

Comptes rendus de la Journée pédagogique de la langue française 2024

Date : le dimanche 06 octobre 2024

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

Atelier 1	安藤博文 (静岡大学) 志水じゅん (le Ciel フランス語教室) 教師自身が向き合っておきたいフランス語発音—現状と展望—	pages 5-9
Atelier 2	BERAUD Adrien (École primaire internationale Gyosei) L'utilisation de l'outil « Wordwall » en classe de FLE pour enfants.	pages 10-15
Atelier 3	Derible Albéric (Université de Tokyo) Phases d'apprentissage et hiérarchies temporelles : apports conjoints de ces deux concepts opératoires dans la planification de l'unité didactique	pages 16-18
Atelier 4	Anne Forrest-Wilson, Ryoko Tokiwa (Institut français de Tokyo) Jongler avec les mots et avec l'Oulipo : une pédagogie ludique qui stimule la créativité grâce aux contraintes d'écriture	pages 19-25
Atelier 5	Jaffrédo Sébastien (Université Sophia) L'intelligence artificielle en enseignement du français langue étrangère : outils et usages pour la conception et l'évaluation	pages 26-29
Atelier 6	MAILLEUX Coline (Université Sophia) Travailler les stéréotypes en classe de français : cas d'étude d'un projet en classe de conversation avancée フランス語の授業でステレオタイプについて考える : 上級会話クラスにおけるプロジェクトのケーススタディ	pages 30-32
Atelier 7	ZOLI Amandine, PERROUIN Frédéric Développer et entretenir la motivation des apprenants en milieu universitaire et scolaire : quelles stratégies adopter ?	pages 33-36
Atelier 8	SERVERIN Simon (Université Sophia) La correction des productions écrites et orales des apprenants : les mérites de la correction sélective	pages 37-40
Atelier 9	藤谷悠、西川葉澄、國枝孝弘 (慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス) 学びのコミュニティづくりと自律性 : 慶應義塾大学 SFC フランス語研究室の SA/TA 制度活用事例 Revitalisation de la communauté d'apprentissage en FLE : cas de l'utilisation des étudiants-assistants dans la section française de l'Université Keio SFC	pages 41-45
Atelier 10	山田美樹、小松祐子 (お茶の水女子大学)	pages 46-49

	日本のフランス語教育における「行動中心の考え方」の実践について考える	
Atelier 11	ADAMI Sylvain (Rédacteur en chef) OYAMA Mayo (Rédactrice en chef adjointe) DERIBLE Albéric (Rédacteur en chef adjoint) Les différentes contributions dans la <i>Revue japonaise de didactique du français</i> : quelles attentes pour une publication ? 学術誌掲載に必要なものとは : <i>Revue japonaise de didactique du français</i> の新しい投稿カテゴリー	pages 50-53
Atelier 12	David Avakian Film de classe et cinématographie	pages 54-58
Atelier 13	BARBE Alexandre (Ritsumeikan University) Susciter le goût du français : une approche culturelle 初回の授業における文化的なアプローチ	pages 59-60 pages 61-63
Atelier 14	CHARDONNEREAU Vincent (Asahi Culture Center Shinjuku) Bilan après 20 ans d'enseignement au Japon	pages 64-66
Atelier 15	COLLIN Angélique (Institut français Tokyo) La dictée en classe de FLE, rendre l'apprenant actif et responsable de son apprentissage	pages 67-70
Atelier 16	ENARD MARC (Institut français Tokyo) Du français parlé au FLE académique : comment les étudiants japonais adaptent leur langage en classe, après un long séjour en France. Étude de cas à l'université Sophia.	pages 71-73
Atelier 17	深井陽介 (東北大学) 読書と協働ーゴンクール賞日本の試み La lecture en groupe - mise en place du choix Goncourt du Japon	pages 74-77
Atelier 18	GUILLEMOT Céleste (Université des Langues Étrangères de Tokyo), SEYA Anne-Aurélié (Université des Langues Étrangères de Tokyo) Expression écrite autonome : usage des intelligences artificielles et auto-correction	pages 78-81
Atelier 19	LADREYT Alexis (Université de Hokkaido), HARADA Sanae (Université Sophia) À propos du phénomène de résistance pragmatique : Enjeux théoriques, méthodologiques et didactiques	pages 82-85
Atelier 20	MANGIN ALEXANDRE (Université Rikkyo 立教大学)	pages 86-89

	Identifier les éléments culturels dans la langue japonaise pour mieux comprendre les apprenants japonais du français	
Atelier 21	西川葉澄 (慶應義塾大学) 教師のよりよい高齢化を共に考える (Ensemble sur notre travail et le vieillissement)	pages 90-93
Atelier 22	SANO Yuki, MEYER Christophe (長崎外国語大学) Quel équilibre entre l'encadrement professoral et autonomie des étudiants au sein des cours dédiés à la préparation aux études à l'étranger ?	pages 94-98
Atelier 23	志村響 日本人はなぜ「écouter」を上手く発音できないのか (Pourquoi les Japonais n'arrivent pas à bien prononcer « écouter » ?)	pages 99-100
Atelier 24	Wiel Eric (Université des Arts de Tokyo) Contrôle continu en vocabulaire et en conjugaisons	pages 101- 104

教師自身が向き合っておきたいフランス語発音 —現状と展望—

安藤博文
(静岡大学)
志水じゅん
(le Ciel フランス語教室)

Résumé

先のコロナ禍はオンライン授業の可能性を模索した時期でもあった。それを乗り越えた今、特に発音面の教授はどのように変わったのだろうか。単音、つづりと発音の関係にとどまらない学習が求められる現在、教材等是对応してきているだろうか。プロソディーの学習などまでを含めたうえで、整理していきたい。

アトリエ後半では、グループワーク等を通じて、参加者各人の工夫や提案を一緒に考えた。また、普段の発音教育における疑問点も共有し、解決の糸口を見つける試みを行った。

Mots clés

フランス語発音, 音声学, 単音, プロソディー, オンライン授業

1 はじめに

本論は第7回フランス語教授法研究会 (7^e JPLF) において筆者らによって行われたアトリエを報告するものである。アトリエは3部構成で行われ、第1部 (本論第2章) では過去における教師自身が持つフランス語発音に関する疑問が紹介された。第2部 (本論第3章) では、それから5年、コロナ禍におけるオンライン授業の導入を通じて、教科書や教師自身の発音に関する教授がどのように変わったのか、もしくは変わらないのかというテーマにおいての議論が行われた。第3部 (本論第4章) においては、コロナ禍後に学習者から寄せられた発音に関する疑問点について考察され、コロナ禍前に行われた教師の疑問と比較しながら、教師がどのようにフランス語発音と、そして学習者と向き合ったらよいかを提案する。

2 教師の持つ疑問とその問題点を探る

アトリエの第1部では、コロナ禍の前に報告者らが調査し、2019年の関西フランス語教育研究会 (RPK2019) で発表された、教師の発音に関する疑問 (安藤・志水, 2019)¹を振り返り、そこに見られた問題点に関する議論が行われた。

まず、教師の持つ疑問として多かったのは子音の問題であり、「[v]の出し方」「[ʃ], [ʒ]の自然な出し方」「/r/の出し方」が挙げられた。母音が次いで多く、「[ã]や[ɛ̃]に近い発音は日本語にあるのか」「ou と eu の発音をどう聞き分けるか」といったものがあつた。また、教科書巻頭のいわゆる「第0課」と呼ばれる、「発

¹ RPK2019の発表に先立ち、7名のフランス語教師より質問やコメントを受けた。改めて御礼申し上げます。

音表はどれだけ有用なのか」「最初に教えるのではなく、もっと段階的に教えていくようなよい方法はないのか」という質問、コメントも寄せられていた。

それに対する当時の考察もアトリエ内で紹介され、単音については「正しい発音」を最初から目指すのではなく、区別しないと誤解を生じるものを区別することから始め、その次の段階で音を整えていくという順序、そしてその練習方法が示された。また、「第0課」の発音表の多くは発音表ではなく、綴りのレパートリーとその読み方に留まっている点についても、再び言及がなされた。確かに音声素材が貧弱な中、文法訳読法が主流であった時代には目標は「読む」ことであり、綴りを解読するという方法が有効であった。しかしながら、現在の音声教材が豊富にあり、かつコミュニケーション主体、行動主体といった音声の比重が高まった教授法の中では、「読む」だけではない、音声学や音韻論の知見を活かした発音の教授が有用であることが喚起され、自己紹介や数字など、学習初期段階から文字を介さない練習方法が提示された。

さらに、教師からの質問にはなかった、語や句の上にかぶさるプロソディー（韻律要素）の問題にまで踏み込んだ。実際には、言語は単音だけで使用されることはなく、また学習でも単音だけを練習したとしても不完全である。それが集まった語、句、文または発話のレベルでの使用が望まれる。フランス語のリズムやアクセント、そして文の意味を示すイントネーションは、日本語や英語などに比べて比較的単純に説明することができ、学習初期より練習に組み込むことが容易であることが示された。

3 コロナ禍における発音教育

2020年初頭からの新型コロナウイルス（COVID-19）の蔓延によって、社会全体における行動制限が起り、教育機関も例外なくオンライン授業を強いられた。オンライン授業は、1) Zoom や Microsoft Teams などを用いて行う同時配信型、2) あらかじめ記録された動画や音声を学生または生徒が視聴して学習するオンデマンド型、3) LMS を通じて学習課題を提示し、提出を促す課題提示型に大別することができ、さらに、過渡期には教室の収容人数を減らすために対面出席と同時配信出席の両方を同時に行うハイフレックス型も行われた。約3年間、何らかの形で続いた行動制限の中で、我々フランス語教師たちはどのようにオンライン授業における発音教育と向き合ったのかということが、アトリエ参加者も交えて議論された。

3.1 発音とオンライン授業

オンライン授業が対面授業と比べて不利な点は確かに多いが、一方で有利な点もある。それをこの度の約3年間の経験から明らかにすることを試みた。

まず不利な点である。それは、発音そのものを導入しにくい環境である。特にオンデマンド型では、教師からの一方向の講義になりやすいため、学習者の発音を聞き、フィードバックを得る機会が得にくい。教師の説明や提示がされにくいと同時に、教科書にある文法事項やテキストの説明といった、文字情報の解説に終始してしまうケースもある。そのため、制限の多いオンライン授業を行う際に教師や授業に求められたのは、よりの確かつ簡便な説明、そしてそれを行うための教師の知識、また、教師を助けてくれる教科書や参考書、さらには、文字

情報の教授だけではなく、発音に割く時間である。しかしながら、これらは、同時性、双方向性がない場合は、実現が非常に困難であった。この中でも、教科書に頼る比重が大きくなるのだが、既存の教科書の多くが綴りを「読む」ことを前提とした発音の取り上げ方とその造りになっていること、また、オンライン授業では対面授業に比べ、文法やテキストの解説に多くの時間を割くことになることから、発音面に関しては、旧来の文法訳読式で行われていた綴りを読む指導に終始するケースが多くなったと思われる。

しかしながら、特にアトリエ参加者から、オンライン授業における利点が挙げられ、その考察もなされた。それは、双方向性が担保されている場合ではあるが、より発音指導をしやすい環境にあったという意見である。対面授業においてある学習者はクラス内の他の学習者の目が気になってしまっただけで恥ずかしく、また、集団の前での発話に対して教師から発音を指摘されることに恥ずかしさと同時に恐れを抱く者もいる。しかし、同時配信型では、他の人の練習中に、別室、つまりブレイクアウトルーム機能を使って教師と一対一になって指導を受けることができるので、他者を気にすることがないというものである。このように、情意面での配慮が可能になるうえに、効果的に指導が行えたようである。さらに物理的な面では、対面授業においては声が小さいために聞こえにくい学習者も存在するが、同時配信型ではマイクを通すことによって、クリアに聞こえ、フィードバックが行いやすい。また、通常、マスクをしていると口元が見えないが、自宅からの参加であればマスクを外しているため、口もとがよく見え、円唇母音や母音の開口度の指導に役立ったという報告もあった。

以上のように、コロナ禍における行動制限に対処するために仕方なく行われたオンライン授業では、発音の学習には不利な面も見られる。しかしながら、対面授業に比べて有利な面もあり、対面授業に戻った現在においてもそれをうまく取り入れ、よりよい教材や教育技術を生み出すきっかけになることが期待されるであろう。

3.2 コロナ禍を経て、教科書は変わったか

オンライン授業では、その環境の制限から、従来よりも簡便な説明、効果的な練習を促すような教材が必要とされたと考えられる。それでは、コロナ禍以降に出版された教科書では、それ以前に比べて、発音に関する面で変わったであろうか。アトリエでは、出版社の協力を得て²、2023年から2024年にかけて出版された10種類あまりの教科書を、発音面から観察し、参加者ら自身が学んだ時代の教科書やコロナ禍以前の教科書から変わったと思われることや特筆すべきことを分析した。

その結果、次のような結果と考察がなされた。まず、多くの教科書では第0課の記述は変わらず綴りの読み方を主眼としたもの、そしてむしろ綴りのレパートリーがさらに詳細なものもあった。発音面の導入時間が授業内において少ないことが続いているのと同時に、同時配信型以外のオンライン授業においても発音が取り上げられにくいためと考えられる。

² 朝日出版社、三修社、駿河台出版社、白水社の各社（あいうえお順）にご協力いただいた。御礼申し上げます。

やはり単音についての記述はあるが、プロソディーを正面から取り上げ、解説、練習をする教科書もほとんどなかった。

そのような中で1冊のみ、各単音から綴りのレパートリーを取り上げ、体系的に簡潔に説明がなされている教科書があった(原 et al., 2024)。また、プロソディーに関しても忘れずに解説がなされていた。惜しむらくは、文法に重きを置いた教科書のため、発音に対する明示的な練習問題がなかったものの、発音に関する解説は網羅的であり、学習者だけでなく、教師が読んでも納得できるものと考えられる。

このように、全体的には、従来同様、発音そのものに関する記述は少なく、対面授業に比して制限の多かったオンライン授業においては、より教師の力量が試されるようになったということが言えるであろう。

4 学習者の疑問や悩みに向き合える教師に一まとめにかえて

コロナ禍以前と比べても、教材面でも格段の違いが見られない中、教師はどのように学習者と向き合ったらよいのだろうか。

学習者の持つ悩み、そして疑問は幅広い。筆者らは雑誌『ふらんす』における2024年度の音声連載執筆(安藤・志水, 2024-2025)に先立ち、20代から70代までの、日本だけではなくフランスや海外に在住する日本人学習者30名より、合計32のフランス語発音に関する質問を得た。その質問には、冒頭の教師の質問と同様、単音の発音方法に関するものも見られたが、それにはとどまらず、母音、鼻母音や子音の体系に関するもの、リエゾン、アンシェヌマン、エリズィオンに関するもの、プロソディーに関するものなど、多岐にわたる。ところで、綴りの読み方に関するものについては、「xの文字に対する発音規則はあるのか」など、わずか2例のみであった。

この中から、多くの学習者の中に、最終的に知識をまとめて、効果的な練習をしたいという欲求を見出すことができる。語学学習の学習初期にはどうしても知識の収集にいそしむことになるが、学習が進むとまとめたくなるものである。これは終わりが無いものではないか、という不安から来るものと言ってもよい。だからこそ、学習者は、コミュニケーションのために、効率よく知識を得て、効率よく練習したい、ということを求めていると著者らは考える。そして、教師も学習者の一人であるとするれば、教授のために、効率よく知識を得て(もしくは授けて)、効率よく練習したい(もしくはさせたい)と考えるようになるのも自然であろう。

そのため、教師には、ある程度まとまった形、ポイントを絞った形での知識が求められると考えられる。そのためには、せめて、1) 母音の数と区別、練習すべきところ、2) 子音の数と区別、練習すべきところ、3) リエゾン、アンシェヌマン、エリズィオン、4) リズム、アクセント、イントネーションといった項目の体系的な知識を持ち、学習者の持つ疑問点、換言すれば不安や欲求に応えることが望まれるであろう。

参考文献

安藤博文・志水じゅん (2019). 「フランス語発音—フランス語教師が持つ疑問・

悩みとその解決策を考える」, *Rencontres* 33, 97-101. 関西フランス語教育研究会.

安藤博文・志水じゅん (2024-2025). 「フランス語発音お悩み相談室」, 『ふらんす』, 2024年4月号-2025年3月号 (連載), 白水社.

原大地・ヴァンサン・デュランベルジェ・川村文重・御園敬介・波名喜庸哲 (2024). 『ピロット1—すいすい初級フランス語』, 朝日出版社.

L'utilisation de l'outil « Wordwall » en classe de FLE pour enfants.

BERAUD Adrien
École primaire internationale Gyosei

Mots clés

Wordwall, enfants, modèles, jeu.

1 Introduction

Afin de faciliter l'acquisition de compétences langagières, mettre en place une approche ludique, basée sur le jeu, est essentiel lorsqu'il s'agit d'enfants. *Wordwall* est un outil interactif de type « mur de mots » permettant de créer des activités ludiques grâce à une variété de modèles préconçus qu'il est ensuite possible de projeter sur un tableau.

Le fonctionnement de cet outil, son interface et plusieurs modèles ont donc été présentés pendant l'atelier pédagogique afin de comprendre en quoi *Wordwall* peut aider les professeurs à enseigner les objectifs linguistiques ou pragmatiques visés.

Le compte rendu suivant fait donc part de comment un tel outil peut être utilisé en classe de FLE et décrira notamment :

- Les différentes fonctionnalités et quelques activités qu'il est possible de créer ;
- Les modalités de classe envisageables ;
- Certains besoins de l'enfant auxquels *Wordwall* peut répondre ;
- Les échanges faisant suite à l'atelier relatifs à la mise en place de cet outil pour un public plus âgé.

Le contexte de l'utilisation de cet outil est l'école primaire Gyosei, pour des classes entre 25 et 30 élèves, âgés de 7 à 12 ans.

2 Généralités

L'appellation « mur de mots » n'est pas nouvelle : elle désigne un ensemble de mots utilisés pendant les phases d'écriture ou de lecture et qui est organisé selon une sémantique définie. Cet ensemble fait ainsi office d'outil d'alphabétisation pour les jeunes élèves en leur offrant un visuel constant et en exposant l'élève à une bonne orthographe.

On attribue l'invention du « mur de mots » au docteur Patricia Cunningham suite à sa publication en 1991 de *Phonics they use : words for reading and writing*, livre proposant de nombreuses activités en lien avec la phonétique. L'application initiale de l'outil s'est ensuite diversifiée à d'autres types d'enseignements comme les mathématiques ou les langues étrangères. Ces murs de mots peuvent donc prendre de nombreuses formes et tailles afin de remplir divers objectifs. C'est l'interactivité en groupe classe et l'illustration en gros caractères qui deviennent alors les caractéristiques majeures.

Si les murs de mots se sont d'abord développés auprès de jeunes publics d'apprenants, c'est qu'il existe des différences majeures entre les enfants et les adultes lorsqu'il s'agit

d'acquérir de nouvelles connaissances. Les fonctions cognitives des enfants sont en effet bien moins développées : leurs capacités d'attention sur la durée et de mémorisation sont plus faibles. Enfin, ces derniers n'ont pas encore acquis de stratégies d'apprentissage particulières.

Alléger la mémoire des élèves en proposant un support visuel constant dans l'environnement de la classe est donc devenu l'une des raisons principales de la mise en place d'un mur de mots. A la différence majeure du mur de mots classique, *Wordwall* n'est pas un mur de mots physique, mais bien numérique. Le but n'est donc pas d'offrir un soutien visuel constant dans l'environnement de l'élève. L'outil numérique n'occupera donc pas exactement la même place dans la facilitation de l'acquisition de nouvelles compétences langagières.

L'un des principaux objectifs de *Wordwall* est aussi de proposer aux enseignants une mise en place rapide de ressources pédagogiques grâce à son utilisation simple.

2.1 *Wordwall* : fonctionnement de l'outil

L'utilisation de l'outil fonctionne en trois étapes :

1. Le choix du modèle (quiz, anagramme, mots mêlés, roue aléatoire...). Il en existe plus de 30 différents ;
2. La saisie du contenu que l'on souhaite enseigner ;
3. La projection de l'activité précédemment créée sur un tableau et/ou l'impression de feuilles de travail.

La prise en main est donc simplifiée pour que le temps consacré à la préparation des futures ressources pédagogiques soit le plus faible possible. Il est juste nécessaire d'avoir une connaissance des modèles pour savoir lequel sera le plus adapté pour l'activité de classe que l'on veut mettre en place. Après avoir choisi un modèle, saisir du contenu est aussi très instinctif (cf. *figure 1*).

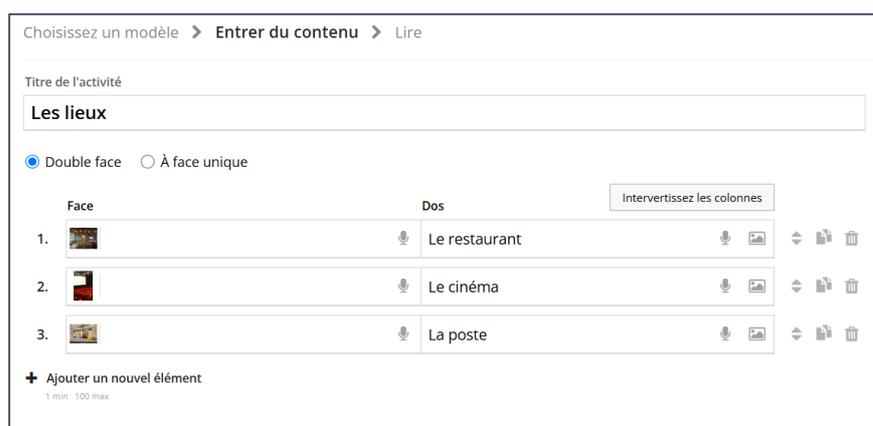


Figure 1 : Entrer du contenu

En prenant par exemple le modèle de type « Fiches de révision » (qui s'apparente à des cartes-images), on remarque deux colonnes bien distinctes : « Face » et « Dos ». Il

suffit alors d'entrer du texte et/ou d'ajouter une image³. Il est possible de créer une activité à « double-face » ou à « face unique » selon les préférences et d'ajouter jusqu'à 20 éléments différents que l'on veut enseigner. Enfin, il est même possible de générer un son qui sera lu à haute voix en fonction du texte inséré. Dès que l'ensemble du contenu a été saisi, il ne reste plus qu'à cliquer sur le bouton « Terminer ». L'activité se lance directement et est prête pour une projection au tableau. Aucune compétence informatique particulière n'est donc requise pour utiliser *Wordwall*. L'étape de saisie du contenu est similaire pour l'ensemble des modèles. Sur la figure 2, on peut constater le résultat d'une activité « Fiche de révision » à double-face sur le champ lexical des lieux.

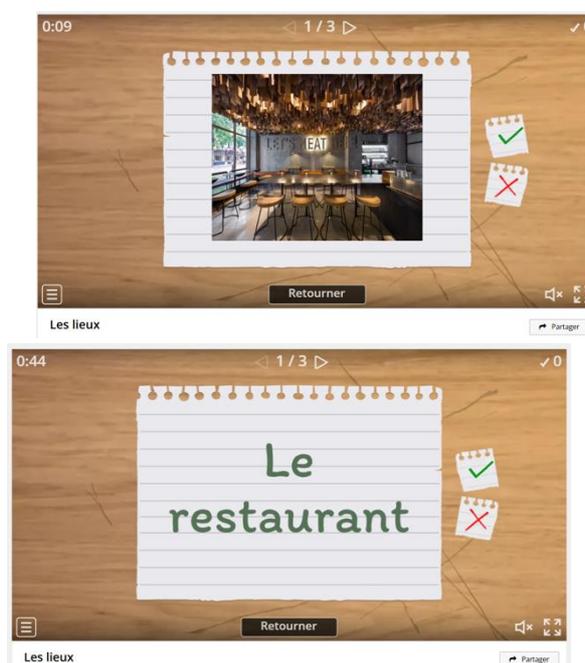


Figure 2 : Modèle « Fiche de révision » à double-face

Le résultat est clair : l'image du restaurant est large et l'orthographe suffisamment lisible pour des grandes classes. C'est ensuite au professeur de réfléchir à l'intégration de ce modèle au sein d'une séance. Dans le cas présent, les cartes-images peuvent servir lors des phases de mémorisation ou de reproductions orales en grand groupe. La mise en place de jeux de mime ou de Kim⁴ fonctionne aussi très bien autour de ce modèle qui remplace ainsi les cartes-images « physiques », matériel pédagogique qui demande toujours un certain temps pour être créé. Le fait de pouvoir à tout moment modifier, corriger, rajouter ou enlever du contenu permet d'adapter l'activité en fonction de la progression de la classe. C'est en cela que l'outil se rapproche de son origine physique et de son côté interactif.

³ Une banque de donnée d'images est intégrée à l'outil pour faciliter les recherches.

⁴ Jeu de mémorisation : des objets ou images sont placés devant les élèves. Ces derniers ferment les yeux avant que l'un des items soit ensuite caché. L'ensemble est remontré, les enfants doivent alors deviner et dire l'item manquant à haute voix. La difficulté augmente ensuite avec 2,3,4 items en moins.

Pendant l'activité, un minuteur et un compteur de réponses correctes se lancent automatiquement (respectivement en haut à gauche et en haut à droite de l'écran, cf. figure 2). Lorsque l'activité se termine, les élèves peuvent ainsi voir leur score final et le temps qu'ils ont mis à terminer le jeu (cf. figure 3).

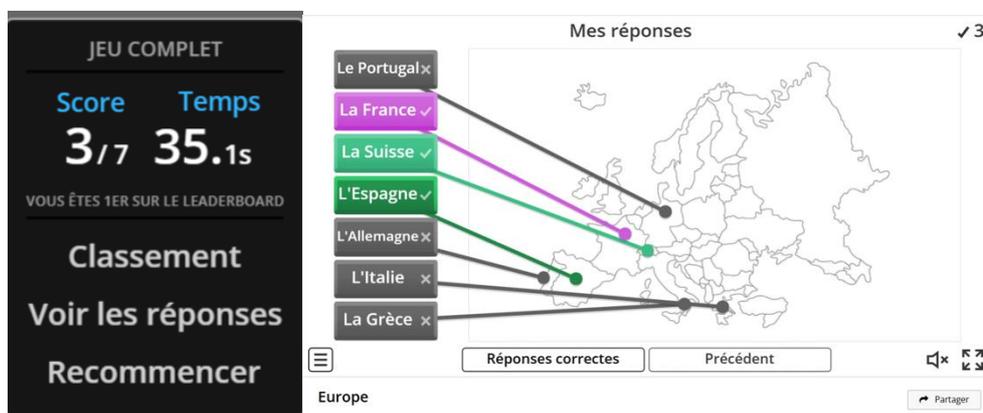


Figure 3 : Classement et réponses correctes d'une activité « Diagramme étiqueté »

Il est possible d'enregistrer les performances des élèves dans un tableau de bord et d'observer si oui ou non il y a progression du groupe classe. Ce tableau de bord rajoute une motivation supplémentaire chez les élèves qui souhaitent alors toujours faire mieux que la fois précédente, ou même, faire mieux que leurs camarades d'autres classes. L'enseignant peut alors mettre au défi les élèves de diverses manières : « Pouvez-vous faire l'exercice en moins de deux minutes aujourd'hui ? », « Pouvez-vous être plus rapide que les élèves de 4 A ? » pour citer quelques exemples, ce qui suscite l'envie de progresser.

