unts	eing																																																																																																									
in																																																																																																												
en																																																																																																												
im																																																																																																												
aim																																																																																																												
yn																																																																																																												
ym																																																																																																												
ain																																																																																																												
ein																																																																																																												
un																																																																																																												
um																																																																																																												
in	62%																																																																																																											
en	11%																																																																																																											
ain	10%																																																																																																											
im	9%																																																																																																											
ein	4%																																																																																																											
un	2%																																																																																																											
ym	1%																																																																																																											
yn	-1%																																																																																																											
um	-1%																																																																																																											
aim	-1%																																																																																																											
in	62%	Graphème d'usage (dominant)																																																																																																										
en	11%																																																																																																											
ain	10%																																																																																																											
im	9%																																																																																																											
ein	4%																																																																																																											
un	2%																																																																																																											
ym	1%	Sous-graphèmes																																																																																																										
yn	-1%																																																																																																											
um	-1%																																																																																																											
aim	-1%																																																																																																											
Graphèmes rares																																																																																																												
			 <p>in in dien force 62% /ɛ/ in IN</p> <table border="1"> <tr><td>en</td><td>11%</td><td>chien</td></tr> <tr><td>ain</td><td>10%</td><td>train</td></tr> <tr><td>im</td><td>9%</td><td>trimbre</td></tr> <tr><td>ein</td><td>4%</td><td>peintre</td></tr> <tr><td>un</td><td>2%</td><td>jungle</td></tr> <tr><td>ym</td><td>1%</td><td>sympathie</td></tr> <tr><td colspan="3">lynx / essaim / parfum</td></tr> </table>	en	11%	chien	ain	10%	train	im	9%	trimbre	ein	4%	peintre	un	2%	jungle	ym	1%	sympathie	lynx / essaim / parfum																																																																																						
en	11%	chien																																																																																																										
ain	10%	train																																																																																																										
im	9%	trimbre																																																																																																										
ein	4%	peintre																																																																																																										
un	2%	jungle																																																																																																										
ym	1%	sympathie																																																																																																										
lynx / essaim / parfum																																																																																																												