Comme vu précédemment, il est aussi possible de faire des imprimés des activités grâce à une fonction implémentée directement dans l'outil. Ces feuilles de travail peuvent alors être, par exemple, utilisées pendant des phases d'écriture ou de réemploi. On peut alors changer les modalités de classe : seul, en binôme ou en petits groupes de travail. Il existe aussi plusieurs types d'imprimés (textes à trou, anagrammes, quiz...) adaptables à un même modèle.

Enfin, l'une des dernières fonctionnalités à noter est le « partage ». Un bouton, en bas à droite de l'écran (cf. figures 2, 3, 4, 5) permet de rendre publique l'activité et de créer un lien que l'on peut copier et envoyer via diverses sources (Facebook, Google classroom...).

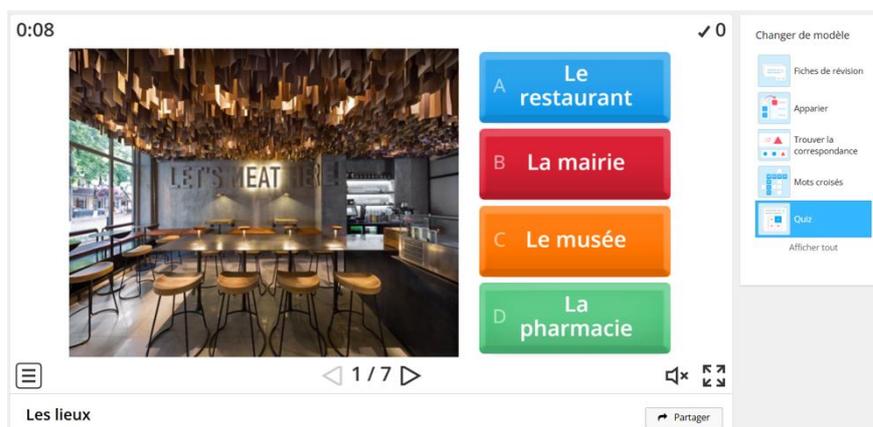


Figure 4 : Changement de modèle (Quiz)

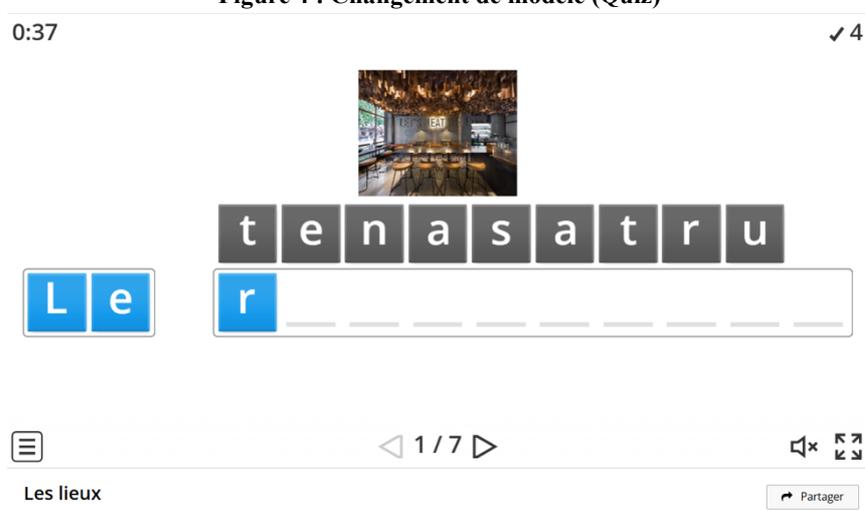


Figure 5 : Changement de modèle (anagramme)

Les élèves de Gyosei étant équipés de tablettes prêtées par l'école, ces derniers peuvent alors accéder aux ressources *Wordwall* grâce au partage via Microsoft Teams. L'enseignant peut donc décider de mettre en place une séance pendant laquelle les élèves vont pouvoir revoir l'ensemble des jeux créés sur *Wordwall*. L'enfant va alors devoir réfléchir seul cette fois-ci, ce qui permet de varier les modalités de classe avec l'outil. Les élèves peuvent aussi jouer aux activités à la maison grâce au partage sur Microsoft Teams. Certains modèles sont d'ailleurs pensés pour être plus proches du mini-jeu (« Poursuite dans un labyrinthe », « Frapper une taupe »...) et sont adaptés pour une utilisation individuelle et non pas en groupe classe.

2.1.1 Changement de modèles

L'autre avantage majeur de l'outil est qu'il est possible de changer de modèle en un seul « clic » en partant de n'importe quelle activité créée précédemment (cf. figures 4 et 5). Une même activité peut donc alors prendre plusieurs formes et devenir un « ensemble d'activités » que l'enseignant peut planifier au sein d'une même séance pédagogique s'il le souhaite. Ainsi, une activité créée sous le modèle « Fiche de révision » peut devenir un « Quiz » ou « Des paires » à associer. Tous les modèles ne sont cependant pas adaptables

entre eux, mais c'est le cas pour une grande partie et cela suffit à diversifier un même contenu linguistique sous plusieurs formes. Cette fonctionnalité est très utile pour un public enfant, car elle permet de solliciter la mémoire de l'élève à travers une répétition diversifiée d'un même point de langue, de rendre la séance dynamique et non lassante.

2.1.2 Échanges faisant suite à l'atelier

D'après certaines remarques des participants, le modèle « Quiz » pourrait être une activité fortement envisageable auprès d'un public plus âgé. Le fait de pouvoir aussi rentrer du contenu en japonais (syllabaire et kanjis) ainsi que le prix attractif de l'outil (formule standard à 900 ¥/mois) ont été appréciés et ont permis aux participants de considérer la mise en place de *Wordwall* dans leur pratique en université.

2.2 Conclusion

Facile à utiliser, peu cher, permettant de créer rapidement de nombreuses activités, *Wordwall* est donc un outil ludique et modulable qui a beaucoup de potentiel dans l'enseignement des langues étrangères. Dans l'importante d'adopter une approche « multisensorielle », bien que la kinésique ne soit pas au centre de l'utilisation d'un tel outil, l'enfant peut avoir une expérience visuelle et auditive intéressante. Enfin, si ce jeune public reste la cible principale de *Wordwall*, une application à un public plus âgé peut aussi s'imaginer, bien que probablement plus limitée.

Remerciements

Je remercie tous les organisateurs de cette journée pédagogique qui permettent aux enseignants de se regrouper, de partager leurs connaissances et de profiter d'un moment agréable pour apprendre grâce à des ateliers très variés.

Je remercie aussi Sonia Silva qui m'a apporté son soutien dans la proposition de mon tout premier atelier pédagogique lors de cette journée du 6 octobre 2024 ainsi que toutes les personnes qui ont assisté à ma présentation.

Références

Nicole Lauzon. (2014). Le mur de mots : du primaire à l'intermédiaire. <https://www.taalecole.ca/le-mur-de-mots-individuel/>, consulté le 27 janvier 2025.

Marlyn Grant. (2018). Le mur de mots. <https://atelierecritureprimaire.com/2018/10/21/le-mur-de-mots/>, consulté le 27 janvier 2025.

Phases d'apprentissage et hiérarchies temporelles : apports conjoints de ces deux concepts opératoires dans la planification de l'unité didactique

DERIBLE Albéric
(Université de Tokyo)

Mots clés

Phases d'apprentissage, hiérarchies temporelles, approche communicative, *Silent Way*, unité didactique.

1 Présentation des concepts opératoires

La planification d'une unité didactique requiert un ordonnancement logique des activités de classe afin de favoriser l'acquisition progressive des compétences linguistiques par les apprenants. Deux concepts opératoires-clés peuvent contribuer à cette planification : les phases d'apprentissage et les hiérarchies temporelles. Il a été donné, au cours de cet atelier, une brève définition de ces concepts. Les participants ont ensuite pu mesurer la portée pratique de chacun à travers deux études de cas. Enfin, les participants et l'intervenant ont analysé les apports conjoints de ces concepts dans la planification de l'unité didactique, en prenant pour exemple une activité de production écrite à faire au futur simple.

1.1 Phases d'apprentissage

Les phases d'apprentissage désignent les différentes étapes par lesquelles passent les apprenants pour maîtriser *un contenu linguistique donné*. Qu'il s'agisse de la mémorisation des nombres de 0 à 20 ou de la conjugaison du passé composé, ces phases sont ordonnées, car elles témoignent du degré de maîtrise de ces contenus linguistiques chez l'apprenant. Pour cet atelier, cinq phases ont été retenues :

- **L'exposition**, aussi appelée phase de « découverte », elle correspond à la première exposition de l'apprenant au contenu.
- **Le traitement**, aussi appelée phase de « conceptualisation », elle rend compte de l'analyse de ce contenu par l'apprenant.
- **La fixation**, aussi appelée phase de « systématisation », elle donne lieu à des activités de classe à caractère répétitif destinées à consolider la maîtrise du contenu chez l'apprenant.
- **La production**, c'est la phase où l'apprenant devient capable de produire de manière autonome des énoncés en utilisant le contenu appris. Il peut employer ce contenu en contexte signifiant.
- **Le transfert**, au cours de cette dernière phase d'apprentissage, le contenu peut être appliqué à des contextes nouveaux ou plus complexes, car il est parfaitement maîtrisé et l'apprenant peut y avoir recours de manière quasi-automatique.

1.2 Hiérarchies temporelles

Introduit par Caleb Gattegno dans le cadre de sa méthodologie du *Silent Way*, le concept de hiérarchies temporelles traite de l'ordonnancement des *contenus d'apprentissage* entre eux. Ce classement suit une logique de complexité morphosyntaxique. Par exemple, la maîtrise de la conjugaison des auxiliaires « être » et « avoir » au présent est requise avant d'introduire un temps verbal tel que le passé

composé. Cette organisation hiérarchique permet d'éviter une surcharge cognitive en rendant l'apprentissage plus progressif et accessible.

2 Apports conjoints

En combinant ces deux approches, l'enseignant peut organiser de façon optimale les parcours d'apprentissage. Les phases d'apprentissage renseignent sur les types et les degrés de difficulté des activités de classe à soumettre aux apprenants pour un contenu linguistique donné, tandis que les hiérarchies temporelles permettent de déterminer l'ordre dans lequel les différents contenus doivent être enseignés. Dans la pratique des classes, il s'avère cependant très difficile, voire impossible, de ne traiter isolément que d'un seul contenu linguistique. L'apprentissage des pronoms nécessite par exemple la maîtrise d'outils et de phénomènes linguistiques connexes tels que : l'accord en genre et en nombre et la distinction entre articles définis et indéfinis par exemple. Lors de la planification de l'unité didactique, l'enseignant se doit donc d'identifier les hiérarchies temporelles sous-entendues par son objectif d'enseignement (i.e. les prérequis en termes de contenus linguistiques), ainsi que les phases d'apprentissage où devraient se trouver ses apprenants pour chacun de ces contenus linguistiques.

2.1 Étude de cas finale

Dans la dernière partie de cet atelier, il a été demandé aux intervenants d'identifier, pour une production écrite à réaliser au futur simple par des apprenants de niveau A1 ou A2, les différentes hiérarchies temporelles ainsi que les phases d'apprentissage y correspondant. Cette activité de classe de type « tâche finale » avait pour intitulé : « Quelle sera votre vie dans 5 ans, dans 10 ans, dans 30 ans... ? ». Ces analyses ont révélé la grande diversité des contenus linguistiques nécessaires à la réalisation de cette activité, au nombre desquels : les connecteurs logiques, les verbes d'attitude propositionnelle à valeur épistémique (ex : « Je pense que... », « Je crois que... »), le lexique verbal et nominal des grandes étapes de la vie (ex : « le déménagement », « se marier », etc.), la numération, etc. Au fil de cette réflexion, il est rapidement apparu que cette activité ne pouvait être menée à bien qu'à condition que la plupart des prérequis linguistiques, et même l'objectif d'enseignement principal – la conjugaison du futur simple – correspondent à la phase dite de « production », si ce n'est de « transfert ».

C'est en effet là le principal enseignement qu'offre une analyse des contenus linguistiques à transmettre en termes de phases d'apprentissage et de hiérarchies temporelles. Pour aboutir à une production orale ou écrite d'une grammaticalité satisfaisante, la majorité des outils linguistiques mobilisés doivent avoir été assimilés au préalable par l'apprenant. En d'autres termes, son activité de production ne peut efficacement porter sur le fond – l'acte de parole à exprimer, son intention communicative – que si la forme ne constitue plus pour lui un obstacle. Les déconvenues que nous connaissons parfois en tant qu'enseignants, sont ainsi souvent imputables à notre mépris, ou à notre ignorance, de l'un ou de l'autre de ces deux concepts lors de la sélection des activités de classe.

3 Conclusion

Les phases d'apprentissage et les hiérarchies temporelles offrent aux enseignants des outils complémentaires pour structurer efficacement leurs unités didactiques. Leur combinaison permet d'assurer un parcours d'apprentissage ordonné, facilitant ainsi la

progression des apprenants vers une maîtrise plus approfondie de la langue. Cette présentation visait à démontrer, à travers des exemples concrets, la pertinence et l'utilité pédagogique de ces deux concepts dans l'enseignement du français langue étrangère.

Jongler avec les mots et avec l'Oulipo : une pédagogie ludique qui stimule la créativité grâce aux contraintes d'écriture

**Anne Forrest-Wilson
Ryoko Tokiwa
(Institut français de Tokyo)**

1 Qu'est-ce que l'Oulipo ?

L'Oulipo (Ouvroir de Littérature Potentielle) propose une approche originale de l'écriture basée sur des contraintes formelles. Ces contraintes, loin de brider l'imagination, servent de tremplin pour libérer la créativité et engager les apprenants dans un processus d'apprentissage motivant et amusant.

2 Principes

2.1 Les contraintes : un moteur pour l'imagination

Les contraintes d'écriture, comme écrire un texte sans utiliser une lettre spécifique (lipogramme) ou en se basant sur un jeu de rimes ou de répétitions, transforment l'écriture en un défi ludique. En se concentrant sur la règle à respecter, les apprenants dépassent leurs peurs, notamment celle de faire des fautes, et se concentrent sur la création pure.

2.2 Une méthode accessible à tous

Ces exercices structurés offrent un cadre clair, rassurant pour les apprenants, tout en permettant une grande liberté d'expression à l'intérieur des contraintes. Cela convient autant aux débutants qu'aux apprenants plus avancés, car chacun peut adapter son niveau de complexité.

2.3 Renforcer l'apprentissage par le plaisir

En s'amusant avec les mots, les structures grammaticales et les sonorités, les apprenants intègrent inconsciemment des notions linguistiques essentielles. Les contraintes permettent aussi de travailler sur des points précis de langue (grammaire, lexicale, syntaxe) tout en rendant l'apprentissage engageant.

2.4 Favoriser l'interaction et l'échange

Les activités basées sur des contraintes peuvent être réalisées en groupe, où chacun apporte sa contribution. Cela crée une dynamique d'entraide et d'échange, tout en développant un esprit d'équipe. L'interaction orale autour des textes produits relie expressions écrite et orale, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage.

2.5 Une immersion culturelle et sensorielle

L'écriture sous contraintes est souvent inspirée de supports variés : extraits littéraires, images, musiques, objets ou événements culturels. Ces déclencheurs ancrent l'activité dans un contexte culturel riche et aident les apprenants à s'immerger pleinement dans la langue et les cultures francophones.

2.6 Des objectifs pédagogiques concrets et variés

Les exercices sous contraintes répondent à des objectifs pédagogiques multiples :

- développer la créativité tout en maîtrisant des notions de langue,
- renforcer la connaissance des structures textuelles et des registres de langue,
- explorer les sonorités et la musicalité du français et
- découvrir des œuvres et auteurs francophones emblématiques de l'Oulipo.

3. Pratique

Chaque activité a trois temps : 1 on donne la contrainte, 2 on écrit, 3 on lit son texte à haute voix (4. Feedback, si c'est nécessaire.) Nous présentons ci-dessous des activités présentées lors de notre intervention.

3.1 Chambre de Perec

Les participants ont choisi une chambre dans laquelle ils ont dormi une fois. Ils ont fait une liste de ce qui se trouve dans cette chambre en notant tous les détails et en faisant appel à leur mémoire. Il faut aller au-delà de la description simple, incluant les bruits, les odeurs et les couleurs : « un plafond abîmé et craquelé, l'escalier qui grince... »

3.2 Tautogramme

Il s'agit d'écrire un texte dont tous les mots commencent par la même lettre. Cette fois-ci, on a choisi la lettre D. On a fait une liste de mots tous ensemble au tableau et ensuite ils ont écrit un petit paragraphe cohérent individuellement, selon leur capacité.

3.3 Inventaire à la manière de Sei Shonagon

Faire tous ensemble une liste de listes, par exemple, choses qui me font sourire au réveil, choses qui sentent mauvais, choses désolantes et autres listes. On peut aussi écrire la liste des livres qu'on a adorés, ceux qu'on a détestés, la liste de musiques qui nous mettent de bonne humeur...

3.4 Portrait chinois

Si j'étais un meuble, je serais... Si j'étais une pâtisserie, je serais... cette activité ludique permet de découvrir et mettre en place une structure grammaticale complexe sans avoir besoin d'en parler.

4 Conclusion

En intégrant les contraintes d'écriture dans l'apprentissage du FLE, l'Oulipo transforme l'acte d'écrire en une aventure ludique et enrichissante. Cette méthode aide les apprenants à surmonter leurs blocages, à structurer leurs idées et à développer leurs compétences linguistiques tout en s'amusant. Une véritable invitation à explorer la langue française sous un angle nouveau, stimulant et créatif.

Remerciements

Nous remercions les participants, surtout François Roussel qui nous a aidés à noter les mots au tableau !

Apprentissage du FLE en mode hybride : exemple de suivi de l'acquisition des savoirs sur plateforme LMS

JACTAT Bruno
(Université de Tsukuba)

1 Introduction

Avant la pandémie, l'enseignement se définissait principalement en termes d'espace : les cours se déroulaient en salle de classe, et les devoirs s'effectuaient en dehors. Cependant, cette crise sanitaire a introduit une nouvelle perspective axée sur le temps d'apprentissage, structuré autour des modalités synchrones et asynchrones. Ce glissement de l'espace vers le temps d'enseignement m'a offert l'occasion de réévaluer ma méthode pédagogique en répartissant les contenus d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre les formats en présentiel et en ligne. Dans le contexte de cet article, le mode hybride se conçoit désormais en fonction du temps : asynchrone (hors classe) et synchrone (en classe), s'inscrivant dans le concept de la classe renversée. Autrement dit, l'apprenant accède au contenu de manière autonome grâce aux outils technologiques, tandis que les sessions en présentiel deviennent des espaces de mise en pratique, guidées par le professeur et structurées en séquences pédagogiques.

Bien que l'ensemble des problématiques explorées dans l'atelier dépasse le cadre de cette présentation, je me concentrerai, après un bref aperçu des concepts clés, sur un aspect technique particulier : l'utilisation de la plateforme LMS pour suivre le travail de préparation des apprenants en amont des séances en classe.

2 Optimisation du temps de classe

Les explications en classe peuvent être longues et fatiguer les étudiants, surtout lorsque l'enseignant utilise une langue étrangère (dans mon cas, le japonais). Pour alléger ce temps en présentiel, j'ai transféré l'enseignement théorique (grammaire, prononciation, orthographe, etc.) vers des vidéos explicatives en japonais, créées en collaboration avec un étudiant japonais en master. Ces vidéos permettent aux étudiants d'acquérir les savoirs fondamentaux à leur rythme avant la séance en présentiel, libérant ainsi le temps de classe pour se concentrer sur la mise en pratique des savoir-faire et savoir-être. Cette approche rend l'apprentissage en classe plus interactif et dynamique.

3 Trois domaines d'apprentissage

Wiggins (2005) rappelle que tout apprentissage couvre trois domaines de compétences principaux :

1. **Les Savoirs (connaissances)** : le domaine cognitif, qui inclut la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe, la prononciation, etc.
2. **Les Savoir-faire (capacités)** : le domaine procédural, qui implique l'appropriation des connaissances par la pratique de stratégies et méthodes en classe. Il s'agit de savoir « comment faire » quelque chose, plutôt que du simple « savoir que ».
3. **Les Savoir-être (attitudes)** : le domaine affectif, qui définit la personne dans ses relations aux autres, à elle-même et au monde. Ce domaine vise à développer des qualités telles que la coopération, la résilience, la prise de parole, l'exploration autonome et l'engagement actif en classe.

Les savoir-être jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage, bien au-delà des séances en classe. L'enseignant favorise des comportements actifs, comme la participation volontaire, l'entraide entre pairs, la curiosité, l'acceptation des erreurs, et, comme l'a souligné un participant de l'atelier, ne pas dormir en classe... Grâce à un système de suivi en ligne (LMS), les étudiants sont également encouragés à adopter des attitudes positives en se préparant pour les cours.

En privilégiant le développement des savoir-être, j'ai pu réimaginer la structure de mes cours afin de promouvoir des attitudes d'apprentissage positives et constructives, en m'appuyant notamment sur la taxonomie de Bloom.

4 La classe renversée et ses trois phases

Bloom et son équipe (1956) ont défini six niveaux de compétences cognitives dans le processus d'apprentissage : connaissance, compréhension, application, analyse, évaluation et synthèse. Dans un mode d'enseignement hybride, les niveaux initiaux (connaissance et compréhension) sont principalement abordés de manière asynchrone via des vidéos pédagogiques et des ressources en ligne. En classe, les étudiants travaillent les niveaux d'application et d'évaluation par des activités pratiques, tandis que les niveaux d'analyse et de synthèse sont approfondis à travers des projets collaboratifs, comme des productions vidéo après les cours.

La classe renversée s'organise ainsi en trois phases d'apprentissage :

1. **Avant la séance—connaissance et compréhension** : Les étudiants visionnent des vidéos et étudient les ressources pédagogiques nécessaires pour être prêts à participer activement en classe.
2. **Pendant la séance—application et évaluation** : En classe, les étudiants mettent en pratique leurs acquis à travers des activités interactives, où ils reçoivent un retour immédiat de l'enseignant.
3. **Après la séance—analyse et synthèse** : Les étudiants modélisent et appliquent ces connaissances dans de nouvelles situations, au travers de devoirs (analyse) et projets collaboratifs (synthèse), tels que la création de vidéos publiées sur Padlet.

5 Suivi de la phase 1 avec un LMS

Cet article propose une brève présentation de l'intégration d'une plateforme de gestion de l'apprentissage (LMS) pour faciliter le suivi et encourager l'engagement des étudiants avant chaque classe (phase 1). Grâce au LMS, chaque vidéo à visionner ou document à consulter est accompagné d'une option de confirmation que l'étudiant peut cliquer pour signaler qu'il a bien effectué le travail (voir Figure 1).

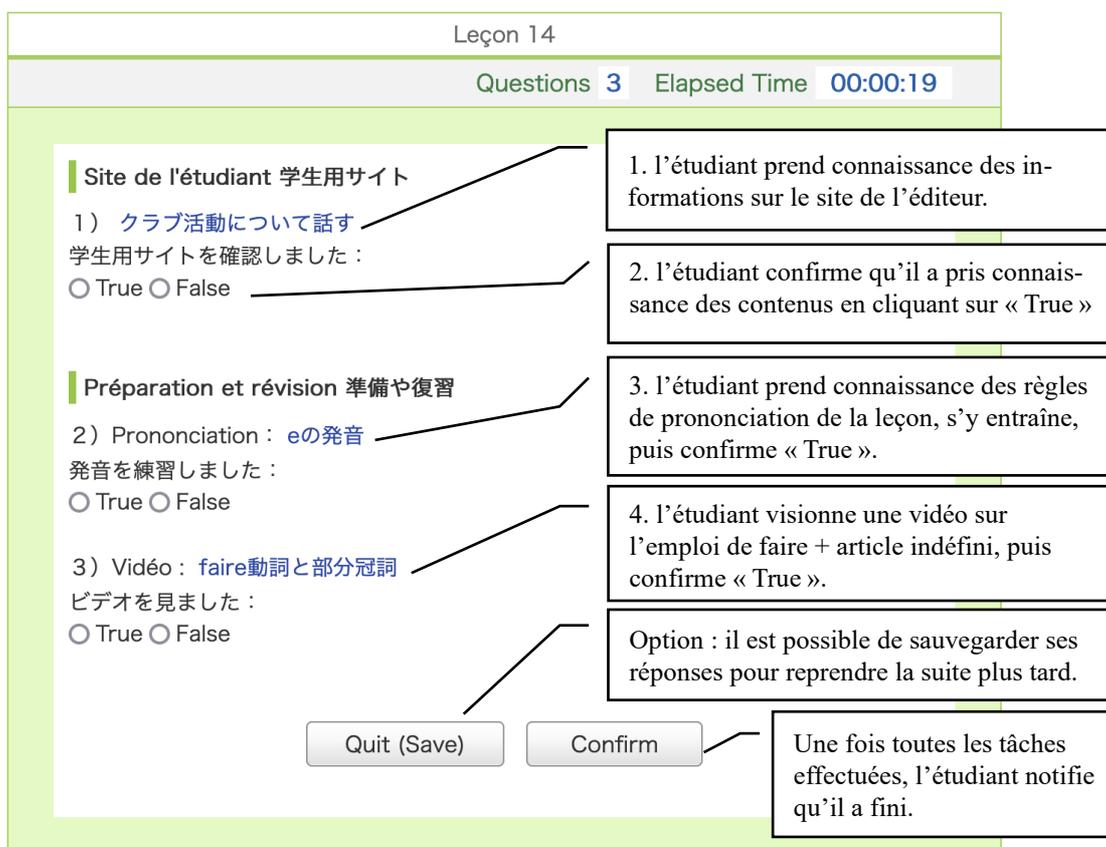


Figure 1. Capture d'écran du LMS « manaba » : préparations pour la leçon 14.

Bien que cette fonctionnalité basique ne garantisse pas que les étudiants aient étudié de manière approfondie, elle peut être couplée à des exercices de compréhension en ligne à correction automatique, assurant ainsi un minimum de compréhension avant la séance en présentiel. De plus, les étudiants savent qu'ils seront évalués en début de cours par de courts tests portant sur le vocabulaire, la prononciation, et la compréhension des contenus préalablement étudiés (voir Jactat 2023, pp. 175-178). Cette anticipation les incite à arriver préparés, d'autant plus que ces connaissances seront mises en pratique dans des activités synchrones pendant le cours.

Ce système minimaliste s'avère particulièrement adapté à un public japonais, comme les étudiants de l'université de Tsukuba, qui montre un niveau d'engagement sérieux. Pour des publics moins engagés, un suivi plus rigoureux peut être nécessaire, avec des exercices en ligne notés automatiquement, disponibles sur des plateformes comme Moodle ou Google Forms, et dont les résultats comptent dans la note semestrielle.

Un autre levier indirect pour encourager la préparation préalable : l'enseignant affiche le pourcentage d'étudiants ayant terminé le travail préparatoire en début de cours (voir Figure 2). Le suivi individuel est également possible grâce à un horodateur intégré au LMS, qui permet de vérifier en combien de temps chaque étudiant a réalisé le travail. En partageant ces statistiques dès le deuxième cours, et régulièrement lors des cours suivants, la plupart des étudiants se conforment régulièrement aux attentes de préparation.

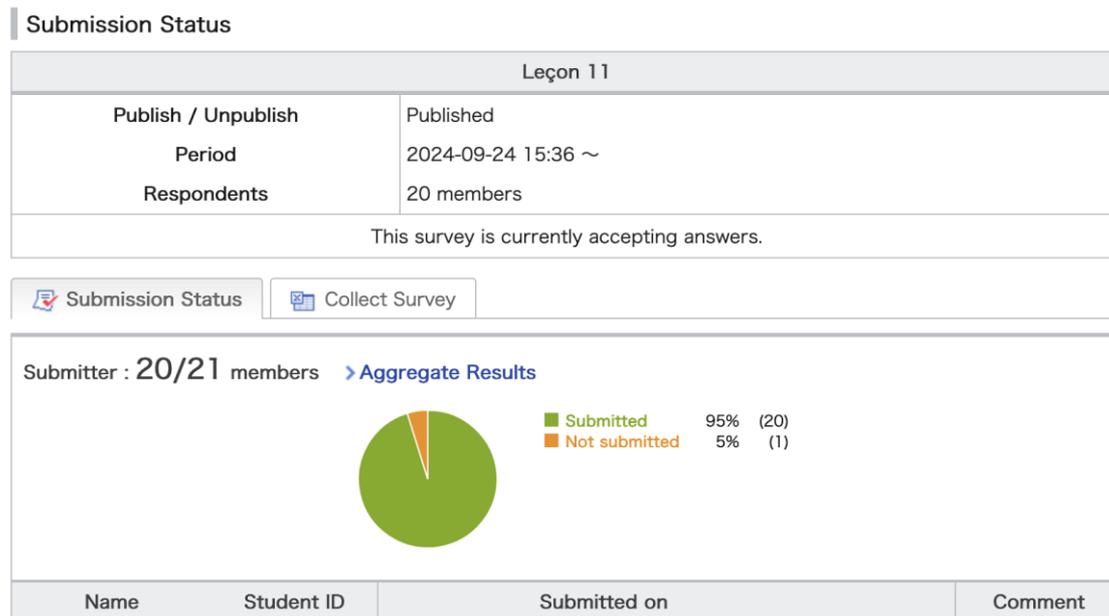


Figure 2. Diagramme : pourcentage d'étudiants ayant préparé le travail asynchrone pour la leçon 11.

Cette approche hybride, soutenue par un LMS, favorise un apprentissage continu où les étudiants prennent en main leur propre préparation, transformant ainsi la classe en un espace dédié à l'application pratique et au développement des savoir-faire par l'interaction. Elle déclenche également un cercle vertueux : en arrivant préparés, les étudiants acquièrent un savoir-être bénéfique pour l'ensemble du groupe, incluant l'enseignant, qui peut ainsi se concentrer sur des activités enrichissantes et collaboratives en cours.

6 Conclusion

Le mode hybride offre une dynamique d'enseignement optimisée, où l'interaction en classe est maximisée (savoir-faire), tandis que l'acquisition des savoirs de base est externalisée dans un environnement asynchrone. Ce modèle optimise non seulement l'engagement des étudiants (savoir-être), mais permet aussi une meilleure gestion du temps pour l'enseignant. Nous avons ici exploré un seul aspect de cette approche — une interface de suivi qui, d'une part, incite les étudiants à se préparer avant chaque cours et, d'autre part, permet à l'enseignant de suivre individuellement l'implication de chaque apprenant dans le dispositif. Cependant, il convient de noter qu'un tel dispositif nécessite un temps de conception considérable. Il est donc préférable de le développer de manière régulière et systématique, plutôt que de tenter de tout réaliser en une seule fois. L'ingénierie pédagogique qui sous-tend une telle création requiert en effet de nombreux ajustements tout au long du processus de conception. Un système LMW présente toutefois l'avantage de pouvoir étoffer d'une année sur l'autre les contenus à mettre à disposition des étudiants pour qu'ils y accèdent en mode asynchrone.

Références

Bloom, B. S., (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans.

- Jactat, B. & Vannieuwenhuyse, B. (2023). La Méthode Immédiate : faire converser les étudiants asiatiques dès leurs premiers cours de français. In *Actes du quatrième colloque international de l'ATPF « Les multiples facettes du français et son enseignement au 21e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations »*. pp. 167-188. Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF).
- Wiggins, G. (2005). Understanding by design. *Association for Supervision and Curriculum Development*.

L'intelligence artificielle en enseignement du français langue étrangère : outils et usages pour la conception et l'évaluation

Jaffrédo Sébastien
(Université Sophia)

Résumé

Cet atelier a été l'occasion :

- d'échanger avec les participants au sujet de leur utilisation de l'intelligence artificielle (IA), en particulier de l'IA générative, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Japon.
- de découvrir des outils IA, notamment dans l'environnement Moodle, pour la génération de contenu pédagogique et pour l'évaluation ;
- d'identifier les limites à ces pratiques et de dégager des perspectives d'évolution à court et moyen terme.

Mots clés

IA, évaluation, générateur de contenu, LMS, Moodle

1 Introduction

Dans le monde académique comme dans toutes les branches de l'activité intellectuelle, l'intelligence artificielle (IA) suscite des craintes et des questionnements, mais aussi de la curiosité et de l'enthousiasme. Cet atelier a été l'occasion d'explorer de manière non exhaustive certaines pistes utiles pour les enseignants de français langue étrangère (FLE) : des outils spécifiques (assistant IA, générateur d'image, agent conversationnel) et des solutions intégrées à un LMS (Learning Management System, autrement dit une plateforme d'apprentissage).

2 Les pratiques

Cette partie d'échange avec les participants a permis de découvrir certains aspects des pratiques actuelles. Seule une minorité des participants (30 %) ont déclaré utiliser l'IA dans leur métier d'enseignant ou d'enseignante. Les applications principales déclarées étaient la conception de matériel pédagogique et la création d'images. Autres applications citées : la transcription automatique de la voix en classe affichée en direct en classe et l'intégration par API du Chatbot (agent conversationnel) d'Open AI dans un site d'apprentissage pour assister les utilisateurs.

Les principaux outils cités étaient ChatGPT, Bing Image Creator, MidJourney, Dall-E, Gemini, Claude, Canva, et Perplexity.

3 Les applications de l'IA en FLE

Nous avons demandé à ChatGPT d'établir une liste des applications possibles de l'IA en FLE, en classant ces applications par type d'IA. Le résultat était une liste de 51 applications possibles classées en 10 catégories d'IA, dont la génération de texte, la génération d'images, la génération de son et de voix, les agents conversationnels et avatars vidéo et l'analyse de données. Nous lui avons également demandé d'exporter ce résultat sous forme de carte heuristique dans un fichier en format open source⁵. Nous

⁵ Extension de fichier .mm, compatible avec les logiciels libres tels que Freemind

avons présenté cette carte heuristique dans l'atelier (voir annexe 2).

Cette approche nous a permis nous seulement de donner un exemple concret d'utilisation de l'IA pour un travail conceptuel, mais aussi de brosser un panorama varié d'un grand nombre d'applications possibles, afin de sensibiliser les participants sur les nombreuses possibilités qui s'offrent à eux.

4 Optimiser l'utilisation d'un assistant IA

On constate que ChatGPT ou des outils similaires comme Copilot sont de loin les outils d'IA les plus généralement utilisés. Il convient donc de s'assurer d'utiliser ces outils avec le plus d'efficacité possible, ce qui consiste à apprendre à affiner les requêtes (« prompts ») qu'on leur soumet.

Il est recommandé de réfléchir à son prompt en le structurant suivant un modèle correspondant à ses besoins. Les praticiens proposent des modèles types (« Rôle-Tâche-Format », « Contexte-Action-Résultat-Exemple »), qu'il convient d'affiner et d'adapter par la pratique.

Dans le cadre de l'utilisation d'un assistant IA pour la conception d'activités, voici une liste d'éléments qu'il est possible d'utiliser lors de la rédaction de son prompt :

- *Contexte* : type de public, en classe ou en ligne, environnement institutionnel, etc.
- *Niveau* : niveau CECR cible
- *Type d'interaction* : compréhension/production/interaction orales ou écrites
- *Document source* : fournir un texte, un document audio ou vidéo comme base de l'activité
- *Objectif* : connaissance ou compétence à acquérir
- *Résultat attendu* : type de livrable souhaité
- *Format* : texte simple, image, tableau, son, etc.
- *Quantification* : nombre de participants, nombre de questions, longueur des textes, etc.
- *Étapes* : séparer et expliciter chacune des différentes phases attendues
- *Exemple* : donner un exemple du résultat souhaité
- *Référence, modèle* : indiquer des éléments de référence (sous forme de lien par exemple)
- *Fichier joint* : les différents aspects cités peuvent être donnés sous forme de fichier joint à la requête (texte, image, son, vidéo)

4.1 Compte-rendu de test pour l'évaluation d'une production orale

Nous avons ensuite présenté un exemple d'utilisation de ChatGPT pour une évaluation de production orale à l'aide d'un prompt détaillé, incluant une grille critériée et la vidéo d'un élève. Sur cet exemple, nous avons constaté que ChatGPT renvoyait une note déviant de moins de 5% de la note attribuée manuellement. Il convient cependant de tenir compte de certaines limites :

- Si la note globale est correcte, on constate de grandes variations sur chaque critère : le lissage statistique est donc essentiel.
- Les commentaires, peu pertinents, n'étaient pas exploitables.
- L'IA peut être utile en évaluation formative afin de donner un feedback permettant de reconnaître et valoriser le travail de l'élève ; mais elle est éthiquement inacceptable pour une évaluation ayant un impact sur le parcours scolaire ou académique d'un élève.
- L'utilisation de ChatGPT seule ne permet pas de systématiser une telle évaluation :

l'outil doit être intégré dans un LMS pour pouvoir constituer un outil de productivité.

5 Génération de contenu automatique dans Moodle

Dans cette partie, nous avons présenté deux outils permettant de générer des activités pédagogiques.

5.1 Exemple 1 : Générer des questions de quiz (*AI Text to questions generator*)

Ce plugin de Moodle permet de générer automatiquement une activité de quiz contenant des questions de compréhension écrite à partir d'un texte fourni à la machine. Cet outil est efficace, mais limité (QCM uniquement).

5.2 Exemple 2 : Création d'une leçon complète (*H5P Smart Import, nolej.io*)

Ces outils payants sont beaucoup plus complexes : ils permettent de générer automatiquement une suite d'exercices à partir d'un document fourni au plugin, tel qu'un texte long, une page web ou une vidéo présentant les notions à assimiler. L'application crée alors une suite variée d'activités H5P (vidéo interactive, lacunaires, appariements, etc.) permettant de travailler l'acquisition des connaissances contenues dans le document.

Ces outils permettent de lancer rapidement la création d'une séquence d'apprentissage, mais demandent encore un gros travail d'édition et de correction en aval. Telles quelles, les activités peuvent manquer de pertinence et comportent des erreurs manifestes. En outre, elles sont plus conçues pour l'acquisition de connaissances que pour l'apprentissage d'une langue.

6 Évaluation automatique dans Moodle

Dans cette partie, nous avons présenté deux outils permettant des évaluations machine dans le LMS Moodle.

6.1 Exemple 1 : Évaluation d'une production orale (*H5P Speak the Words*)

H5P est une suite logicielle open source comprenant une grande variété d'activités pédagogiques en format HTML5 permettant une distribution sur tout type de terminal (ordinateur, tablette, smartphone) et intégrable à Moodle ou des sites Wordpress ou Drupal. Nous avons présenté ici une activité existant depuis 2017 qui permet de faire lire un court texte à l'élève et de lui donner un feedback instantané de sa production. Cet outil rudimentaire est très limité, mais permet d'inciter les élèves à s'entraîner à lire à haute voix avec un résultat immédiat, et donc une valorisation de l'effort produit.

6.2 Exemple 2 : Évaluation d'une production écrite (*AIText*)

Ce plugin fonctionnant avec ChatGPT permet de créer des questions de quiz dans Moodle en renseignant un prompt permettant de préciser de manière très détaillée le feedback à donner à l'élève (attendus, barème, type de commentaires, niveau, etc.) Cet outil est potentiellement extrêmement efficace pour fournir une évaluation et un feedback automatique détaillé dans le cadre d'une évaluation formative.

7 Conclusion

L'IA promet moins de tâches répétitives et une création de contenu plus simple et efficace pour l'enseignant, qui va devoir apprendre à utiliser ces outils de manière critique, à toujours veiller à écarter les contenus plausibles, mais faux, bref à apprivoiser les IA et à encadrer le travail qui leur est délégué.

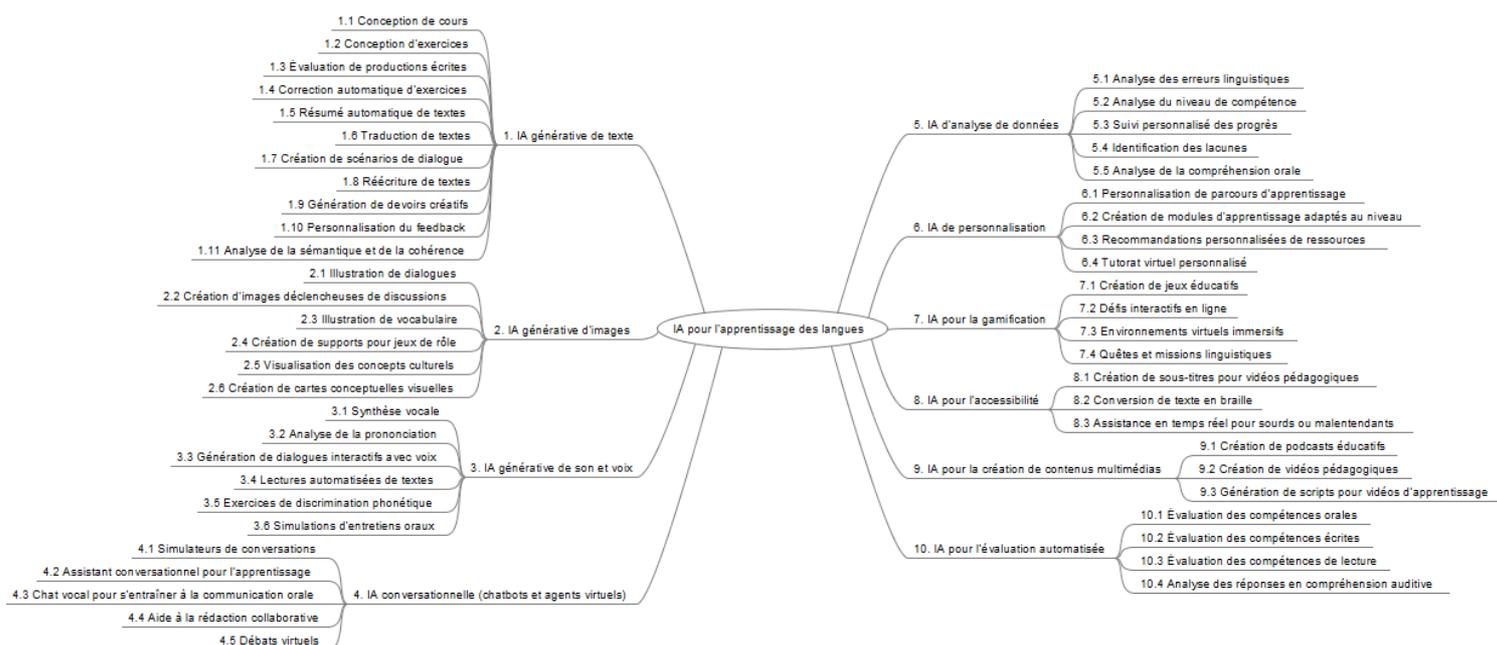
Annexes

1. Liste des outils évoqués

Nom	Fonction	Type	URL/démo
AI Text to questions generator (local_aiquestions)	Créer des questions de compréhension écrite	Plugin Moodle open source	https://moodle.org/plugins/local_aiquestions
AIText (moodle-qtype_aitext)	Feedback à questions ouvertes		https://github.com/marcusgreen/moodle-qtype_aitext/wiki https://www.examulator.com/g/
H5P Speak the words	Evaluer une production orale		https://docs.moodle.org/404/en/H5P https://moodletest.institutfrancais.jp/course/view.php?id=3
H5P Smart Import	Générer une leçon entière à partir d'un document	Solution commerciale	https://campaigns.h5p.com/h5p-smart-import/ https://youtu.be/6-Aa6q8ImgM?feature=shared
Nolej.io			https://nolej.io/ https://live.nolej.io/preview/example

Tableau 1 : Récapitulatif des outils évoqués lors de l'atelier

2. Carte heuristique des applications de l'IA en FLE (générée par IA)



Travailler les stéréotypes en classe de français :
cas d'étude d'un projet en classe de conversation avancée
フランス語の授業でステレオタイプについて考える：
上級会話クラスにおけるプロジェクトのケーススタディ

MAILLEUX Coline
(Université Sophia)

Résumé

Mon atelier a présenté un projet mené en classe de FLE conversation avancée sur les stéréotypes et les discriminations. L'objectif était, par le biais du visionnage d'un film sur la diversité, de faire réfléchir les étudiants à la discrimination et aux stéréotypes qui peuvent exister au sein de la société. Une enquête d'avant-projet avait permis d'identifier le ressenti des étudiants quant au problème de la discrimination en général et avait été suivie d'une enquête post-projet pour constater les changements qui s'étaient opérés en eux face à cette problématique. Les échanges avec les participants de l'atelier ont permis de mettre en place une phase de réflexion et de partager d'autres procédés pédagogiques permettant d'aborder ces sujets en classe de FLE.

Mots clés

Stéréotype — Discrimination — Diversité — Minorités

1 Introduction

Lors de mon atelier, j'ai présenté un projet que j'avais mené à l'université en classe de conversation de niveau avancé afin de faire travailler les étudiants sur les stéréotypes en général et d'entamer avec eux une base de réflexion sur la diversité au sein de la société. Afin de travailler la compétence interculturelle dont l'importance est de plus en plus reconnue dans l'enseignement des langues, Kramsch (1993) suggère que les étudiants s'immergent dans une « sphère d'interculturalité » qui encouragerait la réflexion personnelle et leur permettrait de faire des interprétations basées sur des observations et expériences. Cette immersion pourrait également les amener à transcender la rigidité des stéréotypes. Pour ce faire, nous avons visionné un film français traitant de plusieurs problématiques sociétales et culturelles. Par ce prisme cinématographique, nous avons pu réfléchir à ces mêmes thématiques et à des solutions qui apporteraient plus d'ouverture à la diversité au sein de la société en général.

2 Le déroulement de l'atelier

Au début de notre atelier, nous avons proposé différentes définitions pour les mots « stéréotype », « discrimination », « préjugé » et « minorités ». Nous avons ensuite fait réfléchir les participants aux différents procédés pédagogiques qui permettraient de les travailler en classe. Par la suite, nous avons présenté le projet et ses cinq étapes qui ont consisté en une enquête d'avant-projet, l'examen de l'affiche du film, le visionnage de la bande-annonce puis celle du film et enfin le déroulement d'une enquête post-projet. À la fin de l'atelier, une séance de questions-réponses et une discussion ont pris place afin de réfléchir aux meilleurs procédés pour parler des thématiques liées à la discrimination et aux stéréotypes au sein de la classe.

3 Le projet

Durant l'atelier, j'ai présenté les étapes du projet en détail et j'ai montré toutes les

questions et réponses obtenues sur le thème de la discrimination, des stéréotypes, des préjugés et des minorités. Notre projet ayant pour but de faire réfléchir les étudiants aux problèmes liés aux discriminations au sein de la société et de leur faire prendre conscience de leurs ressentis face à ces problématiques, nous avons d'abord voulu identifier le profil des étudiants et nous avons centré nos questions de l'enquête d'avant-projet sur ces sujets. L'examen de la bande-annonce a ensuite permis aux étudiants d'imaginer le contenu du film et le visionnage de la bande-annonce afin de confirmer leurs hypothèses. Celui du film, intitulé « Il a déjà tes yeux » réalisé en 2016 par Lucien Jean-Baptiste, nous a quant à lui permis de travailler sur quelques expressions de langue française et sur le vocabulaire lié à la discrimination et son scénario, traitant de l'adoption d'un bébé blanc par un couple noir, nous a également permis de découvrir le traitement de sujets tels que la discrimination et les stéréotypes par le prisme d'un réalisateur français né en Martinique et avec pour décor la société française actuelle. Lors de notre enquête post-projet, nous avons pu mettre en exergue les différences qui s'étaient opérées dans les ressentis des étudiants face aux problématiques liées à la discrimination raciale ainsi qu'aux stéréotypes liés aux minorités en France et les moyens d'y faire face afin d'inciter au développement d'une société plus inclusive en général. Les résultats de cette enquête nous ont permis de voir une évolution dans le ressenti des étudiants quant à la vision qu'ils avaient de l'attitude des Français par rapport aux minorités. Celle-ci était vue comme plus négative qu'au départ. Nous avons également pu constater une évolution positive quant à l'importance accordée par les étudiants à la reconnaissance de la diversité au sein de la société. Ceux-ci ont également accordé plus d'importance dans leurs ressentis à l'influence que peut jouer l'existence de stéréotypes sur la discrimination en son sein. Une évolution a de plus été visible quant aux facteurs qui selon les étudiants seraient responsables de la perpétuation de la discrimination avec une importance accrue accordée à l'influence des médias et à la peur de l'inconnu par rapport aux réponses de l'enquête de départ. Quant aux stratégies qu'il serait préférable d'adopter pour réduire la discrimination, les étudiants ont accordé plus d'importance à celles liées aux actions légales que dans l'enquête d'avant-projet. Leurs commentaires aux questions ouvertes ont également permis d'identifier une évolution positive quant aux ressentis des étudiants face aux minorités et tous ont été d'avis que le visionnage de ce genre de film en classe peut avoir un impact sur l'évolution de la perception liée aux stéréotypes ou à la discrimination.

4 Les questions-réponses et les échanges lors de l'atelier

Après la présentation des résultats, plusieurs participants ont posé des questions sur la manière dont nous avons traité le vocabulaire en classe. Ce à quoi nous avons répondu que nous avons d'abord distribué une feuille avec le vocabulaire essentiel lié à la thématique puis vu en détail plusieurs passages du film avec les dialogues importants. Une autre question a porté sur le nombre de séances de cours qui avaient été attribuées au visionnage du film. Nous y avons répondu que deux séances avaient été attribuées à son visionnage étant donné que la longueur du film dépassait le temps imparti pour une séance de cours. Quant aux échanges lors de l'atelier, ils ont principalement porté sur les différents procédés pédagogiques qui pourraient être utilisés afin de traiter du sujet des stéréotypes en classe. Un participant a parlé des biais qui pourraient s'installer dans la réflexion des étudiants si l'on n'insistait pas assez sur le fait que le film visionné était une fiction. Il craignait également que les étudiants n'aient une image plus négative que la

réalité par rapport à la société française après le visionnage de ce film. Nous y avons répondu que nous avons insisté sur le fait que ce film était une fiction et que grâce au ton de la comédie on pouvait imaginer que les étudiants n'identifieraient pas tout à fait cette fiction à la réalité, mais que ce risque existait effectivement et qu'il fallait qu'il soit pris en considération. Pour terminer, les échanges sur les procédés pédagogiques ont permis aux différents participants de partager les procédés qu'ils utilisaient pour que leurs étudiants prennent conscience de leurs stéréotypes divers comme sur le genre. À cet effet, un participant a parlé de jeux et de comment ceux-ci permettaient de faire travailler les idées préconçues ou d'entamer une introspection afin d'identifier les stéréotypes non conscients, mais sous un aspect ludique.

Remerciements

Ce projet n'aurait pas pu voir le jour sans la merveilleuse initiative de la professeure Uma Sridhar de l'Université « The English and Foreign Languages University » à Hyderabad en Inde. C'est lors du CoSé-Singapour 2023, où j'ai pu assister à sa communication intitulée « Le développement de la compétence interculturelle et critique par le biais du film "*Il a déjà tes yeux*" », que l'idée d'un projet sur le même thème m'est venue à l'esprit. Le concept de départ aurait été de participer à un projet commun ou de comparer nos résultats sur ce thème en utilisant les mêmes questionnaires. Cependant, des raisons indépendantes de notre volonté nous ont fait repousser à plus tard cette initiative. Je remercie encore Uma Sridhar avec qui j'espère vivement pouvoir écrire sur le sujet dans l'avenir.

Références

- Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Sridhar, U. (2023), « Le développement de la compétence interculturelle et critique par le biais du film *Il a déjà tes yeux* ». CoSé — Singapour : 5e Congrès de la Commission Asie-Pacifique de la FIPF et 18e Séminaire régional de recherche francophone (CREFAP-OIF), le 10 décembre 2023.

Développer et entretenir la motivation des apprenants en milieu universitaire et scolaire : quelles stratégies adopter ?

ZOLI Amandine
PERROUIN Frédéric

Introduction

Partant du postulat que la motivation constitue le moteur principal de l'apprentissage, nous avons entrepris une réflexion approfondie sur ce sujet, à l'aune de nos expériences d'enseignement respectives en classes de FLE, que ce soit au niveau universitaire, dans l'enseignement secondaire ou dans des écoles de langues pour adultes. Bien que ce thème ait déjà fait l'objet d'une pléthore d'études et d'ateliers pédagogiques, il nous a néanmoins semblé pertinent de le revisiter pour y apporter un éclairage nouveau, enrichi par les observations et retours d'expérience des participants.

Notre atelier se divisait en deux parties : la première, centrée sur l'étudiant, visait à définir le concept de motivation en explorant ses mécanismes et manifestations concrètes. La seconde, davantage axée sur l'environnement d'étude, présentait des stratégies pratiques pour susciter, maintenir, et encourager l'engagement ainsi que la participation active des apprenants.

1 Définition et état des lieux

Après une brève tentative de définition étymologique et sémantique du concept de motivation, nous avons, avec l'aide des participants, dégagé des notions synonymes telles que l'impulsion, l'envie, le plaisir, la finalité et la participation. Nous avons ensuite orienté notre réflexion vers un cadre théorique en nous appuyant sur les travaux de Zoltán Dörnyei⁶, spécialiste en psychologie de l'apprentissage des langues, qui met en évidence que la motivation est un phénomène dynamique et évolutif, influencé par des facteurs personnels (internes) et contextuels (externes).

Pour illustrer ce concept, nous avons identifié et analysé divers comportements individuels et collectifs observés chez les étudiants en classe de langue, notamment en termes de participation active, de passivité, et d'hostilité. Nous avons aussi exploré les causes de ces attitudes et leur impact sur le groupe et l'individu.

1.1 Transition : la TAD

Afin de comprendre plus en profondeur les mécanismes de la motivation, nous avons également présenté les travaux de Edward Deci et Richard Ryan⁷, sur la théorie de l'autodétermination ou TAD. Cette théorie, applicable à de nombreux domaines dont l'éducation, propose que la motivation humaine repose sur la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie (le sentiment de contrôler ses actions), la compétence (le sentiment d'efficacité) et l'appartenance sociale (se sentir connecté aux autres). Lorsque ces besoins sont comblés, la motivation intrinsèque s'épanouit, favorisant l'engagement, la persévérance, et le bien-être. À l'inverse, lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, la motivation deviendrait plus extrinsèque, dépendante de pressions ou de récompenses externes, et pourrait même s'éteindre.

⁶ Zoltán Dörnyei (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*.

⁷ Deci & Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, ou *Théorie de l'autodétermination (TAD)*.

Identifier les facteurs extrinsèques, associés à des notions de bénéfices et de nécessité (passer un examen, obtenir des crédits, voyager, pression sociale), ainsi que les facteurs intrinsèques, liés à des intérêts personnels ou au plaisir (attrait pour la langue, événements internationaux, interactions sociales, environnement de classe, méthodologie de l'enseignant), nous permet de mieux saisir les mécanismes en jeu et de concevoir des stratégies pour encourager l'envie d'apprendre.

1.2 Autres facteurs

En parallèle, nous avons isolé d'autres facteurs essentiels tels que les facteurs collectifs et individuels (projets, intégration sociale⁸, phénomène d'imitation,⁹ etc.). Ainsi que les facteurs temporaires et permanents liés aux activités ponctuelles en classe, à la méthodologie de l'enseignant, au syllabus, au contexte familial, etc.

1.3 Les écueils

Nous avons également brièvement abordé certains facteurs de démotivation susceptibles de freiner l'apprentissage, afin d'anticiper certaines situations défavorables à l'émergence ou au maintien de la motivation et de la participation active : manuel inadapté, pédagogie de l'enseignant inadéquate, manque de retours constructifs, contraintes liées au respect du syllabus, mauvaise ambiance de classe, différences de niveau, fatigue de fin de semestre ou de cours, peur de l'erreur, effectifs de classe, etc.

2. Stratégies

Dans cette seconde partie, notre atelier visait à proposer des stratégies permettant aux enseignants de mieux contrôler leur environnement de classe, d'ajuster leurs objectifs et leur attitude en cours, et de mieux comprendre les mécanismes psychologiques à l'œuvre dans la motivation et le processus d'apprentissage.

2.1 Contrôler le nombre d'étudiants dans la classe

Les effectifs influent-ils sur la participation collective ou individuelle? Pour répondre à cette question, nous avons tenté d'identifier le nombre idéal d'étudiants (entre 12 et 16) pouvant favoriser un environnement propice à l'étude de la langue.

2.2 Aménager, décorer voire choisir sa salle de classe

Nous nous sommes interrogés sur l'impact de l'environnement de classe (position des tables, décoration, luminosité, bruit, etc.), la qualité du mobilier et la place des étudiants dans la classe sur leur motivation et leur participation. Certains participants ont également souligné l'importance de la luminosité, de la disposition des tables et ont également fait valoir qu'avec plusieurs tableaux, il n'y avait plus d'élèves « du fond », lesquels sont souvent réputés moins investis ou actifs. D'autres ont fait remarquer que les chaises ergonomiques, telles que celles développées par *Steelcase*¹⁰ afin d'améliorer confort et mobilité dans la classe, sont parfois la cause d'accidents bénins.

2.3 Remettre en question son attitude et ses objectifs

Nous avons brièvement mis l'accent sur la nécessité pour l'enseignant, de remettre

⁸ Cf. les besoins fondamentaux dans *La Théorie de l'Autodétermination*.

⁹ Cf. *La théorie des seuils*. Mark Granovetter.

¹⁰ Une entreprise de mobilier d'intérieur également investie dans de nombreuses études sur le thème de la flexibilité et du confort au travail et à l'université. Cf. Annexes : l'aménagement de l'espace.

sans cesse en question sa pédagogie, son attitude en classe (exigence, sévérité, laxisme, passion...), sa compréhension des besoins des étudiants et son rapport à l'erreur.

2.4 Comprendre et jouer sur les mécanismes psychologiques

Nous avons observé que, pour inciter les étudiants à participer en classe de FLE, la stratégie la plus répandue consiste souvent à utiliser la note finale comme levier (pour ne pas dire « menace ») de motivation. Bien que cette approche puisse parfois porter ses fruits, elle se révèle souvent insuffisante pour stimuler un engagement intrinsèque, et partant, durable, chez tous les étudiants.

En complément, nous avons proposé d'appliquer, dans le cadre du cours de langue, la théorie des seuils de Mark Granovetter¹¹, qui postule qu'un individu est enclin à imiter les comportements des autres dès lors qu'un certain nombre d'entre eux se sont déjà engagés. En identifiant les étudiants « moteurs » disposés à participer spontanément, l'enseignant pourrait valoriser leurs interventions pour encourager une participation progressive et imitée de leurs pairs.

Cette dynamique permettrait d'établir dès le début de l'année, une culture de participation active fondée sur l'habitude et l'imitation plutôt que sur la simple pression de la note finale. Ce processus favoriserait également un début d'autodétermination en aidant les étudiants à développer une autonomie motivée par le plaisir de l'échange et de l'intégration sociale, soutenue par des activités régulières telles que des séances de questions-réponses collectives ou des tests de démarrage en début de cours.

2.5 Proposer des activités originales

En accord avec tous les éléments vus précédemment, nous avons proposé une liste d'activités de classe originales testées au préalable et censées favoriser la motivation et la participation en classe de FLE.

- ♦ **Motiver par la contrainte** : imposer un nombre de mots minimum pour toute production orale, imposer l'usage systématique d'expressions courantes en français (« Comment dit-on ? », « Je suis désolé »...), pratiquer le *cold-calling*¹² etc.
- ♦ **Motiver par la responsabilisation** : inviter des étudiants à devenir des assistants dans le cadre du cours, système de rapporteurs lors du travail en îlots, etc.
- ♦ **Motiver par la spontanéité, la créativité et le jeu** : faire imaginer l'identité et les actions de personnes sur des photos ou des œuvres d'art, utiliser au maximum le dessin et la gestuelle, jouer à divers jeux (de cartes, de société), écouter des chansons et voir des films, organiser des saynètes théâtrales, etc.

2.6 Encourager

Nous avons conclu qu'encourager les étudiants en toutes circonstances et ne jamais s'énervier contre eux nous paraissent être des points clés dans leur apprentissage et le maintien de leur motivation et de leur participation active en classe.

3. Principales problématiques abordées dans l'atelier

- La motivation est-elle quantifiable ou observable ?
- La motivation se traduit-elle toujours par une participation active en classe ?
- Quelles sont les conséquences du comportement individuel sur la motivation

¹¹ Cf. Références et Annexes

¹² Le *cold-calling* de Doug Lemov consiste à interroger de manière aléatoire et non annoncée tous les élèves, favorisant l'attention et la participation active en classe. Cf. Références.

et l'ambiance générales ?

- Peut-on, et doit-on, forcer les étudiants à participer activement ?
- Les effectifs de classe sont-ils un facteur de (dé)motivation ?
- La place des étudiants en classe joue-t-elle sur leur motivation ou leur participation ?
- Quel est l'impact de la motivation de l'enseignant sur celle des étudiants ?
- Comment gérer un manuel imposé inadapté ?

Remerciements

Nous tenons à remercier notre collègue Kévin Cajot pour son aide et ses précieux conseils.

Références

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, ou *Théorie de l'autodétermination (TAD)*. Springer Nature.
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. & Barrett, L. (2015). *The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects*. HEAD project, Salford University.
- Achilles, C. M., Shiffman, C. D. (2012). *Class-Size Policy: the STAR Experiment and Related Class-Size Studies*. R&L Education.
- Granovetter, M. (1978). *Threshold Models of Collective Behavior*. *American Journal of Sociology*, 83(6), 1420-1443. University of Chicago Press.
- Lemov, D. (2010). *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. Jossey-Bass.

Annexes

La TAD :



Le Cold-calling :



La théorie des seuils :



L'aménagement de l'espace :



La correction des productions écrites et orales des apprenants : les mérites de la correction sélective

**SERVERIN Simon
(Université Sophia)**

1 Introduction

Les cours de deuxième année d'université, destinés à des apprenants ayant obtenu le niveau A1 lors de leur première année d'apprentissage, et qui se dirigent vers un niveau A2, voir B1 pour les plus motivés, à la fin de leur deuxième année, devraient être le lieu d'une nouvelle étape dans la route vers la fluence des étudiants japonais : celle de l'expression créative et libre, où ils pourraient enfin utiliser le vocabulaire et la syntaxe durement acquis pour communiquer en français. On sait que ce n'est pas toujours le cas du fait des difficultés particulières que posent les langues européennes aux locuteurs japonais. Mais de nombreux professeurs font le choix, somme toute courageux, de pousser leurs apprenants à s'exprimer, à l'oral et à l'écrit, et à élaborer des énoncés longs et construits, malgré la faiblesse de leur niveau linguistique en deuxième année. Ils proposent un véritable cours de communication où l'expression de l'apprenant est au centre du cours.

2 Quelle correction dans un cours de communication ?

Le problème qui se pose alors est celui de la correction des énoncés produits par les apprenants. La faible qualité linguistique de ceux-ci pousse souvent le professeur exigeant à des corrections systématiques qui sont censées permettre à l'apprenant de lire ou d'entendre son énoncé reformulé dans un français parfait. Il y a en quelque sorte une attente, venant de l'enseignant comme de l'apprenant, sur ce que devrait être la mécanique naturelle d'un cours de langue : que les productions erronées des apprenants soient corrigées dans un français parfait par l'enseignant. Celui-ci devient alors un ChatGPT de chair et de sang qui ressort de façon impeccable des productions bancales. Mais le défaut de cette approche est triple :

1. Une reformulation systématique n'est jamais saisie dans ses subtilités par l'apprenant. Celui-ci est juste content d'entendre son énoncé reformulé. Mais les corrections trop nombreuses ne peuvent être appréhendées par lui, d'autant plus si elles sont faites à l'oral. En réalité, l'apprenant ne retiendra le plus souvent rien de cette correction, à part la paresseuse satisfaction de voir son énoncé imparfait devenir parfait par la magie d'un correcteur natif.
2. À trop corriger, on inhibe l'expression des étudiants : comment maintenir un discours assurant aux étudiants que l'important est de s'exprimer quitte à faire des erreurs, si chaque erreur est ensuite reprise et disséquée ?
3. De façon plus subtile, cela entretient l'apprenant dans un rapport malsain à l'expression personnelle, comme s'il pouvait se contenter d'un énoncé approximatif pour le voir corriger magiquement par l'enseignant, sans responsabilité par rapport à ce qui est produit.

Mais alors, où placer le curseur de la correction ? Doit-on renoncer à toute justesse au profit de l'expression libre ? Ou prendre le risque de corseter la parole de nos étudiants ?

3 Le double deuil de la correction systématique

C'est ce à quoi l'atelier mené lors de la Journée Pédagogique de 2024 s'est proposé de répondre en confrontant les expériences des différents professeurs présents, et en organisant des activités où les enseignants ont dû reprendre leurs oripeaux d'apprenants.

Pour cela, quatre types d'activités en classe ont été définis :

1. Activités au tac au tac où le professeur pose des questions à la classe à la volée.
2. Activités de rédaction en petits groupes.
3. Activités d'écriture solo où l'étudiant rédige seul ses énoncés.
4. Activités de conversations en petits groupes, où un thème de conversation ou un exercice oral est donné et les apprenants doivent pratiquer oralement, en groupe ou par paires.
5. À cela s'ajoute la question de la correction des rédactions préparées en ligne, en devoir, que nous avons traité à la fin de l'atelier.

Chaque type d'activité exige une réflexion différente sur son mode de correction.

Mais l'idée commune a été d'éviter que la correction ne bride l'expression, et à cette fin, d'accepter de ne pas corriger intégralement les énoncés des apprenants. Il y a un paradoxe fondamental à demander aux étudiants de s'exprimer sans crainte pour les reprendre ensuite sur les scories de leurs productions. C'est un peu comme si lors d'un entraînement sportif de football ou de basket, l'entraîneur passait son temps à arrêter le jeu pour critiquer les fautes de jeu de ses joueurs. Comme pour le sport, l'expression demande de laisser une certaine liberté aux locuteurs, pour qu'ils puissent s'habituer à manipuler les outils linguistiques qu'ils connaissent, même s'ils les maîtrisent mal.

Cela exige un double deuil :

1. Un deuil pour l'apprenant : accepter que la transmission du message de son énoncé soit plus importante que la justesse de celui-ci.

L'apprenant doit accepter les limites de son vocabulaire et de sa syntaxe pour apprendre à s'exprimer au mieux avec ce qu'il possède comme bagage linguistique. Il faut donc que l'apprenant soit dans une attitude positive vis-à-vis de ses productions imparfaites et accepte la correction parcellaire de ses productions écrites et orales.

2. Mais il y a également un deuil à faire pour l'enseignant :

De la même façon que les apprenants ont souvent une attente vis-à-vis de ce que doit être un cours de langue, où chaque faute doit être corrigée, pour le professeur, il peut être difficile d'accepter qu'une production fautive, à l'orale et à l'écrit ne soit complètement corrigée, notamment car le français fautif peut influencer les autres apprenants et leur donner de mauvaises habitudes.

4 La correction sélective comme méthode

La ligne directrice de la correction sélective que nous proposons est de concentrer les corrections à certaines erreurs et de laisser filer les autres. En effet, les apprenants ne peuvent pas digérer des corrections trop nombreuses et systématiques de leurs énoncés, outre que cela gêne le cours normal du cours, c'est trop d'informations à traiter. Le rôle de la correction doit être de choisir les erreurs qui ont le plus de portée didactique. Les erreurs doivent être sélectionnées pour n'en garder que celles qui ont un sens pour les étudiants. Et donc de laisser passer de nombreuses erreurs qui ne sont pas pertinentes à

relever.

Pour appuyer cette réflexion, nous avons proposé aux participants de travailler par groupe sur des productions écrites réelles d'apprenants : il s'agissait de productions courtes en français que les apprenants avaient eu comme devoir à faire à la maison. Les groupes devaient choisir parmi la dizaine de productions une phrase, y identifier une erreur pertinente, expliquer pourquoi ils ont sélectionné cette phrase et comment ils auraient expliqué la correction de celle-ci à leurs apprenants.

Les choix de phrases de chaque groupe ont fait ressortir à quel point la sensibilité de chaque professeur peut être différente sur le type d'erreur à corriger.

Il y a en effet beaucoup de paramètres à prendre en compte :

1. le niveau des apprenants
2. les points de grammaire qui ont été vus dans ce cours ou d'autres cours
3. le niveau général de la classe
4. la nature du cours, communicatif ou plus grammatical
5. la sensibilité propre à chaque enseignant sur les erreurs à prioriser

Chaque groupe a ainsi fait des choix différents d'erreurs à mettre en lumière ce qui montre l'extrême plasticité de cette méthode.

D'une certaine façon, la correction sélective propose une inversion du cours : au lieu de choisir un point de grammaire et de l'enseigner, on propose aux apprenants de produire, et ce sont leurs productions qui vont décider des points qui seront traités. Cela permet aux apprenants de construire peu à peu des bases grammaticales tournées autour de leur expression, et qui seront immédiatement utiles pour leurs futures productions, orales comme écrites. Mais aussi, cela conduit les apprenants à redevenir les acteurs de leur progression grammaticale, et les responsabilise. Ceux-ci doivent bien retenir les points mis en lumière par l'enseignant, et si ce n'est pas les cas, cela sera apparent dans leurs futures productions. Charge alors à l'enseignant de reprendre les erreurs déjà vues, et de rappeler ce qui a été fait. Avec les efforts conjugués de l'apprenant et de l'enseignant, une base lexicale et grammaticale solide pourra petit à petit être bâtie, base qui enrichira peu à peu les productions des apprenants.

5 Conclusion : une co-construction de la correction

Cette méthode de correction a pu être discutée de façon très productive lors de l'atelier, poussant chaque intervenant à réfléchir à son propre rapport à la correction.

Un point essentiel a été la question de comment noter l'expression semi-correcte. Par souci de cohérence, lors des examens d'expression écrite le professeur devra noter différemment les erreurs qui ont été traitées lors du cours des autres. Il s'agit d'impliquer les étudiants dans leur progression grammaticale et lexicale, en leur enseignant à distinguer les points qu'ils doivent avoir maîtrisés, de ceux sur lesquels ils doivent se concentrer à ce moment donné de leur formation, de ceux qui sont encore trop complexes pour eux. La correction des examens doit valoriser les apprenants qui maîtrisent les points traités et mis en lumière par l'enseignant.

La correction sélective replace la liberté d'expression au centre du cours. Elle part du principe qu'il faut avant tout que le temps de classe soit utilisé par les apprenants afin de mobiliser le français qu'ils connaissent et manipulent les briques de langage qu'ils ont apprises. Et qu'ils ont, à cette fin, besoin d'un espace d'expression libre. Le professeur se

trouve alors dans la responsabilité de sélectionner certaines erreurs sur lesquelles il veut porter la lumière, en prenant en considération le niveau des apprenants et les erreurs qui lui semblent les plus problématiques dans la compréhension des énoncés, mais aussi la dynamique du cours. 5 à 6 corrections par cours semblent la limite pour éviter la surcharge cognitive des apprenants. Il faut créer un espace où les apprenants se sentent en confiance et où chaque correction a un sens dans le cheminement pédagogique des apprenants. Ce n'est donc désormais plus l'erreur qui se trouve au centre du cours, mais l'expression même des apprenants.

学びのコミュニティづくりと自律性：
慶應義塾大学 SFC フランス語研究室の SA/TA 制度活用事例
(Revitalisation de la communauté d'apprentissage en FLE : cas de
l'utilisation des étudiants-assistants dans la section française de
l'Université Keio SFC)

藤谷悠，西川葉澄，國枝孝弘
(慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス)

Mots clés

Communauté d'apprentissage, compte rendu d'expérience pédagogique, recours à des étudiants-assistants 学びのコミュニティ, 実践報告, 学生アシスタントの活用

1 はじめに

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス (SFC) のフランス語研究室(フラ研)では、伝統的にSA/TA¹³制度を利用して授業補助だけではなく、学内のフランス語学習コミュニティの拡充に努めてきた。2020年からのコロナ禍以降フラ研の活動が停滞していたが、2024年度より再び活況が見られるようになった。本報告においては、SAたちの活動を中心に報告し、効果的なSA/TA活用事例を提示したい。

2 SA/TA 制度と「フラ研」の活動について

2.1 SA/TA 制度

SA/TA 制度は、1990 年の SFC の開設時に設けられた制度である。慶應義塾の理念のひとつである「半学半教」の精神に基づいている。先に学んだ学生が新たに学ぶ学生に「教え」、またそれによって自らも「学ぶ」という、現在の言葉に置き換えれば「互惠的学習環境」の実践という側面をもっている。

SA/TA は、SFC のあらゆる授業でつけることができる。実際の業務内容は授業担当者にまかされており、SA であれば、授業準備補助、授業履修者からの質問の受付、授業のファシリテーターなど、TA であれば、同じく授業準備補助や成績管理（成績の評定には関わらない）など、幅広い。

フランス語セクションの場合には、個別の授業につけるといよりも、後述するようにフランス語セクションのさまざまな活動にかかわってもらっている。こうした運用の柔軟さが、SA/TA の活動に大きく寄与している。

2.2 フラ研の活動

SA が担当するフラ研の活動には「授業補助」と「学習環境の活性化」という二つの軸がある。授業補助の面では、教員の業務のサポートや履修者への対応などを、学習環境の活性化の面では、学園祭出店、SNS での情報発信、各種イベントの開催など、対外的に広がりを生む活動を行なっている。毎学期 10 人前後が任用され、伝統的に SA たちが自律的にコミュニティ運営を行なってきた。教員

¹³ SA は Student Assistant の略であり学部生、TA は Teaching Assistant として大学院生が担当することができる。

による介入は最低限とされ、SA たちの自主性が尊重される風土があった。

2020 年度からのコロナ禍で活動が大きく制限される中で、世代間における慣習・文化の引き継ぎの関係が途絶えるなどしたため、コミュニティとしての在り方が失われるような状況に直面していた。

3 2023 年までの問題点

コロナ禍以降フラ研の活動環境がオンラインとなり、SA の対面コミュニティが消失し、SA の自主性を尊重する運営の継続が困難となった。フラ研コミュニティ自体は Slack や LINE グループに設けられたが、SA たちにはこれまで自然に引き継がれていた業務内容や SA の在り方を把握する機会がなく、オンライン環境による根本的な業務の変化もあり、業務依頼の連絡系統が「教員→SA 全員」に変わった。形式的な役割分担はあったが、具体的な担当者が不明の状態が続き、リーダーや一部の SA のみが業務を人一倍負担する結果となった。

授業が対面形式に戻り SA の対面コミュニティが復活してからも悪影響が続き、フラ研が以前の自律性を取り戻すまでには約 3 年を要した。フランス語圏の留学生たちを SA として登用して場の活性化を試みたが、グループ形成時のアイスブレイクの必要性を軽視したため、コミュニケーション不全に拍車をかける結果となった。こうした失敗からコミュニティ形成におけるチームビルディングの重要性を実感した。

4 2024 年度の活動報告

4.1 運営体制

コミュニティとしてのフラ研の再構築にあたり、SA たちが中心となって運営体制の見直しが行われた。まず、チーフと副チーフの役割として、その他の SA へのケア、あるいは学期前後の活動の振り返りを行うなど、全体のまとめ役としての立場の明確化がなされた。その上で、個々の SA たちには担当コマを振り分けたシフト制を敷くことで、フランス語の授業がある日には必ず誰かがフラ研に常駐している体制とした。

また、日々の連絡ツールとしては、仕事面では Discord、日常面では LINE をそれぞれ使い分けるようにしている。特に Discord の利用法の一つとして、各コマでの業務を終えた SA が日報を書く制度を導入したことで、シフトの関係で普段会う機会のないその他のメンバーの近況を知ることができるようになった。

それに加えて、学内にある SBC (Student Build Campus) という滞在棟での合宿や、不定期での SA 間の交流イベントが催されており、そうした機会を通じて日々のフラ研の生活の中でメンバー間の親交が深まるようになっている。そうした日々の積み重ねが、コミュニティとしてのフラ研の基盤形成に寄与していると考えられる。

大学に雇用されて給与を受け取って仕事をしている人々が集まる業務組織としての「かたい」側面と、それでいて学生としての交友が行われる「やわらかい」側面との両面があってこそそのフラ研という多義的な場を運営していくためには、その両方の側面の安定・継続性の確保と活性化が重要となる。だからこそ、現在の SA たちはその両面のどちらをも欠かすことなく、真面目に、それでいて楽し

みながら取り組もうとする姿勢がうかがえる。

4.2 履修者向けイベントの企画

フランス語の履修者などに向けた対外的な活動の面でも、活性化への取り組みは顕著であった。その具体的な例として、訪問講師であるアキル・シェッターディとフランス語履修者との交流を目的とした「アキル先生とティータイム」と題されたイベントの開催が挙げられる。同イベントは、開催場所をフラ研の研究室とすることで、フラ研のアットホームな雰囲気を感じてもらいながら、幅広いクラスのフランス語履修者たちが教員や SA たちを含めて相互に交流できるような催しとなっていた。

その他にも、フランス語セクションの専任教員が開講している研究会（ゼミ）の新歓を目的としたイベントを開催したり、学園祭への出店を行ったりするなど、幅広くフラ研の活動を認知してもらうための取り組みを重ねた。

また、学期が始まる前には、新入生向けの「言語ガイダンス」と呼ばれるイベントに SA たちが教員と共に登壇し、レベル別のクラス説明や海外研修に関する概要説明をしたり、さらにフランス語セクションの教員たちへのインタビューを行った様子などを伝えたりした。これからフランス語を履修する学生たちにとって、先輩の履修者である SA たちの言葉で実際のフランス語の授業の様子が伝えられる言語ガイダンスは、SFC におけるフランス語学習の「はじめの一步」を後押ししてくれるようなものとなっているはずである。

コロナ禍による影響は、SA 同士の世代間のコミュニティ文化の継承の断絶のみにとどまらず、フラ研とフランス語履修者たちとの関係性にもおよんだと言える。そうした部分においても、現在の SA たちの活発で多面的な取り組みによって、履修者たちとのつながり直された関係が見てとれる。また、そうした取り組みは、履修者から新たな SA としてフラ研のコミュニティに参加する者が生まれる契機ともなる。そのようにして、フラ研というコミュニティが（その時々で形を変えながらも）持続的に活動していくサイクルが生まれるのである。

5 SA から分析するフラ研の問題点・改善された点

SA たち自身による現状のフラ研の問題点としては、①SA がお互いのことをよく知らない、②次世代への業務・慣習・文化の申し送りがほとんど口頭で行われていた、③フラ研の認知度が低い、④コミュニティとしてのゆるい雰囲気を残しながらしっかり仕事をするための仕組みづくりができていない、という 4 点が挙げられた。

その上で、SA たちによる各問題の改善についての分析としては、まず①に関しては、先述した合宿企画や定期的な全体ミーティングの開催などで改善されつつあるとしている。次に②については、特にコロナ禍を挟んだ後のフラ研の運営に影響を及ぼしたことを鑑みて、マニュアルの作成の徹底、およびそれらの資料を Google ドライブで管理する体制が整えられたという。③に関しては、こちらも先述した履修者向けの各種イベントの開催によって改善しつつあると分析している。④については、これからの学期で仕組みづくりを強化するなど、今後の課題として残されている。

現在はコミュニティとしての再構築の段階であり、当然のことではあるが、まだこれから取り組んでいかねばならない諸問題はあるのだろう。だが、「業務と交友が両立するバランスを模索する」というのはフラ研というコミュニティが本来的に取り組み続けているものであり、それを特定の一つの形に留めることなく模索し続けるということ自体が有効な手段なのではないかと、筆者は考えている。ならば、そのことに向き合おうとしている現在のフラ研の SA たちの姿を見ると、ある一面ではすでに（コロナ禍より前の）かつての様相にまで戻ってきていると言えるのかもしれない。

6 TA と CA（コーディネーターアシスタント）

フラ研には、SA と教員の他に、TA と CA が在籍している。TA は大学院生、CA は主として臨時職員が務めている。彼らは上述してきたような SA の活動以外の部分の業務を担当している。

TA の活動はその時々のお手によって具体的な業務内容は異なっているが、現在では、例えばフランス語ネイティブの TA によるフランス語での SNS の発信が行われていたりする。まだ学習の途上段階の SA では投稿できないような流暢なフランス語での発信が行われることで、フラ研の活動をより広い対象に知ってもらおう契機となるだろう。

CA は、フランス語セクションにおいて、いわゆる総務にあたる仕事を総合的に担当している。例えば大学の事務方との対応が必要となる（そのため SA では処理できないような）履修者の学生に関連する事柄への対応や、フラ研内の備品や授業用資料の発注・管理、およびそれらに関わる会計処理など、その業務は多岐にわたる。現在は本稿の筆者である藤谷が CA を担当しているが、筆者のように、SA としてフラ研で活動した後に TA や CA を務めるケースも多い。

TA や CA の存在は、世代的にも業務内容としても、学部生である SA と教員との間で、いわば「つなぎ役」のようなものとなっている。TA や CA のような存在がいることによって、フラ研というコミュニティにおける「関係のつながり方」が円滑化・多様化する一因になっていると言えるかもしれない。

7 今後の展望 – おわりにかえて

SA たちによる今後のフラ研の具体的な展望としては、まず「現在のフレンドリーな空気感を引き継ぎつつ、仕事の効率をさらに上げること」が挙げられている。それに向けた取り組みとして、各 SA の業務量把握を目的とした出退勤の報告、日報提出を徹底するリマインドのシステム作り、タスク・進捗の見える化、引き継ぎ資料の作成、ミーティングの定期的な開催、学期初めの合宿の恒例行事化、などが挙げられた。

また、「フラ研新規来訪者増加のための新しい施策を実行すること」も具体的な展望の一つとして挙げられた。そのための取り組みとしては、期末テスト対策や TCF・DELTA 対策のための勉強会、読書会、フランス語入門者向けの座談会といった、より多様なイベントを企画・実施することが考えられていた。

総合的な展望としては、SA・TA・CA・履修者・教員といった、コミュニティに関わる皆が楽しめる場をフラ研に構築していくことが挙げられている。この

ように多くの試行錯誤がなされ、SAたちの多大なる尽力の結果として、2024年度春学期のフラ研はこれまでになかったような活況を呈している。

日本のフランス語教育における「行動中心の考え方」の実践について考える

山田美樹, 小松祐子
(お茶の水女子大学)

1 はじめに

欧州言語共通参照枠 (CECR) が提唱する「行動中心の考え方¹⁴」(以下PAとする) に関して, 過去20年間に欧州では多くの研究や実践が進められてきた。しかし, 日本のフランス語教育においては, 「コミュニケーション・アプローチ」(以下ACとする) が活発な議論や実践の対象となり, CECRが示す「共通参照レベル」や「複言語主義」が注目を集める一方で, PAに関する研究は進んでいない (Komatsu, 2016)。そこで本アトリエでは, ACとの比較によってPAの特質を確認し, フランスと日本のフランス語教育におけるPAの実践事例を紹介した。また, アトリエの参加者との意見交換を通して, 日本のフランス語教育におけるPAの実践の現状, 課題, 意義について検討を行った。

2 PA とは何か

CECR が提唱する PA では, 言語学習者は使用者であると同時に「社会的行為者」とみなされる。また, 言語使用に限定されない「タスク」の遂行を通して, PA では言語能力に個人の資質や態度を統合した全人的な能力の育成が目標とされる。このように, CECR はこれまでの教授法とは異なる言語教育観を提唱していると言えるが, PA は AC の特徴を引き継いでいるとも考えられている。

構造主義言語学や行動主義心理学にもとづく教授法への批判として誕生した AC では「他者とコミュニケーションをとること (parler avec l'autre)」が目指された (Puren, 2014)。また, AC では教室は将来への「準備の場」と考えられ, ロールプレイやシミュレーションなどの学習活動が重視された (Ibid.)。さらに, 本物の資料 (document authentique) の使用が推奨され, 実際の言語使用を教室に取り込むように授業が行われた。しかしながら, Puren (2006) が指摘しているように, AC では「学習者はコミュニケーションを通して受け取った情報で何ができるか, また共有された情報で一緒に何をするかを考えることはなく, コミュニケーションの後にある活動は想定外であった。

他方, 欧州統合に伴い, 人の移動が活発になった欧州の文脈を背景に誕生した PA では, 様々な言語や文化を持つ人々と共生し, とともに活動することが目指される。つまり, PA では学習者はコミュニケーションをとることだけでなく, 「他者と協働すること (co-agir avec l'autre)」が求められており (Puren, 2014), 言語

¹⁴ フランス語では la perspective actionnelle または l'approche actionnelle, 英語では action-oriented approach という用語が使用されている。CECR の日本語版では「行動中心主義」と訳されているが, 日本の先行研究では「行動中心の考え方」, 「行動中心アプローチ」, 「アクション・アプローチ」などさまざまな表現が用いられている。本アトリエでは CECR が la perspective actionnelle を具体的教授法やアプローチではなく, 理念や考え方として提唱していることを踏まえて, 「アプローチ」や「主義」という表現をさけ, 「行動中心の考え方」という用語を使用した。

使用にとどまらない目的がある。このような教育目標の変化に伴い、PA では教室は少なくとも二つの言語と複数の文化が存在する「小さな社会」と考えられ (Ibid.), タスク型学習やプロジェクト型学習を用いたグループでの学びが重視される (Rosen, 2009)。

このように、PA と AC には違いがあるが、PA で目指される協働にはコミュニケーションが不可欠であるという点において、両者は同じ方向を目指していると言える。Puren (2019) が、PA と AC は「相反するものであると同時に相互補完的な関係にある」と述べているように、PA は社会的行動に焦点を当てることで、従来のアプローチの欠点を補い、さらに豊かにしたものであると考えられる。

3 フランスでのフランス語教育における PA の実践

続いて、フランスでの外国語としてのフランス語教育における PA の実践に関する研究 (山田, 2024b) をもとに、フランスでの PA の受容と実践の現状を確認した。2023 年 5 月にフランシュ・コンテ大学附属語学学校 CLA の FLE 教師 7 名を対象にインタビュー調査を実施した本研究では、7 名の教師全員が、程度の差はあるものの、PA の理論を取り入れた授業を行っていることが明らかになった。とくに、比較的教師歴の短い教師たちは PA を好意的に捉え、ほぼ全ての授業で実践を行っていると言った。他方で、教師歴の長い教師たちは社会的タスクを取り入れた授業を CECR 提唱前から行っていると述べており、CLA ではこのような考え方が以前から定着していたとも考えられる。

インタビュー調査では、PA の実践方法を確認するために、教師たちにこれまでに実施したタスクの例を挙げてもらった。これらのタスクに共通していたことは、考案する、発表するなどの活動を伴うこと、学習成果物があること、学習者たちによる主体的かつ協働的な取り組みが求められることであった。また、多くの教師たちが教室外または学校外で行う活動を取り入れるようにタスクを構想していた。このようなタスクの例として、アトリエでは「ブザンソンのクリスマスマーケット出展者へのインタビューとプレゼンテーション」、テレビ番組の編集長を招待した CLA のイベントでのビデオ発表」という 2 つのタスクを取り上げ、その内容や進め方を確認した。

さらに本調査では、PA に対して、CLA の教師たちは総じて好意的な意見を持っていることがわかった。PA の利点として最も多く指摘されたのは学習者の学習意欲の向上である。教師たちは、社会的タスクにより学習者たちが学習目的を明確化できること、タスクの遂行が達成感をもたらすこと、学習者の興味に応じたタスクが学習者の学習意欲の向上につながることを指摘し、PA は学習者の能動性や協働性の向上に有効であると考えていることが確認された。しかしながら、教師たちは、PA の実践には授業時間数が不足することや、言語知識の学習に割り当てる時間が不足するといった問題を指摘し、授業時間数や学習者のニーズによっては文法訳読法や AC などの従来の教授法にもとづく授業を行うこともあると語っており、CLA では教育の実情にあわせたさまざまな授業が開発されていることが確認された。

4 日本のフランス語教育における PA の実践

次に小松より、日本の大学での 4 種類の PA 実践例を紹介した。

4.1 Mission Internet による実践

2008 年に駿河台出版社から出版したフランス語教科書 *Mission Internet* (小松・デルメール) はインターネットを用いた情報検索と情報伝達のタスクに基づく行動中心のフランス語学習を提案している。とくに前半の最後に「Mini-projet 1: 旅行を計画しよう!」、後半では「Mini-projet 2: 自分の国を紹介しよう!」を設け、学習者が学習成果を行動に結びつけることを目指している。この教科書は小松が 2 年間の教室実践を経て開発したものであり、その後も 3 年間にわたり実践を続け、その効果を検証した (Komatsu & Delmaire, 2010)。

4.2 オンラインでの大学間交流授業 (COIL)

韓国の大学との交流、および台湾・モンゴルの大学生とのオンライン交流 (COIL) の例を紹介した。互いの大学をフランス語で紹介し合い、意見を交換するタスクは、学習者にとって有意義な体験となった (Komatsu, 2012)。

4.3 「フランコフォニーを発見しよう!」におけるルポルタージュとクイズ

「フランコフォニーを発見しよう!」(日本フランス語教育学会・日本におけるフランコフォニー推進会議共催, 2009 年~) では毎年多数の高校生・大学生がフランコフォニーをテーマとするルポルタージュやクイズを発表している。お茶の水女子大学からも毎年複数のグループが参加している。

4.4 Voyage en Asie-Pacifique (出版プロジェクト):

アジア太平洋各国をフランス語で紹介するガイドブック *Voyage en Asie-Pacifique* (UPI Press, ISBN: 978-623-454-133-5) 出版プロジェクトにお茶の水女子大学の学生グループが参加し、約 20 頁におよぶ日本文化紹介記事を執筆した。このような学外へ向けた学習成果の発信は、学習意欲の向上に大きく貢献する。

5 日本のフランス語教育における PA の実践についての検討

アトリエの後半では、参加者との意見交換により、日本のフランス語教育における PA の実践の現状、課題、意義を検討した。アトリエ参加者は主に大学または高校でフランス語教育に従事する日本人またはネイティブ教員であった。4~5 人のグループに分かれて話し合いをした上で、その内容を全体で共有した。

まず、PA にもとづく授業実践の有無を確認したところ、参加者のほとんどが PA の実践経験を有していることがわかった。これまでに実施したタスクとして参加者から挙げられたのは次のような活動である。大学での実践例としては、料理レシピの考案、クイズの作成、街の観光ガイドツアーの企画、フランス語絵本の翻訳などが挙げられた。また、高校では美術館の紹介文の作成、ミュージックビデオの制作が行われており、創意に富んださまざまなタスクが実施されていることがわかる。また、これらのタスク遂行後には教室や学校内で成果物の共有や発表が行われており、例えば「美術館の紹介文を作成する」タスクでは、紹介文をまとめた作品集を学習者に配布することでタスクの成果が共有されていた。

これまでの PA の実践を振り返りながら、参加者に PA にはどのような意義があるかを考えてもらった。参加者たちから指摘されたのは、成果物の共有や発表があることで、学習者たちが意欲的に授業に参加するようになるということ、ま

た授業を活性化することができるということである。さらに、タスクの遂行には多くの時間を要することから、学習者の授業外での学習時間を増加させることができるという意見もあった。このように、アトリエの参加者たちからは PA の実践に対して好意的な意見が多く挙げられた。

他方、意見交換の際には PA の実践に伴う問題も指摘された。参加者たちから主に指摘されたのは PA にもとづく授業は時間がかかるということであった。また PA の実践には多くの準備が必要になるため、教師側の負担が大きいという指摘もあり、日本において PA の実践が進まない要因の一つとも考えられる。

6 まとめ

今回のアトリエでは、PA の特質を確認し、日本のフランス語教育における PA の実践について検討した。欧州との言語状況の違いにより、日本では PA の実践に対して否定的な意見が寄せられることがある。インターネットの発達により日本でも学校外でフランス語を使用する機会や可能性が増加したとは言え、日本は依然として欧州とは異なる状況にある。しかしながら、アトリエの意見交換でも示されたように、日本における PA の意義は学習者の学習意欲の向上や授業の活性化などにあると考えられる。日本のフランス語教育の改善や発展のために PA が果たしうる役割は大きいと言えよう。今後は、日本のフランス語教育の教師を対象とした調査を実施することで、日本での PA の実践に向けてどのような課題があり、どのような実践方法が可能であるかを検討することを目指す。最後に、アトリエにご参加くださった先生方、JPLF の開催に尽力くださった運営委員会の先生方に感謝の意を表し、アトリエの報告を終えたい。

参考文献

- Komatsu, S. (2016). Revaloriser l'enseignement du français au Japon. In Graziani, J-F. (éd.), *Le Japon, acteur de la Francophonie - enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 41-47.
- Komatsu, S. (2012). Cours de français par visioconférence comme mise en pratique de la perspective actionnelle, 『論叢 現代語・現代文化』(筑波大学人文社会科学研究科現代語現代文化専攻) 第 9 号, 115-125.
- Komatsu, S., Delmaire, G. (2010). Manuel pour l'enseignement du français avec Internet basé sur la perspective actionnelle, *Dialogues et cultures*, numéro 55, Fédération internationale des professeurs de français (国際フランス語教授連合), 989-996.
- 小松祐子, 高橋希実 (2012). 「テレビ会議による交流型フランス語授業の試み: 行動中心主義にもとづく協同学習の実践として」, 『関西フランス語教育研究会論文集 RENCONTRES』 26, 63 - 67.
- 山田美樹 (2024a). 「行動中心の考え方とは何か?」, 『仏語圏言語文化』 4, 29-45.
- 山田美樹 (2024b). « 教師の語りから見たフランス語教育における『行動中心の考え方』の受容と実践—CLA でのインタビュー調査をもとに— », *Revue japonaise de didactique du français* (日本フランス語教育学会), 19, 182-187. (1~2 章で引用した文献の詳細については山田 2024a, b の文献リストを参照されたい。)

Les différentes contributions dans la *Revue japonaise de didactique du français* : quelles attentes pour une publication ?

学術誌掲載に必要なものとは : *Revue japonaise de didactique du français*
の新しい投稿カテゴリー

ADAMI Sylvain
(Rédacteur en chef)
OYAMA Mayo
(Rédactrice en chef adjointe)
DERIBLE Albéric
(Rédacteur en chef adjoint)

Mots clés

Revue scientifique, français langue étrangère, études didactiques, études francophones.

1 Introduction à la *RJDF*

La *Revue japonaise de didactique du français (RJDF)* est une revue académique incontournable dans le domaine de la didactique du français et des études francophones, tant au Japon qu'en Asie. Fondée en 2006, elle succède à la publication *Enseignement du français au Japon*, qui avait été éditée de 1973 à 2005 et comptait 33 volumes. La *RJDF*, avec ses 19 volumes à ce jour, constitue une plateforme essentielle pour les chercheurs souhaitant publier des travaux sur l'enseignement et la didactique du français.

La revue est divisée en deux grandes parties :

- Les études didactiques
- Les études francophones

Cette double orientation permet à la revue de proposer une diversité d'articles et de thématiques, couvrant à la fois les aspects méthodologiques et pratiques de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), ainsi que des réflexions plus larges sur les cultures et littératures francophones.

2 Rayonnement en Asie et à l'international

La *RJDF* a su étendre son influence au-delà du Japon, devenant un acteur majeur dans la diffusion des recherches en didactique du français en Asie. Le comité scientifique de la revue illustre bien cette dimension internationale. Il est composé de chercheurs venant des cinq continents, dont près de la moitié travaillent dans des universités asiatiques. Ce réseau élargi contribue à l'enrichissement des recherches publiées dans la revue, en favorisant une approche plurielle de l'enseignement du français et des pratiques didactiques.

Cette dimension asiatique est particulièrement importante, car elle permet aux chercheurs d'échanger sur les spécificités culturelles et éducatives locales, tout en bénéficiant d'un ancrage dans une tradition académique internationale. En effet, l'enseignement du français en Asie repose sur des dynamiques et des enjeux distincts de ceux observés en Europe ou en Afrique, et la *RJDF* sert de passerelle pour partager ces expériences uniques.

3 Contributions et évaluation

Les contributions à la *RJDF* sont soumises à un processus d'évaluation rigoureux mené par le comité scientifique. Ce comité est composé de figures académiques majeures dans le domaine de la didactique du français et des études francophones (<<https://sjdf.org/publications/comite-scientifique>>). Cette diversité de points de vue garantit la qualité scientifique des articles publiés.

Les types de contributions acceptées par la revue incluent :

- Les articles scientifiques
- Les notes de recherche
- Les comptes rendus d'expériences pédagogiques
- Les articles courts¹⁵

Ces soumissions sont évaluées selon des critères précis, notamment l'originalité, l'objectivité et la rigueur éthique des travaux. Une attention particulière est portée à la méthodologie, qui doit être clairement exposée, répliquable, et soutenue par des références bibliographiques pertinentes.

La revue accepte bien entendu également des articles rédigés en japonais, encourageant ainsi les chercheurs japonais à participer activement à la production scientifique locale. Lors de cette présentation, il a d'ailleurs été rappelé que la *RJDF* souhaitait recevoir davantage de contributions en japonais, pour refléter de manière plus équilibrée les travaux de recherche menés au Japon. Ces travaux peuvent très bien du reste être soumis par des chercheurs japonophones non natifs, pour peu que leurs écrits répondent aux exigences attendues en termes de correction grammaticale et de rigueur rédactionnelle. Il a d'ailleurs été évoqué à cette occasion la possibilité d'accepter dans un futur très proche une traduction de son article dans une autre langue, de manière à élargir un peu plus le rayonnement académique de la revue, ainsi que la notoriété des travaux publiés dans ses pages. Cette orientation sera grandement facilitée par le passage au tout numérique devant avoir lieu en 2025.

4 Pourquoi publier dans la *RJDF* ?

Plusieurs avantages à publier dans la *RJDF* ont été soulignés lors de la présentation.

4.1 Partager ses connaissances et ses expériences

Publier dans la *RJDF* permet de diffuser ses travaux à une audience académique large et diversifiée, notamment en Asie, tout en contribuant à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique du français et des études francophones.

4.2 Confrontation avec ses pairs

Le processus d'évaluation par les pairs permet aux auteurs de bénéficier de l'expertise d'autres spécialistes du domaine, ce qui contribue à l'amélioration de la qualité scientifique de leurs travaux.

4.3 Visibilité académique

La publication d'articles dans la *RJDF* permet aux chercheurs de renforcer leur visibilité et leur reconnaissance au sein de la communauté scientifique internationale, tout en répondant à des critères académiques exigeants.

4.4 Accès gratuit aux revues pour les membres

¹⁵ Cette dernière catégorie est évaluée selon le même processus, mais par des membres du comité de rédaction.

Un avantage notable pour les chercheurs membres de la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF) est l'accès gratuit à la revue et à ses services de relecture. Cela permet aux jeunes chercheurs ou à ceux ayant une expérience limitée dans la rédaction d'articles académiques de se former dans un cadre exigeant, mais bienveillant.

5 Différents formats de publications

La *RJDF* accepte plusieurs types de publications, répondant à divers objectifs de recherche et de diffusion.

5.1 Articles longs

Lorsqu'ils sont rédigés en français, ils font au maximum 45 000 signes, soit environ 20 pages. Ils répondent aux exigences les plus strictes de la recherche scientifique, avec une méthodologie rigoureuse et des résultats originaux. Ils sont évalués de manière anonyme par deux des membres du conseil scientifique présenté plus haut. À noter qu'en cas de désaccord, l'évaluation d'un troisième membre peut être sollicitée, la décision finale revenant quoi qu'il arrive aux membres du comité de rédaction.

5.2 Notes de recherche

Ces brefs articles présentent les résultats préliminaires ou exploratoires d'une recherche en cours. Ils mettent en avant des pistes de réflexion ou des hypothèses de travail. Ils visent ainsi plutôt à stimuler la discussion scientifique qu'à apporter une conclusion définitive sur leur sujet d'étude.

5.3 Comptes rendus d'expérience pédagogique

Les auteurs de ces contributions partagent leurs expériences d'enseignants du FLE. Ils décrivent de manière concrète une activité ou une séquence pédagogique particulière. Ils font part de leurs démarches, des outils utilisés et des résultats obtenus, tout en analysant l'impact potentiel de ces pratiques sur l'apprentissage du FLE.

5.4 Articles courts

Comme leur nom l'indique, ils ne comptent au maximum que 15 000 signes, soit environ 7 à 8 pages. Bien qu'ils doivent répondre aux mêmes exigences méthodologiques que les articles longs, ils traitent souvent de recherches en cours ou d'hypothèses de travail qui n'ont pas encore été totalement explorées. Ils offrent ainsi une possibilité pour les chercheurs d'avancer des pistes de réflexion ou de partager des résultats préliminaires. Il est donc attendu de leurs auteurs qu'ils fassent preuve de circonspection lorsqu'ils adoptent ce format.

5.5 Comptes rendus de lecture, de colloque ou de publication

Ce format permet aux auteurs d'analyser des ouvrages ou des événements académiques récents, contribuant ainsi à la diffusion des idées nouvelles et des recherches dans tel ou tel domaine de la didactique du français ou de la francophonie.

Les articles, notes de recherche et comptes rendus d'expérience pédagogique sont à soumettre à la *RJDF* avant le 30 novembre chaque année, les autres propositions avant le 1^{er} mars.

6 Importance de la méthodologie et de l'éthique

Les présentateurs ont insisté tout particulièrement sur la qualité méthodologique des articles soumis. Les travaux doivent être méthodologiquement robustes, avec des références pertinentes et en nombre suffisant. L'éthique de la recherche est également primordiale : les articles doivent être originaux, exempts de plagiat, et respecter les règles

académiques, notamment l'interdiction de soumissions multiples ou du recours à l'intelligence artificielle pour la rédaction.

7 Conclusion

La *Revue japonaise de didactique du français* joue un rôle clé dans le développement des recherches en didactique du français et sur la francophonie en Asie. Elle constitue une plateforme unique pour les chercheurs, en particulier ceux basés au Japon, qui souhaitent partager leurs travaux à l'international tout en contribuant à la diffusion des connaissances dans ce domaine. Le rayonnement de la *RJDF* en Asie et l'importance accordée à la qualité scientifique de ses publications en font un lieu incontournable pour tous les chercheurs intéressés par la didactique du français et les études francophones.

Lien de la Revue de la Société Japonaise de Didactique du Français

<<https://sjdf.org/publications>>

Film de classe et cinématographie

David Avakian

Résumé

Réaliser un film en classe / avec sa classe est un projet fédérateur qui va mobiliser plusieurs compétences, mettre en scène divers profils et susciter une motivation que le cours seul ne peut apporter. Il est cependant nécessaire d'avoir certaines notions de cinématographie pour optimiser la qualité du projet.

Mots clés

Cinématographie, classe, élèves, sociolinguistique, didactique

1 Le contexte, point de départ du projet

Dans le cadre de mon travail au sein de l'Alliance française de Nankin en Chine, j'ai eu l'occasion de réaliser trois films au cours de l'année où j'y ai travaillé. Cependant, ma relation avec le cinéma remonte à beaucoup plus loin.

Elle remonte à ma période lycéenne, lorsque mes amis et moi, nous n'avions pas cours le mercredi après-midi, nous profitons de cette demi-journée pour réaliser des courts-métrages. Avec le temps, notre style s'est affirmé et nous avons acquis de plus en plus de matériel pour réaliser année après année, des films de meilleure qualité.

Lors de mon arrivée à l'Alliance française de Nankin, le ciné-club avait été enterré en raison de la projection du film *La vie d'Adèle* qui avait soi-disant choqué le public chinois.

J'ai proposé à la responsable culturelle de relancer le ciné-club et après l'avoir convaincue, j'ai programmé une valeur sûre : *Léon* de Luc Besson. Le succès fut immédiat.

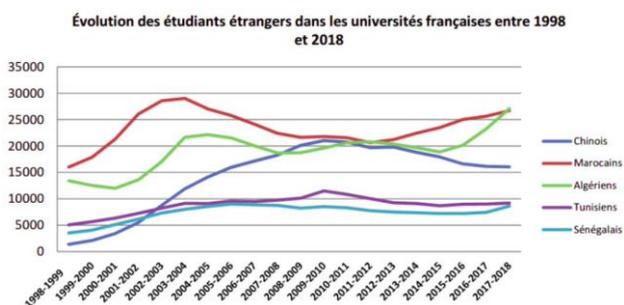
En parallèle au ciné-club, nous avons lancé des appels à candidatures (acteurs et compositeurs de musique) puis des concours de scénarios afin de préparer nos futurs projets.

Nos efforts ont porté leurs fruits et nous avons réalisé notre premier court métrage : *La plainte de l'acier*, l'histoire d'un employé, seul à entendre une mystérieuse musique dans les entrailles de l'immense immeuble dans lequel il travaille.

Notre second projet, intitulé *La promesse* est au cœur de mon article. Mais d'où est venue cette idée ?

2 L'idée génératrice du film : le nombre d'étudiants chinois en France

Nous notons d'après le graphique une remarquable évolution du nombre d'étudiants chinois en France à partir des années 2000.



Et pour l'année scolaire 2019-2020, ce chiffre atteint presque 30 000 étudiants si nous prenons en compte les écoles supérieures de commerce et d'architecture. Ce constat a été pour nous comme une révélation qui allait devenir le point de départ de notre projet. Nous avons supposé que ces étudiants, avant d'aller en France, pourraient entamer des études de langue française au sein d'instituts et d'alliances françaises. Et en allant plus loin, nous avons émis l'hypothèse que parmi ces étudiants, des couples allaient se former, en plus des couples déjà présents.

L'itinéraire d'un étudiant en Alliance française est semé d'obstacles. Celui-ci doit passer divers épreuves, tests et examens, écrits comme oraux avant un entretien débouchant sur la délivrance d'un visa pour la France. Nous nous sommes alors demandé ce qui pourrait se passer si le couple était séparé par ces épreuves, que lui adviendrait-il si l'un des deux obtenait son visa et l'autre non ?

La réponse est que dans certains cas, ils se feraient une promesse. L'idée du court-métrage *La promesse* était née.



3 Les trois étapes de production du film

Il existe trois étapes de production pour un film :

- la pré-production
- la production
- la post-production

La participation des étudiants est pertinente pour les deux premières étapes. La troisième étape étant technique, elle mobilise peu l'apprentissage du français, il s'agit du montage du film et du mixage sonore que le réalisateur peut effectuer en utilisant des outils tels que Adobe Premiere Pro et Logic Pro X.

3.1 La préproduction

Le terrain du film avait déjà été préparé avec le ciné-club ayant servi à soutenir les appels à candidatures nécessaires à la création du groupe de travail. L'équipe du film pouvait donc être constituée, confirmée puis mobilisée. Nous avons dès lors commencé l'écriture du synopsis (histoire du film en quelques lignes), du scénario (histoire du film plus détaillée tenant sur quelques pages), des fiches de personnages et des dialogues.

Nous avons procédé au rassemblement du matériel avec pour mot d'ordre d'utiliser ce que nous avons en notre possession. Nous avons fait les repérages, dans notre cas ceux-ci étaient très simples, ils se limitaient aux locaux de l'Alliance française pour des raisons de sécurité, de confort et d'approvisionnement en énergie.

Nous avons établi la liste des costumes et préparé le maquillage.

3.2 La production

Le tournage a eu lieu dans les locaux de l'Alliance française exclusivement en dehors

des horaires de cours, le plus souvent en soirée, après les cours et selon les emplois du temps des divers intervenants.

Pour l'enregistrement de la voix-off d'une scène du film, nous sommes allés à la recherche d'un partenaire et nous avons trouvé une librairie disposant d'une salle d'enregistrement sonore, également utilisée par la radio de Nankin.

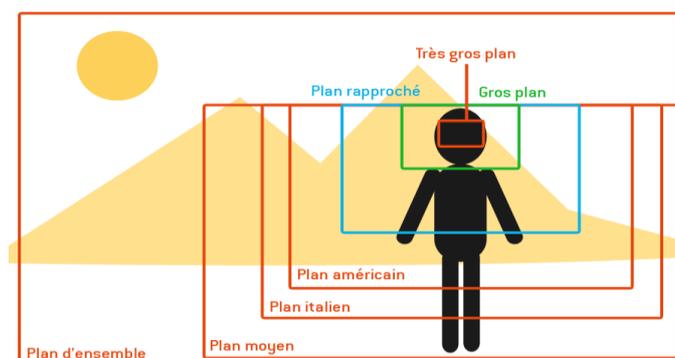
3.3 La postproduction

Comme mentionné précédemment, les étudiants n'ont pas participé à la postproduction.

4. Notions clés cinématographiques

Dans cette partie, nous allons parler des notions cinématographiques de base que nous avons utilisées.

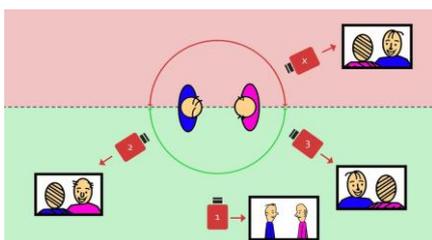
4.1 L'échelle des plans



Pour situer l'action, nous utilisons des plans d'ensembles. Pour cibler les personnages et en particulier les émotions, nous utilisons des plans plus serrés. Il faut absolument retenir que l'emploi d'un gros plan crée de l'émotion.



4.2 La règle des 180 degrés



Il vaut mieux ne pas franchir la ligne en pointillés pour ne pas inverser les deux personnages.

4.3 Conseils divers à prendre ou à laisser (il est possible de les enfreindre...)

Il est souvent conseillé de ne pas utiliser une caméra portée, car une caméra stable est généralement préférable à une caméra qui tremble. Toutefois, cette règle peut être enfreinte pour donner une impression de chaos ou pour un effet de reportage, comme dans le film *Die Hard 3*.

L'usage du zoom est également à éviter, car il donne l'impression que quelqu'un observe activement la scène. Cependant, dans certains cas, le zoom peut être utilisé pour symboliser le regard d'un personnage, lorsqu'il observe réellement quelque chose dans le film.

Les mouvements de caméra doivent être fluides. Pour cela, il est recommandé de plier les genoux lors des déplacements. Cette règle peut toutefois être ignorée si l'on souhaite créer une action saccadée, en fonction des besoins de la scène.

Ajouter de la profondeur à l'image en plaçant des objets au premier plan peut enrichir la composition visuelle. Par exemple, une simple fleur au premier plan peut suffire à créer cet effet.

Le mouvement de la caméra doit être motivé par une action ou un personnage, car cela semble plus naturel. Toutefois, dans certains cas, la caméra peut se déplacer seule, sans suivre directement un personnage ou une action, pour donner l'impression qu'une présence invisible ou supérieure observe la scène.

Il est déconseillé d'abuser du rack focusing (jeu de focus entre le premier plan et le dernier plan), qui devrait être limité à un ou deux plans par film.

Lors du tournage, il est important de penser au montage final. Une action indivisible, comme un coup de poing, doit être continue et compréhensible, avec un début, un milieu et une fin clairement identifiables.

La règle des trois tiers constitue un principe fondamental de la composition visuelle. L'image est divisée en trois parties égales, créant quatre points de force où peuvent se dérouler les éléments importants.

Pour équilibrer une image, il peut être utile de compenser les éléments visuels d'un côté avec d'autres détails de l'autre côté. Par exemple, un petit arbre à droite pourrait éviter qu'une composition ne semble pencher vers la gauche.

L'utilisation des lignes de force permet de guider le regard du spectateur, soit pour le diriger vers un élément clé, soit pour anticiper le mouvement à venir.

Enfin, la symétrie peut être utilisée pour créer une esthétique harmonieuse, tant sur le fond que sur la forme. Par exemple, des personnages peuvent être disposés comme un reflet dans un miroir pour renforcer cet effet.

5. Conclusion et perspectives

La réussite d'un film repose sur l'harmonie entre les éléments visuels et sonores. Bien que l'image soit souvent fragmentée, c'est la continuité sonore qui assure la fluidité et la cohérence entre les plans et les scènes. L'éclairage artificiel, en particulier l'utilisation de LED comme les Yongnuo YN360, et la composition musicale personnalisée, réalisée avec des outils comme Logic Pro X, ont permis d'élever la qualité de nos productions.

Ces ajustements, mis en place depuis 2017, témoignent d'une volonté constante d'amélioration. Ils montrent également que le cinéma en classe n'est pas seulement une

activité pédagogique, mais une opportunité d'explorer la créativité des élèves tout en développant des compétences techniques et culturelles. À l'avenir, l'objectif serait d'intégrer davantage les étudiants dans les phases de postproduction pour élargir leur apprentissage et leur donner une vision complète du processus cinématographique.

Susciter le goût du français : une approche culturelle

BARBE Alexandre
(Ritsumeikan University)

Résumé

Comment provoquer un déclic dès la première séance ? L'idée de cette approche est d'aborder la culture française par ses points de contact avec le Japon et d'enseigner uniquement des mots déjà connus pour présenter le français comme une langue étrangement familière. On évoquera dans une première partie l'influence culturelle et linguistique de la France sur le monde et sur le Japon. La seconde partie se déroulera sous forme de jeu où les étudiants devront trouver le maximum d'emprunts du français (korokke, mayonnaise...), lesquels serviront de supports pour donner les bases de phonétique.

Mots clés

motivation, culture, emprunts lexicaux

1 Introduction

Cet atelier s'adresse aux professeurs donnant des cours de communication en français aux débutants japonais. Il s'intéresse en particulier à la toute première séance. C'est une séance importante, car elle donne la première impression, d'autant plus que les étudiants ont tendance à confirmer ou au contraire à annuler leur inscription après la première séance. Il faut donc les convaincre qu'ils ont bien fait de choisir le français.

La première séance va donc donner une image d'ensemble de la langue française.

L'idée de cette approche est de présenter la langue française au débutant japonais comme une langue qui a du prestige, qui n'est pas aussi difficile qu'on le pense et surtout comme une langue déjà familière à l'apprenant japonais.

Pour cela, la séance est divisée en deux parties : l'aspect culturel, où nous abordons les points de contact de la culture française avec le Japon, puis les bases de la prononciation, *via* un quizz sur les emprunts lexicaux du japonais qui émanent du français.

Nous commençons par faire l'appel, en faisant répondre « oui ». Nous indiquons alors aux étudiants que ce mot « oui » sera le seul nouveau mot à retenir dans cette première séance.

2 La séance

2.1 Culture

Nous abordons la langue française par son importance culturelle, hier et aujourd'hui.

Commençons par noter que le français a été la langue internationale avant l'anglais, qu'elle était parlée par les élites européennes aux XIII^e et XIX^e siècles, dans les salons en Russie et si on remonte plus loin, par l'Italien Marco Polo qui a choisi le français pour relater son voyage en Chine.

De plus, le français a longtemps été la langue officielle de l'Angleterre au Moyen-Âge, ce qui explique qu'entre un et deux tiers des vocables anglais sont d'origine française, d'après les linguistes. Par exemple, le mot « mail », tiré de *mail coach*,

traduction du terme français « malle-poste », désignant une voiture tirée par des chevaux au XIXe s. et qui servait à transporter le courrier.

Nous tentons ainsi de faire prendre conscience du prestige de la langue française, qui est aujourd'hui une seconde langue, mais qui a joué un rôle de première importance dans l'histoire du monde.

Nous parlons également de l'influence de la France sur le Japon, avec l'anecdote concernant l'écrivain Naoya Shiga et le français. Alors qu'un débat opposait les partisans de l'abolition et du maintien des kanji à l'Après-Guerre au Japon, celui qu'on surnommait « le dieu du roman » avait suggéré de non seulement supprimer les kanji, mais la langue japonaise dans son ensemble, en instaurant à la place le français comme langue officielle du Japon. Raison invoquée : il s'agissait selon lui de la plus belle langue du monde.

2.2 Quizz sur les emprunts lexicaux

La seconde partie de la séance se déroule sous forme de jeu. Nous demandons aux étudiants de former des groupes de quatre ou cinq et de trouver le maximum de mots japonais empruntés au français, le tout en vingt minutes. L'équipe qui a trouvé le plus de mots a gagné.

À l'issue des vingt minutes, chaque équipe donne trois mots parmi la liste qu'elle a élaborée. Nous les validons ou non puis expliquons leur sens et leur prononciation d'origine.

Ces emprunts lexicaux servent ainsi de supports pour donner les bases de phonétique : le « t » muet de « restaurant » et « café au lait », les différentes façons d'orthographier le son [o] dans « gâteau au chocolat », le son [wa] dans « croissant » et « foie gras ».

A ces termes s'ajoutent croquette (korokke), mille-feuilles, marron, métro, enquête, rouge, mètre, gramme, sabotage (saboru)... Nous faisons ainsi prendre conscience que les étudiants connaissent déjà une cinquantaine de mots français qu'ils utilisent au quotidien, ce qui n'est pas sans les surprendre.

Nous évoquons également les emprunts traduits non pas en katakana, mais créés en kanji à l'ère Meiji, à partir des concepts philosophiques des Lumières et des inventions techniques de la Révolution industrielle (société : 社会, compagnie : 会社, science : 科学, art : 芸術, beauté : 美, station : 駅, etc.). Ces mots sont aussi l'occasion de montrer de nouveau la proximité du français avec l'anglais (les mots finissant en -ty en anglais finissent en -té en français).

A la fin de la séance, devant le tableau rempli de mots, nous terminons en rappelant que le seul nouveau mot à retenir de cette séance est le mot « oui » pour répondre à l'appel.

Cette méthode n'est qu'une façon parmi beaucoup d'autres de présenter le français, mais elle offre selon nous l'avantage d'être ludique et de susciter l'intérêt pour la langue que les étudiants ont choisi d'étudier.

初回の授業における文化的なアプローチ

バーブ アレクサンドル
(立命館大学)

Résumé

初回の授業において、フランス語が好きになるきっかけをどのように作ればいいのか？その方法として、フランス文化を日本との接点から紹介し、既に日本で知られているフランス語の単語を教えることによって、フランス語が馴染みのある言語だと感じさせることを目指す。授業の前半には、フランス・日本を含めた世界への文化的かつ言語学的な影響について話す。後半には「コロッケ」や「マヨネーズ」などフランス語由来の借用語をできるだけ多く見つけさせるゲームを通して発音の基礎を教える。

Mots clés

やる気・文化・借用語

1 序

このワークショップは、初心者にはフランス語コミュニケーションの授業を行う教師を対象とし、フランス語に対する第一印象を与える重要な初回の授業について話した。学生は初回に出席した後に履修登録を確定するか取り消すか決める傾向にあるため、フランス語を履修したいと学生に納得させなければならない。初回の授業ではフランス語の全体像を紹介する。その目的は、フランス語が思ったほど難しくなく、日本人学習者にとって既に馴染みのある言語であることを知ってもらうためである。授業は前半と後半に分かれている。前半には文化的な側面から、フランス文化と日本との接点を取り上げる。後半には、日本語になったフランス語に関するクイズを通じて発音の基礎を教える。まず出欠をとる際、学生たちに「Oui」（「はい」）と答えることを教え、「この「Oui」という単語が今回の授業で覚えるべき唯一のものだ」と学生に伝える。

2 授業

2.1 文化

授業の前半にはフランスの文化的重要性を通じてフランス語を紹介する。まずは、フランス語が英語の前に国際言語であったこと、フランス語は13世紀から19世紀にかけてヨーロッパのエリート層やロシアのサロンなどで話されていたこと、そしてさらに遡れば、イタリア人であるにもかかわらず中国への旅行を報告するのにあえてフランス語を選んだマルコ・ポーロの話などをする。

さらに、フランス語は長い間、中世イギリスの公用語であったため、言語学者によると、英語の単語の3分の1から2がフランス語由来であることについて話す。たとえば、「mail」（「メール」）という言葉は、19世紀に郵便を輸送する馬車を指すフランス語の用語「malle-poste」の翻訳である。

このように、フランス語は今でこそ英語に次いで第二言語だが、世界の歴史に

において重要な役割を果たしてきたフランス語に対する意識を高めるよう促す。また、作家の志賀直哉とフランス人にまつわる逸話を交えて、フランスが日本に与えた影響についても語る。戦後の日本における漢字の廃止論と維持の支持者に反対する議論があった一方、「小説の神様」と呼ばれる志賀氏は、漢字だけでなく日本語を丸ごと廃止し、代わりにフランス語を公用語にせよと提案した。その理由は、世界一美しい言語だからだと説いたが、そのような事例も授業で紹介する。

2.2 借用語のクイズ

初回の授業の後半はゲーム形式で行われ、4~5人から成るグループを作り、20分間でフランス語に由来する外来語をできるだけ多く見つけてもらう。一番多くの単語を見つけたチームが勝ちとする。20分後、各チームは作成したリストから単語を3つ発表してもらう。教員は、その意味と本来の発音を説明し、フランス語の発音の基本的な原則を教えるためのベースとする。たとえば、「restaurant」「レストラン」と「café au lait」「カフェオレ」の語尾の「t」が読まれないこと、「gâteau au chocolat」「ガトー・オ・ショコラ」の音声[o]のさまざまな綴り方や「croissant」「クロワッサン」と「foie gras」「フォアグラ」における音声[wa]などを教える。これらの単語に加え、「croquette」「コロケ」、*mille-feuilles*「ミルフィーユ」、*marron*「マロン」、*métro*「メトロ」、*enquête*「アンケート」、*rouge*「ルージュ」、*mètre*「メートル」、*gramme*「グラム」、*sabotage*「サボタージュ(サボる)」なども挙げられる。このように、学生たちが日常的に使っている外来語の中に、約50個ものフランス語の単語があることを認識させる。

また、明治時代に啓蒙思想や産業革命の技術発明をもとに、カタカナではなく和製漢語の形で翻訳された借用語(*society*「社会、会社」、*science*「科学」、*art*「芸術」、*beauty*「美」、*station*「駅」など)についても触れる。これらの英単語はもともとフランス語からの借用語であり、フランス語と英語との類似性を改めて示すためにも役に立つ。

授業の終わりに、言葉でいっぱいボードを見せ、「この授業で覚えてもらった新しい単語は、出欠をとったときの*oui*しかない」ことを学生たちに改めて告げる。

以上、ここで提案した方法はあくまでもフランス語を紹介する方法の一つにすぎないが、楽しく学ぶことで、フランス語に対して関心を抱いてもらうきっかけになるのではないかと考えている。

Références / 参考文献

Gilbert M. (2019). Le français, langue officielle de l'Angleterre. Le Monde.

https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/15/le-francais-langue-officielle-de-l-angleterre_5489627_4415198.html

阿川弘之『志賀直哉』新潮社〈新潮文庫〉，1997年。

Bilan après 20 ans d'enseignement au Japon

**CHARDONNEREAU Vincent
(Asahi Culture Center Shinjuku)**

Après 20 ans d'enseignement de la langue française au Japon dans différents centres culturels, je vous propose de faire un petit bilan, partager mon expérience, les difficultés rencontrées, les différentes approches mises en place pour que la langue française reste une motivation pour les apprenants ainsi que pour moi-même.

1 Présentation

Contrairement aux enseignants qui travaillent dans un établissement scolaire, on peut dire que j'ai carte blanche à 100 % dans mon travail.

C'est-à-dire que je n'ai de compte à rendre à personne et personne ne vient contrôler ce que je fais. Je n'ai pas à évaluer les apprenants, ni à corriger leurs devoirs par exemple.

Avoir carte blanche, c'est bien, mais être seul ne rend pas forcément la chose aisée, car on ne sait pas si on fait un bon travail. J'ai longtemps travaillé seul dans ma salle de classe sans avoir eu de personnes extérieures pour me conseiller ou encore critiquer mon travail.

Il a fallu attendre la formation DUFLE proposée par l'Institut pour enfin voir la « lumière » sur beaucoup de choses, mais aussi savoir où se situer, se redonner confiance, trouver de nouveaux objectifs et surtout réajuster son enseignement.

Je travaille donc principalement pour des écoles indépendantes, des centres culturels depuis 2004.

Depuis le Covid-19, je travaille aussi beaucoup en ligne, à mon propre compte.

J'essaie aussi de proposer des cours de préparation aux examens de DELF à mon public, étant aussi correcteur/examineur.

Je vais essayer de répondre à ces questions aujourd'hui, tout en sachant que mon public n'est pas un public d'école ou d'université avec des notes à obtenir pour pouvoir passer au niveau supérieur.

2 Quelles sont les motivations des apprenants pour le français ?

Ici, je vous parle de personnes japonaises, entre 20 et 70 ans, principalement un public féminin, qui s'intéressent à la langue française, mais aussi à la culture, à son histoire, à sa société, à sa mentalité et tout un tas d'autres aspects comme le voyage ou encore la gastronomie.

Ce qui revient principalement chez ces gens, c'est surtout : « je voudrais parler français ». Faire parler le public, je ne sais pas pour vous, mais c'est certainement la chose la plus difficile de ce métier. Autant les faire progresser à l'orthographe, en grammaire, leur donner des conseils sur comment progresser à l'écoute, je trouve ça encore faisable, mais les faire parler progresser à l'oral, c'est une autre chose.

Je ne vais pas m'étendre trop sur le sujet aujourd'hui, car malheureusement, je n'ai pas le temps, mais une chose que j'aimerais transmettre, c'est que selon moi, c'est qu'il y a un blocage lorsqu'il s'agit de faire parler une langue étrangère au public japonais

Serait-ce dû au manque de grammaire, de vocabulaire qui empêcherait alors de formuler des phrases pour pouvoir converser ?

Je n'en suis pas sûr à vrai dire. Je connais de nombreuses personnes qui ont tous les outils nécessaires pour pouvoir faire de petites discussions sur le papier, mais qui une fois à

l'oral, sont perdues. Serait-ce dû à un manque de confiance ? À la timidité ? Au caractère japonais ?

Tout ça dépasse l'enseignant quelque part et il est vraiment indispensable d'en être conscient pour ne pas entrer dans la frustration de son travail.

« Allez, parlez maintenant ! Vous avez tout ce qu'il faut ! »

Selon moi, l'enseignement doit mettre en confiance l'apprenant japonais et le féliciter pour tout résultat, quel qu'il soit, même minime.

Et aussi en tant qu'enseignant, il ne faut pas attendre de GROS retours. Durant mes premières années, j'attendais des résultats conséquents de mes élèves par rapport au travail fourni. Cela m'a frustré et j'étais même en colère. Je pense qu'on est tous plus ou moins passés par cette étape.

Lorsque je me suis inscrit à mes premiers cours de batterie, j'ai pris la place de l'étudiant et mon professeur privé, ma place. Cela m'a complètement éclairé !

Langue ou musique, c'est la même chose, le professeur ne doit pas trop attendre, mais plutôt s'adapter et à féliciter l'apprenant dans ses petits progrès. N'étant pas très doué en musique, je me demande souvent comment mon prof japonais arrive à être aussi patient avec moi. Bref, il m'a permis de penser différemment, mais aussi de revoir mes attentes.

3 La langue japonaise est-elle requise pour enseigner ?

Selon moi, OUI. On a tous une réponse différente à cette question sans aucun doute. Cela permet de mettre en confiance l'apprenant lorsqu'il sait que l'enseignement parle sa langue maternelle. Il pourra ainsi poser des questions plus détaillées, surtout sur des points grammaticaux.

Les personnes adultes avec qui je travaille, ont aussi certainement moins de patience dans les explications implicites et préféreront des explications explicites.

Maintenant, j'estime que plus le niveau évolue, moins l'utilisation du japonais devient une nécessité.

Alors que les plus jeunes, surtout avec les enfants, on peut très bien s'en passer et utiliser un enseignement 100 % langue française.

4 Est-ce que des connaissances uniquement en français sont-elles suffisantes pour motiver son public ?

Comme je le disais plus haut, le public à qui j'enseigne ne s'intéresse pas toujours spécialement à la langue, mais a aussi d'autres centres d'intérêts.

Je pense donc que le prof de FLE ne peut donc se contenter d'être un prof de langue. Personnellement, même si mon dada, c'est la prononciation, la grammaire et l'étymologie des mots, avec les années, j'ai dû m'intéresser à d'autres sujets qui m'intéressaient peu autrefois ou que je connaissais peu comme : l'Histoire de France, la géographie, les spécialités culinaires, la francophonie, les clichés.

Bref, tout ce qui touche à l'interculturel. Et aujourd'hui, je ne le regrette pas, car avoir des connaissances dans divers thèmes permet d'être assez polyvalent et permet de répondre à quasiment la plupart des questions. Car il est vrai que ce n'est pas toujours plaisant de répondre qu'on ne sait pas trop. Mais ça arrive et c'est aussi une bonne chose. Toujours à la quête du savoir.

Et cela permet aussi même de créer des classes thématiques (autre que la conversation) au sein de l'établissement.

Aussi, d'un point de vue personnel, c'est tout bénéfique, car cela permet aussi de

transmettre à son entourage familial par exemple.

5 Quels outils utiliser pour que les apprenants restent motivés (ainsi que pour l'enseignant) ?

L'utilisation des manuels est-elle nécessaire ? Je pense que oui, sur le long terme, car ils permettent d'avoir un fil rouge à suivre, que ce soit pour les apprenants ainsi que pour le professeur.

Aujourd'hui, les manuels de FLE proposent énormément d'activités à faire, mais pas toujours très pertinentes ou faciles surtout pour les débutants complets. Plus les années se profilent, plus je me suis mis à créer mes propres activités, quasiment chaque semaine, pour trouver des façons d'aborder tel ou tel sujet de façon active en classe.

Dans les groupes, je suis très friand des cartes plastifiées. Cela permet de créer des binômes ou des petits groupes de 4, de faire discuter les gens entre eux, et de les faire réfléchir à leur production. J'aime beaucoup voir les gens se concerter même en japonais, ils réfléchissent et c'est tout ce qui m'importe.

De mon côté, cela m'apporte énormément aussi, car cela me permet de voir si l'outil pédagogique est bon dans l'état ou s'il doit être amélioré. Et puis d'une classe à une autre, son utilisation peut différer et donc avoir des résultats différents. Au final, aucune classe ne se ressemble et cela évite de rentrer dans une certaine routine passive.

Je pense que le public japonais est un public qui est souvent dans l'attente plutôt que dans l'initiative, donc c'est à nous d'aller de l'avant pour proposer tout plein d'activités pour les faire progresser.

6 Conclusion

J'ai toujours eu la flamme pour enseigner tout et n'importe quoi aux personnes. Lycéen, c'était l'informatique. Aujourd'hui, c'est ma langue, mais aussi d'autres connaissances et j'aime ça. Et une chose à retenir selon moi dans ce métier, c'est qu'il faut ne pas placer de barre trop haute dans ses attentes. Cela ne concerne pas l'enseignement, mais plutôt une philosophie de vie.

Pour éviter de tomber dans la frustration « je donne beaucoup, je ne reçois rien », il est conseillé de revoir sa façon de penser sur les choses de la vie. Prendre du recul et apprécier chaque progrès fait par l'apprenant et se satisfaire de cette petite réussite. Féliciter la personne est aussi important, on peut avoir tendance à l'oublier.

Voilà comment aujourd'hui, je continue à aimer mon travail malgré ses difficultés et une certaine frustration qu'il peut apporter.

La dictée en classe de FLE, rendre l'apprenant actif et responsable de son apprentissage

COLLIN Angélique
(Institut français Tokyo)

Résumé

La dictée est un exercice complet, permettant le développement de nombreuses compétences : la mémorisation, la systématisation, la concentration, la réception orale, la transcription de la phonie à la graphie, la prononciation ou encore la collaboration. Elle favorise aussi un comportement actif en classe et responsabilise l'apprenant aussi bien dans son propre apprentissage de la langue que dans son comportement en classe.

1 Introduction

Avec le développement des réseaux sociaux et des messageries instantanées, il est capital pour les apprenants de pouvoir communiquer à l'écrit. Pour y parvenir, un des exercices proposés est la très controversée dictée. En effet, lors de tout enseignement, il est nécessaire de prendre en compte le contexte socioculturel de l'apprenant, et au Japon, l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la mémoire visuelle et par l'écriture. La dictée est donc tout à fait adaptée au public japonais, car elle permet de lier la phonie à la graphie, de travailler la mémoire, la grammaire et l'orthographe.

En détournant l'objectif premier de la dictée, « écrire sans faute », nous avons réussi à développer un exercice réalisable en binôme ou trinôme en classe. Adaptable à tous les niveaux, la dictée permet à l'apprenant d'être actif en classe, en situation de production ou de réception orales et elle le responsabilise dans son apprentissage de la langue française. Ce compte rendu se base sur notre expérience personnelle et ne revêt aucun aspect scientifique.

2 Constat de départ

Certains enseignants jugent la dictée inadaptée, inutile ou encore d'un temps révolu. Ce serait un exercice ne permettant pas l'accès à langue française et encore moins à l'orthographe. A partir de ce constat, nous avons testé la dictée « en binôme » dans nos classes de français au sein de l'Institut français Tokyo.

N'oublions pas le contexte culturel bien précis : le Japon, civilisation où l'écriture est reine et où les apprenants aiment communiquer via mails, messageries instantanées, cartes de vœux ou mémo papier. Même si l'intelligence artificielle (Google Traduction ou ChatGPT) aide les apprenants à corriger leurs productions écrites, il est nécessaire de leur fournir des outils tels que des modèles d'écriture afin de développer leur autonomie.

Nous avons remarqué que de nombreux apprenants n'avaient pas conscience des différentes compétences intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par exemple, certains étudiants pensent que s'ils sont capables de dire « *Je m'appelle* » et qu'ils savent aussi le lire, ils sauront très bien l'écrire. Or, après trois ans d'apprentissage du français, ils continueront néanmoins d'écrire « *Je m'apple* ». D'autres apprenants ne font pas d'effort pour bien prononcer le français et n'ont pas conscience de l'importance de la prononciation dans la transmission d'un message. La dictée peut jouer un rôle dans la responsabilisation de l'apprenant, car s'il prononce mal, le message ne pourra pas être transcrit correctement à l'écrit par son partenaire d'activité.

La dictée ne fait pas partie des exercices d'évaluation proposés au DELF (Diplôme d'études en langue française du ministère français de l'Education nationale), néanmoins, elle est un exercice essentiel à l'examen de langue française propre au Japon et très prisé des apprenants japonais : le DAPF (Diplôme d'aptitude pratique au français, en japonais, Futsuken 仏検). Aussi, ignorer la dictée et son utilité serait un désavantage pour les candidats de cet examen.

Ensuite, il semble y avoir un malentendu quant à la finalité de la dictée. Elle n'est pas qu'un objet d'évaluation, elle est en réalité un objet d'apprentissage. Son but ultime n'est pas uniquement l'acquisition de l'orthographe, elle aide aussi à développer de nombreuses compétences que nous listons ci-dessous (liste non-exhaustive) :

- La dictée est avant tout un exercice d'écoute et d'apprentissage de l'écoute. Tout en écoutant et en écrivant, on doit pouvoir anticiper et écouter les mots suivants.
- On transcrit un message oral vers l'écrit ce qui impose une attitude active.
- On travaille aussi sur une dimension mémorielle, l'apprenant apprend à fixer l'orthographe d'un mot, une règle de grammaire, un sens.
- L'apprenant prend conscience que la prononciation et l'intonation influencent la compréhension et la transmission d'un message.
- On peut se familiariser à l'association phonie-graphie, ainsi les mémoires auditives et visuelle sont activées.
- La lecture à haute voix permet de s'habituer à lire par groupe de mots.

3 Généralités

Il faut tout d'abord décider de l'objectif pédagogique de la dictée et convenir des points sur lesquels on souhaite faire travailler les apprenants. Cela peut être un point de grammaire particulier : le subjonctif présent, ou bien encore sur du vocabulaire spécifique : le vocabulaire de l'unité vue précédemment apparaît dans la dictée. On peut aussi se baser sur une compétence : les phrases exprimant un conseil sous différentes formes. Il est fortement déconseillé de faire des dictées de mots isolés « chat », « maintenant », « chaud » que l'apprenant a peu de chance de rencontrer. Il faut au minimum dicter des groupes de mots réalistes : « Il y a un gros chat noir dans le parc » « Qu'est-ce que tu fais maintenant ? » « Il fait chaud aujourd'hui ». L'idéal est de mettre ces phrases dans un contexte précis, mais ce n'est pas obligatoire.

Il existe sans doute autant de dictées qu'il existe de cerveaux d'apprenants et d'enseignants. Il serait difficile dans ce compte rendu d'énumérer tous les types de dictées, mais nous en présentons quelques-uns utiles en classe de français langue étrangère.

a) *Les dictées préparées ou semi-préparées* : l'enseignant distribue aux apprenants le texte entier de la dictée, les apprenants peuvent la préparer et étudier eux-mêmes pour la semaine suivante. Pour de meilleurs résultats, il vaut mieux permettre l'accès à un enregistrement audio afin qu'ils puissent s'habituer à la prononciation. Pour les dictées semi-préparées, il faut indiquer aux apprenants les mots qu'ils doivent apprendre à écrire pour le prochain cours, car ces mots seront dans la dictée. Par exemple : malheureusement, patiemment...

Avantage : elle responsabilise l'apprenant dans son apprentissage de la langue et il apprend aussi à s'organiser. Il peut réviser et préparer tout en écoutant l'audio et s'habituer à associer la phonie et la graphie. Certains apprendront par cœur les mots de vocabulaire et les phrases par peur de l'échec le jour-J, il n'y a aucun mal à cela.

b) *La dictée préparée en classe* : les apprenants adultes n'ont souvent pas le temps

de préparer à la maison. En distribuant le jour-même le corps de la dictée, il est possible de découvrir ensemble les mots, la prononciation et les pièges possibles.

Avantage et désavantage : tout le monde part du même point, mais les apprenants qui ont toujours besoin de préparer et qui ont peur des erreurs peuvent être déstabilisés.

c) *Dictée préparant à un examen* : on peut s'inspirer de la production écrite de l'examen de DELF, rédiger un texte en suivant la consigne et s'en servir comme dictée.

Avantage : les apprenants ont un modèle sur lequel s'appuyer pour réaliser leur propre production, ils peuvent ainsi s'habituer à la logique rédactionnelle à la française.

4 La dictée en binôme

La dictée en binôme permet de rendre les apprenants actifs. Celui qui lit doit se concentrer sur sa prononciation, et en répétant plusieurs fois, mémorise des groupes de mots et du vocabulaire. Celui qui écoute et retranscrit doit se concentrer et faire un travail très complexe combinant différents processus cognitifs afin d'arriver au résultat final : retranscrire le message dicté par son binôme. Les deux protagonistes étant complètement actifs à toutes les phases de l'exercice. Une prononciation nonchalante et/ou parsemée d'erreurs aura pour incidence la non-compréhension du message par le partenaire. Cet exercice permet aussi de développer l'entraide et la coopération. Celui qui lit peut regarder la production de son partenaire et insister plus ou moins sur des mots erronés afin de lui faire part d'une erreur plausible.

Néanmoins pour que l'exercice soit réussi, il faut habituer les apprenants à la lecture à haute voix de la dictée. Il sera nécessaire, dans un premier temps, de faire quelques dictées magistrales pour qu'ils comprennent comment avancer dans la lecture de la phrase tout en revenant en arrière et en ajoutant un nouveau groupe de mots au fur et à mesure. Cet apprentissage de la lecture en boucle est nécessaire si l'on ne veut pas que des apprenants transforment la dictée en une course à la lecture assortie d'une prononciation bâclée, ce qui mettrait en difficulté le scripteur.

Il est recommandé de donner des phrases différentes, mais ayant le même niveau de difficulté à chaque apprenant. Afin d'éviter l'effet d'écho dans la classe, les apprenants ne sont pas obligés de respecter l'ordre des phrases. En passant dans les rangs et en écoutant les apprenants, l'enseignant pourra noter les hésitations, les questionnements et proposer une discussion sur ce sujet à la fin de l'activité.

Voici un exemple de phrases utilisées en fin de séquence d'apprentissage du subjonctif présent :

Partenaire A

- a) Je suis très contente que tu puisses venir au Japon l'année prochaine.
- b) J'aimerais que tu m'écrives mon prénom en japonais.
- c) Pourvu qu'il fasse beau demain.
- d) C'est dommage que tu ne viennes pas à ma fête !

Partenaire B

- a) C'est génial que tu viennes au Japon cet été !
- b) C'est dommage que tu ne puisses pas venir à mon mariage.
- c) J'aimerais que les gens arrêtent de regarder leur téléphone en marchant.
- d) Qu'il soit riche ou pauvre, ce n'est pas important. Pourvu qu'il m'aime !

En ce qui concerne la correction, nous déconseillons que A corrige B, car si ce dernier est un apprenant qui a honte de ses erreurs ou dont l'écriture est illisible, il ne retiendra que ce sentiment de gêne et n'aura pas conscience d'avoir étudié quelque chose d'utile.

Chacun corrigera donc sa copie en regardant le modèle. Notons que de nombreux étudiants ne remarquent pas leurs propres fautes.

5 Et après la dictée ?

Afin de ne pas laisser les apprenants sur un sentiment d'échec, il est conseillé de faire une petite dictée magistrale deux ou trois phrases reprenant les points clés de la leçon.

Ensuite, il est aussi possible de faire de la traduction. Toute la classe se met d'accord sur une traduction en japonais des phrases de la dictée. Ensuite A va dire la phrase en japonais et B devra la dire en français puis les deux pourront essayer de l'écrire. Cet exercice permet de fixer les phrases dans la mémoire à long terme et est encore plus efficace s'il est répété à différentes séances. L'exercice de version-traduction est peu présent en classe de FLE, néanmoins après des échanges avec des professeurs qui ont étudié le japonais à l'université, il s'est avéré que c'était pendant les cours de version-traduction qu'ils avaient vraiment appris à manipuler les spécificités de la langue.

6 Conclusion

Dans ce compte rendu, nous avons souhaité partager les avantages méconnus de la dictée en classe de FLE. Cet exercice permet de rappeler que le passage de l'oral à l'écrit et que la maîtrise de l'orthographe est un processus long et fastidieux jamais totalement acquis. Après avoir discuté avec nos apprenants sur l'utilité et l'apport de la dictée, il s'est avéré qu'ils étaient très satisfaits, car elle leur permettait de prendre conscience des points non acquis (alors qu'ils pensaient le contraire), d'utiliser les mots étudiés dans un autre contexte et pas uniquement dans la conversation. Ils ont compris aussi qu'en répétant plusieurs fois, inconsciemment, ils apprenaient et intégraient aussi des modèles de phrases qu'ils pourront réutiliser par la suite. Les apprenants qui faisaient peu d'effort en prononciation ont compris qu'ils devaient faire attention, car au final, le fait de ne pas être compris était aussi déstabilisant. En espérant que vous ne regarderez plus la dictée du même œil et que vous prendrez plaisir à adapter cet exercice en fonction de vos objectifs pédagogiques.

Du français parlé au FLE académique : comment les étudiants japonais adaptent leur langage en classe, après un long séjour en France. Étude de cas à l'université Sophia.

ENARD MARC
(Institut français Tokyo)

Résumé :

Comment les étudiants japonais, revenant d'un long séjour en France, adaptent leur niveau de langage en classe de FLE et gèrent l'usage des expressions familières apprises sur place ? Analyse d'un questionnaire complété par des étudiants en 4ème année à l'université Sophia.

Mots clés :

Registre familier, gestion de crise, autocensure, études en France

1 Introduction :

Pour qui a déjà eu en classe des étudiants revenant d'un long séjour en France, il n'est pas rare d'avoir été témoin d'expressions familières utilisées en classe, de façon naturelle et sans aucune intention de provocation. Les expressions de surprise notamment (« Oh p.....! ? ») peuvent parfois amener un fou-rire général, ou au contraire un silence gêné, voire d'incompréhension, chez les autres étudiants.

À travers une étude de cas de 7 étudiant(e)s (anonymes) de 4e année à l'université Sophia, j'ai présenté les caractéristiques suivantes : le profil détaillé de leur expérience en France ; leur vocabulaire/lexique familier favori appris sur place ; l'auto-censure éventuelle qu'ils ou elles s'imposent à leur retour en classe de FLE au Japon.

2 Extraits du questionnaire et exemples de réponses :

Pour une volonté d'authenticité, la syntaxe des réponses a été conservée telle quelle.

2.1.1 Votre expérience de vie en France :

De 1 à 10 mois en moyenne (2022-2023).

Universités à Lille, Paris, Montpellier et Aix-Marseille.

Lycée (1ère S) à Mulhouse (2018-2019).

Un étudiant né en France et scolarisé sur place jusqu'à l'âge de 7 ans.

2.1.2 Hors milieu scolaire, avez-vous réussi à communiquer 100% en français au quotidien ?

« Non, parce qu'ils parlent trop vite pour moi, c'était très difficile de comprendre ce qu'ils disent. »

« Quand je vivais en France, oui. Depuis que je vis au Japon, c'est devenu moins naturel. J'ai soi-disant renoncé à ma langue maternelle pour obtenir le japonais. »

« Au début 50% en anglais, mais 2-3 mois plus tard 95% en français. »

« Non. J'ai communiqué en français et en anglais. »

« 75% en français. »

2.1.3 Quelles ont été, pour vous, les plus grandes difficultés linguistiques au quotidien ?

« Difficulté à l'écoute était mon grand problème. »

« Le manque de vocabulaire, les difficultés à la prononciation, ne pas savoir comment réagir en français dans certaines situations. »

« Mes amis utilisent sans hésitation des abréviations dans leurs textos et je dois aller les chercher sur internet à chaque fois. »

« En raison de mon manque de vocabulaire et de ma difficulté à trouver les mots justes, il m'arrive souvent de provoquer des pauses dans la conversation. »

« Manque de références culturelles et de vocabulaire. »

« Difficultés à l'écoute parce que c'est impossible de communiquer sans comprendre ce que dit l'autre personne. »

« Manque de vocabulaire, difficultés de la prononciation. »

2.1.4 Mots ou expressions familiers découverts en France ?

« Reuf / Bordel / Wesh / Seum / Chiant / Bourré. »

« Frigo / Rigolo / Boulot / Bosser / Dégueulasse / Gamin / Pote / Fric / Bordel / Galère / Chiotte / Bagnole. »

« Mec / Meuf / Pote / Truc / Moulaga... »

« Putain / Merde / Putain de merde / Punaise / Punaise sa mère (?) / Con / Connard / Chienne / Je suis éclatée. »

« Merde / Putain / Ta gueule / Connard / Je m'en fous... »

« Pas à pas. »

2.1.5 Quels seraient donc vos mots ou expressions favoris appris en France ?

« Youppi / Yeuuuuuuuu / Allez zou / Hopla / Chipie / Schmoutz / Hou la la. »

« J'adore l'eau, dans 20-30 ans y en aura plus. »

« Fait chier ! Merde ! Putain ! Ça me trouble le cul ! Enculé ! Casse couille ! »

« Entre chien et loup. »

« Vous pouvez vous cogner à la vie. »

« Ça ira. »

2.1.6 Y-a-t-il des mots ou expressions que vous voudriez utiliser naturellement en classe au Japon, mais que vous vous interdisez (autocensure) ?

Grande majorité de « non ».

« Genre : comme un tic ».

« Relou, chelou : parce que je ne sais pas dire autrement. »

« Les gros mots bien sûr, mais aussi le parler jeune, le verlan par exemple. Je pense que ce n'est pas approprié en classe. »

2.1.7 Est-ce que le tutoiement est devenu naturel pour vous ?

« Oui, je pense que je n'ai pas de difficulté quand je distingue tu et vous. »

« Non, c'est difficile de savoir lequel utiliser avec des personnes que je rencontre pour la première fois. »

« Oui, dès le début. J'ai plus du mal à vouvoyer. »

« Pour moi, il était difficile d'utiliser le terme "tu" pour les personnes âgées, car cela me

semblait bizarre. »

« Oui, parce que je l'utilisais plus souvent. »

Si la grande majorité des participants à cet atelier n'ont jamais eu à gérer de situation de crise en classe, du fait de l'usage d'un registre familier ou grossier, il y avait néanmoins un consensus sur la nécessité de savoir comment préparer un étudiant à sa vie en France. Il existe très peu d'activités ou de manuels qui abordent le lexique familier. On peut cependant citer *Moi, je...* A2 (éditions Alma) ou *Édito B2* (Didier FLE) qui proposent un lexique utile.

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier M. Simon Tuchais pour son feu vert et sa confiance. Merci à M. Albéric Derible pour ses nombreux conseils. Et beaucoup de reconnaissance pour les nombreux participants à ma présentation, notamment la quasi-totalité des stagiaires du DUFLE 2024.

読書と協働ーゴンクール賞日本の試み

La lecture en groupe -mise en place du choix Goncourt du Japon

深井陽介
(東北大学)

Résumé

2021年10月より、「日本の学生が選ぶゴンクール賞」が行われている。これは、全国を複数のチームに分け、フランス語の小説の読書会を行い、最終選考に選ばれた4冊の中から1作品を選んで賞を決定するものである。報告者は北海道・東北地区の運営代表を務めており、読書会の運営を行ってきた。ここではその内容と今後の課題について報告する。

Mots clés

フランス文学, フランス語教育, 読書, ゴンクール賞

1 はじめに

報告者は、東北大学高度教養教育・学生支援機構に所属し、東北大学の全学部の学部生にフランス語教育を行っている。自身がフランス文学(19世紀近代詩)を専門にしていることもあり、以前から文学をフランス語教育の教材として使用することに興味があった。現在までに近代詩や小説を授業で扱ってきたが、時間に限りがある為、あくまで数回の授業において部分的に扱うにとどまっていた。しかし、2021年10月に立教大学の澤田直教授を中心に「日本の学生が選ぶゴンクール賞」の運営委員会が創設されると、東北大学の今井勉教授が東北・北海道地区の代表となり、読書会を運営していくこととなった。ゴンクール賞はフランスで最も認知されている権威ある文学賞であり、近年は高校生が選ぶゴンクール賞や各国の学生が選ぶゴンクール賞なども創設され、認知度が高まってきている。報告者はこのプロジェクトに強い関心を抱き、今井教授をサポートするかたちで運営委員になった。22年以降は同地区の運営代表となり、毎年11月から翌年3月末までの約5か月間、学生選考委員と共に週2回の読書会を開催している。

2 スケジュールと2つの読書会

「日本の学生が選ぶゴンクール賞」は毎年10月頃に始まる。まず、フランス本国のアカデミーゴンクールが、その年のゴンクール賞候補作を8作品まで絞る。次に日本の運営委員会が学生の選考委員を募集し、10月末頃に選考委員の学生と運営委員の教員が参加する第1回の会議を遠隔で行う。この会議では運営委員の教員が8作品の簡単な紹介を行い、読みどころや良い点・悪い点などについて解説する。会議の1週間ぐらい後に、各学生選考委員が投票を行い、8作品から最終候補4作品にまで絞り込む。そして、11月初旬より読書会を開催し、4作品を具体的に読んでいく。読書会は地区ごとに開催されており、北海道・東北地区、関東地区(2チーム)、中部地区、関西地区、中国・四国・九州地区の6チームに分かれ、1週間から2週間に1度程度のペースで読書会を開催する。読書会は翌年の3月まで継続し、各地区内で議論して1位の作品を決定

する。最後に3月末に各地区の学生代表が集い、東京で最終選考討論会が行われ、同日フランス大使公邸で受賞作品が発表される。

北海道・東北チームの構成員は北海道大学及び東北大学の学生から成っている。学部生が多く、所属学部も文学部、法学部、経済学部、理学部、工学部、医学部など多岐にわたっており、毎年15名から20名程度の学生が参加している。他の地区と比べ活動は活発な方で、ここ4年は少なくとも週2回の読書会を行ってきた。約5カ月でフランス語の小説を4冊読むので、学部生にとっては至難の業だが、運営委員の教員が仕事を分担して「シノプシス」と呼ばれる各作品の詳しいレジュメを作成し、選考委員がそれを読んでも良いことになっている。地区によってはシノプシスのみを読んで読書会に参加する学生もいるが、北海道・東北地区はあくまでフランス語を精読することを大きな目標の一つにしており、小説の読みどころを定めて、毎回必ず10ページ程度の読解は行うことにし、フランス語で取り扱えなかった箇所についてはシノプシスでフォローするようにしている。こうする事で、すべてをフランス語で読むわけではないものの、各最終候補作の4分の1程度を原書で読むことになり、生の言語に触れることによって各作品の奥深さを知ることができる。

2022年度以降は毎週火曜日4限の「展開フランス語Ⅳ」という授業で読書会を行い、学期終了後にも会を継続して2作品を読む。この「火曜会」は少なくとも授業期間中は対面で行っている。もう1つの読書会は毎週金曜日の夕方に行い、残りの作品を読むことにしている。このように週2回の読書会を設けることで、無理なく最後まで読書会を継続することができている。

3 ドキュメントを共有するー読書サイクルを定着させる方法

2021年に読書会を始めた当初は問題が山積していた。学部生に1人でフランス語を毎週読むように言っても、ほとんどの学生は読んでこない。そもそもボキャブラリーが少なく、難しい構文を読み取る読解力もまだないので荷が重すぎるのである。その結果、多くの学生が劣等感と罪悪感を持ちながらこのプロジェクトに参加することになり、会の雰囲気も重々しいものになっていった。2名から成るグループを複数作り予習してくるように言ったこともあったが、それでも状況は好転しなかった。

そこで、Googleドキュメントでテキストを共有し、参加者全員で書きこめる形を取ればよいのではないかと考えた。この方法を使うことにより、参加者は直接会ったり、予定を合わせたりしなくとも、Web上でいつも情報共有ができる。学生には分からない単語の意味や、読み取れない構文の箇所、また小説に登場する場所や人名や音楽・美術の作品名など周辺情報を読書会よりも前に共有ドキュメントに書きこんでおくように指示した。また、印象に残ったフレーズや率直な感想をどんどん書きこんでもらうようにした。例えば「つまらない」のであれば「つまらない」と書けばよいし、登場人物の言動がおかしいと感じたらそのことも書くように促した。このように参加者全体で作品に「ツッコミ」を入れることで、読書会が堅苦しい勉強の会ではなく、笑いが生まれ楽しい空間になっていく。あたかも秘密のノートを共有しているかような感覚に陥り、各々の作品を深堀して知ることができるようになっていく。読書とは1人でするもの、個

人的なものと思えられがちであるが、このゴンクール賞の読書会は読書を参加者全員に開かれたものと思え、お互いに助け合い、情報を共有することで作品の理解を深めようとしたのである。

もう一点工夫したのは、週によって各参加者の責任の重さを変えた点である。具体的には4名ほどから成るグループを3~4チームほど作り、それを1班、2班など名付けて、ローテーションで各回の資料をパワーポイントで作ってもらい、発表してもらおうことにした。こうする事で、各班3~4週間に一度ほど自分たちの発表の順番が回ってくることになり、担当班は普段以上に質問や単語の意味や追加情報などをドキュメントに書きこむようになった。良い意味で参加者が緩急のついた読書を行なえるようになり、読書会参加のハードルは下がっていった。

尚、各回の読書会については担当班が議事録を作成し、ゴンクール日本ホームページの会員専用ページにアップしてもらおうようにした。こうする事で参加できなかった学生は各回の内容について詳しく知ることができるし、ほかの地区の選考委員も参考にすることができる。自分の地区の読書会の内容が他者の目にも触れることで、学生のモチベーションは向上していった。

以上のような方法で読書会を行っていくことで、学生は単に作品内容を知るのみならず、原文に込められた細かいニュアンスや文体・表現方法などにも注目するようになり、深い考察が見られるようになった。そして、フランス語の読解力が著しく向上していった。2023年度からはフランス語ネイティブの大学院生をTAとして雇用し、各回で扱う箇所簡単な説明をフランス語で行ってもらい、最後に内容に関する質問を5問ほどしてもらおうようにした。こうする事で、読解力だけでなく、聴解力と口頭での表現力も向上し、大きな教育効果が見られるようになった。

4 作品の評価と最終候補作の決定

上記のように読書会を継続していき、3月になるといよいよ地区の最終候補作を決定する時期になる。北海道・東北地区においては、評価の基準を10項目設け、ひとつの基準ごとに4作品を1点から4点で点数化し、その基準に最もあてはまる作品を4点とし、最もあてはまらない作品を1点とすることにした。例えばある委員がある作品に対してすべての項目において1番だと判断した場合は4点×10で40点満点を得ることとなる。2021年度には選考委員が14名いたので、全メンバーの点数を合計し、40×14で1作品560点満点として点数化して1~4位を決定しておき、最終討論会での議論を経て北海道・東北地区が推薦する作品を決定した。

この時期には学生も皆自主性をもってプロジェクトに取り組むようになっていたので、報告者は学生独自の評価基準を作成するように促した。その結果出来上がったのが、①日本語版を読んでみたい②テーマ、世界観、文体、登場人物があらゆる世代に受けられる③日本人にとっても作品の持つ世界観がイメージしやすい④社会問題・歴史について考えを深めることができる⑤心に残るフレーズや場面があり読み返す価値がある⑥人と共有し議論したいと思えるテーマを含んでいる⑦映画化したらヒットしそう⑧視野を広げてくれる。新しい世界

を提示してくれる⑨小説の語り、文体、構成などに工夫がある⑩フランス語圏の文化（価値観や思想）を知るきっかけになる、という10の基準である。

先に断らなかつたが、「①の日本語版を読みたい」というのは、受賞作が最終的に日本語訳されることになっていることと関連している。実際、「日本の学生が選ぶゴンクール賞」に選ばれた作品は全て邦訳されており（今年3月に受賞が決定した『彼女を見守る』に関しては現在出版準備中）、最終候補作に選ばれた作品の多くも邦訳されている。学生たちにとってのメリットは、フランス大使館から授与されるゴンクール賞日本学生選考委員認定証だけでなく、邦訳が出版された際、表紙を飾る帯に自分の言葉が掲載される可能性があるということだろう。読書会で読んだ作品が翻訳され出版されるだけでなく、本の帯に選考委員の感想が掲載されて、本屋に並んでいる。大学で経験したことが具体的な形となって現れる。学生にとってこれほど嬉しいことはないだろう。

5 結びに代えて

プロジェクト終了後、参加した学生からは多くの声が寄せられている。例えば「作品の深みを理解することは難しかったが、それを乗り越えることができたのは、共に取り組む仲間やサポートする先生方のおかげだと感じた。チームで協力して作品に向き合う機会をいただけたことに感謝している」というものや「原文を一文ずつ分析しながら読むことで、日本の文学作品には見られないような独特で奥深い比喻表現に出会うことができた。また、同じような意味の言葉でも、ニュアンスがわずかに異なっていることがあり、同義語の豊かさを実感でき、リアルなフランス語を学ぶことができた」など好意的なものが多い。

その中でも強調しておきたいのは、やはり協働による読書の効果だろう。読書会を通して、個人が抱いた読書の感想や意見を、同じものを読んだ他者に話すことができ、また他者が抱いた感想や意見も聞くことができる。多角的に作品を見つめることができるのである。このように、一人では難しくともチームならば緻密で面白い読書会ができる。そこで学生達は、人に頼る勇気や自己の役割の認識、人と分かち合う感動や喜び、賞を決めるという緊張感と責任感を知るだろう。共有することで楽しくなる読書。ゴンクール賞日本は今後外国語教育に必要な数々のことを、我々教員にも教えてくれている。

Expression écrite autonome : usage des intelligences artificielles et auto-correction

GUILLEMOT Céleste
(Université des Langues Étrangères de Tokyo)
SEYA Anne-Auréli
(Université des Langues Étrangères de Tokyo)

1. Introduction

L'objet de cet atelier bilingue est de discuter de l'intégration des technologies d'intelligence artificielle (désormais IA) telles que l'IA conversationnelle en cours de FLE afin d'aider les étudiants à développer leur autonomie. Nous nous concentrons en particulier sur le cas du cours d'expression écrite pour des étudiants de niveau avancé, dans le cadre duquel l'IA peut constituer, à notre sens, un outil précieux pour optimiser l'apprentissage et l'utilisation du temps passé en classe.

Loin de l'image du raccourci bienvenu pour les étudiants, les IA conversationnelles de type ChatGPT offrent de nombreux avantages lorsqu'elles sont utilisées de manière adéquate. Leur capacité à fournir une correction instantanée et détaillée aux étudiants leur permet par exemple de s'auto-corriger en temps réel. Dans cet atelier, nous avons proposé une approche basée sur l'auto-correction dans l'optique de former des apprenants autonomes et capables de produire des documents dans un français de qualité même une fois sortis du cadre de l'enseignement universitaire. Il s'agit donc d'enseigner aux étudiants un usage adéquat et productif des IA conversationnelles afin d'améliorer leurs compétences langagières et leur autonomie.

2. L'IA conversationnelle et ses bénéfices pour l'enseignement

L'IA conversationnelle est un type d'IA conçu pour interagir avec des humains sous la forme de la conversation. Largement généralisée vers 2022, ses plus célèbres représentants sont entre autres les ChatBot ChatGPT (OpenAI) et Google Bard (Google) ou les assistants virtuels comme Siri (utilisé par Apple) ou Alexa (Amazon). La technologie des IA conversationnelles repose sur des modèles de langage de grande taille (large language models) comme le GPT (Generative Pre-trained Transformer) développé par OpenAI dès 2018. Ces modèles sont entraînés sur d'énormes corpus textuels qu'ils assimilent pour comprendre et générer un langage naturel de manière cohérente. En pratique, l'utilisateur suggère une action ou une interaction à l'IA conversationnelle en utilisant un « prompt », une instruction ou une question donnée pour générer une réponse.

Les premières mentions des IA conversationnelles dans des publications académiques en rapport avec l'enseignement des langues sont observées vers 2019 et parmi elles on trouve des articles notant l'influence positive des IA dans le cadre du cours de langue. Par exemple, Wu *et al.* (2019) ainsi que De la Vall & Araya (2023) soutiennent que les IA conversationnelles présentent l'avantage de pouvoir personnaliser les expériences d'apprentissage de chaque étudiant. Granger & Meunier (2021) rapportent un apprentissage plus rapide grâce à l'analyse des erreurs grammaticale en comparant les écrits des apprenants et les suggestions d'amélioration générées par l'IA. Enfin une amélioration plus générale des compétences à la fois orales et écrites est également notée (Kumar & Kalita 2022 ; Godwin-Jones 2022 ; Zou *et al.* 2023) grâce aux retours (feedbacks) immédiats proposés par le modèle de langage. Ces auteurs mettent d'ailleurs

en lumière l'augmentation notable de l'autonomie des apprenants.

3. L'IA conversationnelle pour le cours de FLE

En se basant sur les observations formulées précédemment dans la littérature, nous proposons d'utiliser les IA conversationnelles dans un cours d'expression écrite à destination d'étudiants de niveau intermédiaire à avancé pour effectuer les trois actions suivantes. Tout d'abord, la correction instantanée des textes : les étudiants utilisent l'IA pour détecter rapidement les erreurs de syntaxe, de grammaire et de style. Le feedback immédiat produit par l'IA permet aux étudiants de réviser leur texte en temps réel tout ayant une meilleure compréhension de leurs erreurs. Deuxièmement, l'amélioration du style d'écriture et de la cohérence : l'outil IA est ici utilisé pour aider à la réécriture et la reformulation. L'IA peut suggérer des reformulations plus naturelles, des expressions idiomatiques, mais aussi proposer une amélioration du style d'écriture au niveau de la fluidité par exemple. L'IA permet aussi de travailler sur la cohérence. Sa capacité à comprendre la production des apprenants dans leur ensemble lui permet de pointer du doigt les éventuelles incohérences dans le discours (*e.g.*, concordance des temps, transitions). Enfin, l'auto-correction et l'autonomie : en demandant aux étudiants d'analyser les corrections suggérées par L'IA, on les pousse à réfléchir activement à leurs erreurs et à les comprendre pour éviter de les reproduire à l'avenir. Ce type d'apprentissage « interactif » est potentiellement stimulant pour les étudiants qui apprécient ce type d'outil et les raccourcis proposés. En pratique, l'approche pédagogique adoptée pour le cours d'expression écrite est comme présenté dans la figure suivante.

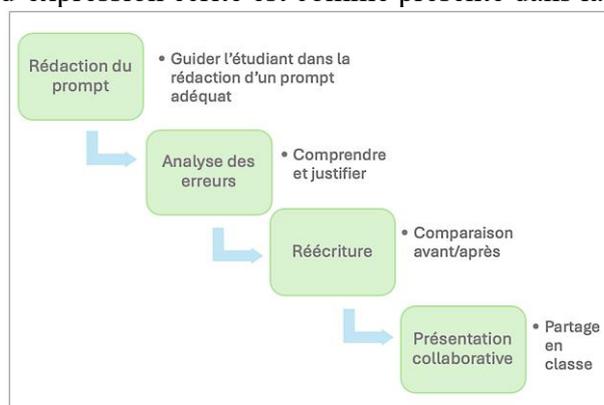


Figure 1. Étapes du travail autonome

3.1 Les prompts

Dans l'atelier nous nous sommes concentrées sur la phase de rédaction du prompt et avons discuté avec l'audience de la manière dont les différents prompts peuvent aider les étudiants dans la phase d'analyse des erreurs. Nous avons ainsi proposé les quatre prompts suivants :

Prompt A : « Corrige le paragraphe suivant »

Prompt B : « Souligne les erreurs dans le paragraphe suivant »

Prompt C : « Fais un tableau récapitulatif des erreurs dans le paragraphe suivant »

Prompt D : « Rend le paragraphe suivant plus naturel »

Les prompts A et B visent simplement à identifier les erreurs. En théorie, ils se contentent de corriger en mettant en relief les endroits du texte nécessitant une amélioration que ce soit au niveau grammatical, syntactique ou stylistique sans en préciser la raison. Ceux-ci peuvent être utilisés afin de pousser l'étudiant à analyser les

erreurs en comparant les versions avant correction et après correction. Si l'on propose le prompt C à ChatGPT, il est capable de générer un tableau comparatif présentant dans une première colonne la phrase originale, dans une deuxième le type d'erreur et la raison, ainsi que dans une troisième une correction envisageable. Bien que ce prompt soit hautement efficace de par son caractère synthétique et visuel, il faut cependant noter qu'il génère aussi des erreurs. Enfin le prompt D poursuit un objectif différent : améliorer le style global d'un texte en travaillant sur le rythme et la structure des phrases, évitant les répétitions ou les phrases à la syntaxe similaire. Ce dernier prompt semble adapté pour finaliser un travail d'expression écrite après auto-correction par l'apprenant.

3.2 Résultats attendus

Bien qu'encore au stade de l'essai, nous espérons par cette approche obtenir les résultats suivants. D'abord, une autonomie accrue des apprenants. Il nous semble que développer la capacité des étudiants à s'auto-corriger leur sera utile dans leur études (y compris pour d'autres langues) et dans leur vie future, sans même se limiter à l'apprentissage du français. Ensuite, nous espérons que l'analyse par les étudiants de leurs erreurs leur permettra, par une meilleure compréhension de la grammaire, d'éviter certaines erreurs récurrentes et d'améliorer leur style d'écriture. Enfin, le travail en autonomie des étudiants sur leurs erreurs récurrentes en français permet de réorienter le temps passé en classe. Ainsi, au lieu de se concentrer sur la correction de la grammaire, l'enseignant peut passer plus de temps à travailler avec les étudiants sur la cohérence et la fluidité du texte. Enfin, travailler avec les IA permet d'en dédramatiser l'utilisation et d'expliquer aux étudiants comment en faire un usage plus productif que la simple approche créative avec des IA dites étroites/faibles¹⁶ (par exemple la rédaction d'un contenu dans le cadre d'un devoir d'expression écrite) sans données informatives et interactives. Bien trop souvent, l'IA est vu comme « l'ennemi » du cours de langue. Nous avons cependant souligné dans cet atelier l'impact positif que l'IA peut avoir sur l'éducation quand elle est bien utilisée et que son usage est encadré. D'une part, elle permet de favoriser une approche innovante du travail écrit avec la possibilité pour l'apprenant d'obtenir un retour immédiat sur sa production écrite. D'autre part, nous pensons qu'encourager une utilisation plus large de l'IA en cours de langue conduirait à une normalisation de l'outil et permettrait sûrement de dissuader les étudiants d'en faire un usage malhonnête.

Le marché des IA est en plein essor et le nombre d'utilisateurs ainsi que de secteurs concernés par leurs utilisations ne cesse d'augmenter. Les universités elles-mêmes mettent de plus en plus à disposition de leurs étudiants des outils liés à l'IA. Il semble donc judicieux, dans une vision à long terme où ces IA occuperont une plus grande place dans les milieux éducatifs, de guider les étudiants vers une utilisation productive.

4. Conclusion et remarques du public

Tout d'abord il a été noté que bien que l'IA permette d'avoir des résultats satisfaisants pour une partie des points de grammaire, elle propose aussi parfois des réponses erronées. En analysant par exemple les résultats générés par le prompt D avec le public, nous avons identifié plusieurs types d'erreurs produites par l'IA : explications incomplètes, difficiles à comprendre ou simplement erronées (ex : « œ » est appelé une cédille).

¹⁶ ChatGPT est considéré comme un exemple d'intelligence artificielle étroite (ANI) plutôt que d'intelligence artificielle générale (AGI).

Ensuite, la question de la langue nous a été posée. En effet, les prompts proposés dans l'atelier étaient rédigés en français, mais les étudiants sont sûrement plus à l'aise en japonais en général. Nous avons répondu que les prompts ont été proposés en français par souci d'accessibilité lors de l'atelier, mais qu'ils fonctionnent également en japonais, générant donc des réponses dans la même langue par l'IA conversationnelle.

Enfin, il nous a été fait la remarque que le travail que nous avons effectué portait sur des classes de niveau avancé avec des étudiants ayant pour spécialité le français, donc forcément avec une forte motivation, et qu'il semblait plus ardu d'effectuer le même travail avec des étudiants non-spécialistes. En effet, il paraît plus aisé de procéder ainsi avec des étudiants de niveau avancé. Cependant, dans la mesure où cette méthode n'est pas spécifique au français, on peut imaginer que l'utilisation de l'IA conversationnelle elle-même bénéficiera aux étudiants non-spécialistes dans leur apprentissage d'autres langues et dans leur vie future, et ce justement, car ils sont non-spécialistes.

Remerciements

Nous remercions l'audience et les personnes qui ont assisté, réagi et posé des questions lors de cet atelier à la journée pédagogique de la langue française 2024.

Références

- De La Vall R. R., & Araya F. G. (2023). Exploring the benefits and challenges of AI language learning tools. *International journal of social sciences and humanities invention*, 10(01), 7569-7576.
- Kumar, A., & Kalita, J. (2022). Exploring the impact of AI-based feedback in enhancing language learning. *Language Teaching Research*, 28(1), 34-48.
- Godwin-Jones R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language learning and technology*, 26(2), 5-24.
- Granger, S., & Meunier, F. (2021). Using AI for automatic error detection and correction in L2 writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 145-168.
- Wu, C., Wang, J., & Yang, X. (2020). Artificial intelligence in education: Chatbots as learning tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 31(3), 363-385.
- Zou B., Guan X., Shao Y. & Chen P. (2023). Supporting speaking practice by social network-based interaction in AI-assisted language learning. *Sustainability*, 15(4), 1-19.

À propos du phénomène de résistance pragmatique : Enjeux théoriques, méthodologiques et didactiques

LADREYT Alexis
(Université de Hokkaido)

HARADA Sanae
(Université Sophia)

1 Remarques introductives : contexte de la recherche et cadre notionnel

1.1 Contexte de la recherche

Notre intervention se situe dans le cadre d'un projet de recherche universitaire portant sur le phénomène de *résistance pragmatique* (désormais *RP*, Ishihara & Cohen, 2010) chez des locuteurs japonophones de niveau avancé en français qu'ils pratiquent en milieu académique ou professionnel. Ce phénomène se situe à l'interface de la pragmatique, de la compétence de communication et de la compétence interculturelle. Il se définit comme une résistance psychologique et linguistique du locuteur non natif (LNN) face à un élément de la norme communicationnelle en langue cible (LC). La RP est graduelle et peut aller de la réticence à l'opposition complète à l'utilisation de certaines formes linguistiques. Elle peut être le fruit de plusieurs facteurs, tels que le conflit entre l'éthos communicatif en langue maternelle (LM) et celui en langue cible, ou bien elle peut être le résultat d'un conflit identitaire.

1.2 Cadre notionnel

1.2.1 La pragmatique du langage

La *pragmatique* est une discipline des sciences du langage qui essaie de comprendre comment le langage permet d'agir sur : l'interlocuteur (« passe-moi le sel »), la situation de communication (« je vous déclare mari et femme »), le déroulement de l'interaction (« bon, il se fait tard ! » => finir la conversation) ou sur la relation entre les personnes (usage du vouvoiement ou du *keigo*). Elle étudie également comment certains énoncés présupposent certaines conventions et normes sociales. La pragmatique s'intéresse non pas uniquement aux fonctions grammaticales du langage, mais aussi à sa capacité à agir.

1.2.1 La compétence (lexico) pragmatique

La *compétence lexicopragmatique* (Ladreyt 2022) intervient à la fois en compréhension et en production lors du choix et de l'interprétation des séquences lexicales permettant de réaliser une fonction pragmatique idoine face à une situation de communication donnée.

Elle se divise en 3 sous-compétences : ① la *compétence pragmalinguistique* (compétence de niveau *microstructurel* : connaissance de la relation forme \leftrightarrow fonction, des relations distributionnelles et combinatoires), ② la *compétence sociopragmatique* (compétence de niveau *mésosstructurel* : inférences et indexicalités, enjeux sociétaux, variation, connaissances culturelles) et, ③ la *compétence métapragmatique* (compétence de niveau *macrostructurel* : capacité d'observation déductive et de prototypage de l'usage du lexique à fonction pragmatique).

1.2.2 Accommodation et résistance pragmatique

L'accommodation pragmatique constitue un système de tension entre norme communicationnelle de la LM du LNN et celle en LC. Lorsque le LNN s'adapte à cette norme, on parle de *convergence pragmatique*. À l'inverse, lorsqu'il s'y oppose ou ne s'y adapte pas (flèche en pointillés et clairsemée, en bas), on parle de *résistance pragmatique*.

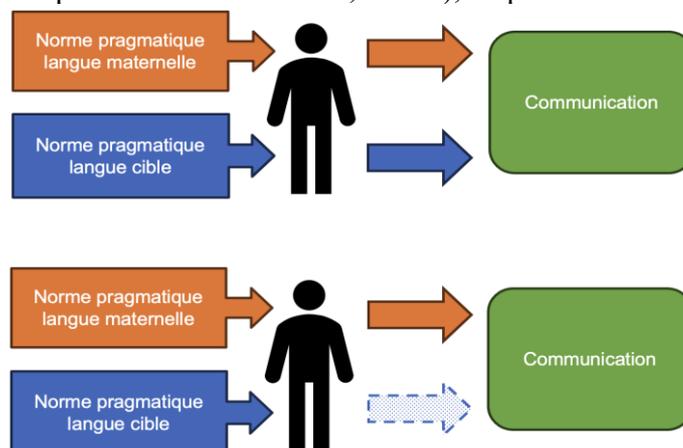


Figure 1 : L'accommodation pragmatique

1.2.3 Le décalage communicationnel

La RP peut engendrer le phénomène de *décalage communicationnel*. Ce phénomène constitue une discordance entre la fonction communicative actualisée par le contenu linguistique produit par le LNN et la fonction communicative attendue de manière prototypique dans une situation de communication donnée. Ce décalage se manifeste à deux niveaux : ① le *décalage pragmlinguistique* (ne pas mobiliser le bon matériel linguistique pour réaliser la fonction pragmatique attendue) et ② le *décalage sociopragmatique* (stratégies ou comportements mobilisés afin de réaliser la fonction pragmatique qui sont inappropriés sur le plan socioculturel).

2 Quelques cas concrets de résistance pragmatique

2.1 Cas 1 : l'expression du refus

En français, le refus est généralement explicite et s'accompagne d'explications détaillées visant à légitimer ce refus. En japonais, la stratégie de refus se réalise principalement sous la forme de formulations vagues et peu détaillées. Il peut en résulter des situations de RP où le LNN japonais formule en français un énoncé réalisant une stratégie d'atténuation du refus. Par exemple, prenons le cas de l'usage de « ça va être difficile » chez un LNN japonais présentant une résistance à l'expression d'un refus explicite (Harada 2020). Il s'agit d'un calque sur la construction de refus en japonais « 難しいですね… ». Cette construction atténuée en français a tendance à ne pas exprimer un refus catégorique, mais un refus qui peut donner lieu à acceptation sous condition. Il en résulte un décalage pragmlinguistique.

2.2 Cas 2 : usage du registre déférent

Lors de l'atelier, nous avons présenté deux cas de résistance à l'usage de la déférence. Le premier cas est celui d'une résistance à l'usage en japonais du pronom personnel poli *watashi* chez un locuteur masculin d'origine australienne (McConachy 2023 : 7). Ce locuteur, qui est lui-même l'auteur de l'article de recherche cité supra, explique qu'il

éprouve une réticence à l'usage de *watashi*. L'usage de ce pronom entre en contradiction avec son identité de surfeur australien décontracté, car trop neutre et efféminé. Il lui préfère ainsi l'usage du pronom *ore* qu'il laisse volontairement glisser en situation de politesse, bien qu'il soit sociolinguiste et très compétent en japonais. Le deuxième cas est celui de « Tim » (Ishihara et Tarone 2009 : 112). Il s'agit d'un jeune LNN en échange au Japon qui éprouve une résistance volontaire à l'usage du *keigo*, notamment envers des étudiants à peine plus âgés que lui, car il trouve cela injuste et infantilisant. Il a aussi l'impression que l'usage du *keigo* crée de la distance avec son interlocuteur.

2.3 Cas 3 : l'usage du chevauchement

Lors de la communication orale, il est commun pour les Français de parler ou de commenter pendant que l'autre parle. Le chevauchement constitue ainsi une stratégie de communication très utilisée en France. Elle a plusieurs fonctions (Béal 2010) : ① exprimer son assentiment et sa volonté de communiquer, ② exprimer son engagement dans l'acte de communication, ③ favoriser un cadre de communication collaboratif (co-construction) et ④ compléter ou renforcer le dire de l'autre. Cependant, l'usage des chevauchements est souvent mal perçu par les Japonais en raison d'un éthos communicatif privilégiant l'écoute de l'autre avant de prendre la parole. L'étude de Harada (2022) a montré que des locuteurs japonais ayant vécu longtemps en France, et parlant bien le français, éprouvent malgré tout des résistances à utiliser cette stratégie.

2.4 Cas 4 : l'expression de l'accord

Le 4^e cas présenté est celui de l'expression de l'accord *comme tu veux !*. Alors que cette expression est très utilisée en France pour marquer son assentiment, elle suscite la résistance à son utilisation chez les LNN japonophones, cette expression étant souvent interprétée à tort comme une marque d'indifférence similaire à l'expression « *好きにして* » en japonais. L'origine de la résistance est double : ① une tendance à la traduction qui résulte en une interprétation d'indifférence en conflit avec l'éthos communicatif de la LM (il est courant de marquer son engagement et son intérêt de manière explicite en japonais lorsque l'on reçoit une proposition) et ② une difficulté de niveau métapragmatique dans le décodage de la stratégie de communication employée (En français = stratégie de communication pour exprimer l'accord ou l'entente tout en évitant d'imposer son avis et en laissant à l'interlocuteur la légitimité de la prise de décision).

2.5 Cas 5 : l'interprétation filtrée

Le dernier cas est une RP liée à l'influence du filtre culturel de la LM sur l'interprétation et l'emploi des certaines expressions en français. Les LNN japonophones éprouvent ainsi une résistance de niveau pragmatique. L'exemple proposé est celui de Ladreyt (2022) avec l'expression *c'est le pied !*. L'étude a montré qu'en dépit de son sens positif exprimant une sensation agréable, cette dernière expression était fréquemment perçue comme une expression négative par les LNN, engendrant ainsi une réticence à l'emploi. Des entretiens semi-guidés subséquents à l'étude ont montré que le terme *pied* était à l'origine de cette résistance. En effet, le pied est généralement associé à une image négative en japonais, d'où une interprétation « filtrée » de la fonction pragmatique initiale de la séquence lexicopragmatique.

3 Conclusion

Nous avons pu observer au cours de cette présentation que la RP était un phénomène protéiforme et polyfactoriel. Afin d'explorer ce phénomène de manière empirique, nous prévoyons de mener une expérimentation qui se décline en deux volets : un questionnaire linguistique permettant de tester la compétence lexicopragmatique en production et en compréhension, ainsi qu'un entretien semi-dirigé subséquent à la passation de l'expérimentation qui viendra explorer de manière plus approfondie les résultats observés dans le questionnaire. Au cours du temps d'échange avec les participants de l'atelier, il nous a été suggéré de préciser un peu plus les contours notionnels du terme de *résistance pragmatique* qui peut paraître un peu abstrait, et un des participants nous a proposé la notion de *dissonance* pour rendre compte de l'origine de l'apparition de la RP.

Remerciements

Recherche soutenue par le financement KAKENHI 基盤研究(C) n° 24K04138.

Références

- Béal, C., (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais — de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles* —. Peter Lang : Berne.
- Harada, S., (2020). Les stratégies de refus : excessives ou insuffisantes? . *Le Langage et l'Homme* 1, pp. 39-54.
- Harada, S., (2022). Gestion des tours de parole et éthos communicatif de Japonaises en milieu professionnel français. *Études en Didactique des Langues*, 38, pp. 42-56.
- Ishihara, N., & Tarone, E., (2009). Subjectivity and pragmatic choice in L2 Japanese: Emulating and resisting pragmatic norms. *Pragmatic competence*, 5, 101.
- Ishihara, N., Cohen, A. D., (2010). *Teaching and Learning Pragmatics - Where Language and Culture Meet* - Pearson ESL, pp.75-96.
- Ladreyt, A., (2022). *Une étude linguistique de l'emploi des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé*. Thèse de doctorat. UGA.
- McConachy, T., (2023). Exploring pragmatic resistance and moral emotions in foreign language learning. *Transformation, Embodiment, and Wellbeing in Foreign Language Pedagogy: Enacting Deep Learning*, 175.

Identifier les éléments culturels dans la langue japonaise pour mieux comprendre les apprenants japonais du français

MANGIN ALEXANDRE
(Université Rikkyo 立教大学)

Résumé

Cet exposé présente des réflexions sur les liens entre la langue et la culture japonaises, voire des traits psychologiques et ethnologiques forts, afin de mettre en relief certaines caractéristiques de la langue japonaise — et, par contraste, de la langue française — en présentant plusieurs auteurs (Oono Susumu, Suzuki Takao, Boyé Lafayette de Mente). Des exemples concrets simples (vocabulaire, expériences de cours) et des hypothèses de l'auteur, particulièrement « le raisonnement à partir du plus petit élément », sont présentés pour mieux comprendre la psychologie linguistique des apprenants japonais et fournir une aide supplémentaire dans l'enseignement des deux langues.

Mots clés

Langue japonaise, anthropologie culturelle, didactique, petit, psychologie
日本語, 文化人類学, 教授法, 小さい, 心理学

1. Introduction

Après un cursus de Droit et d'études japonaises ainsi qu'une licence de FLE, l'auteur a enseigné en France pendant un an la langue, la culture et la littérature japonaises, et enseigne actuellement au Japon le français depuis près de vingt ans. La présente étude porte sur quelques exemples significatifs de l'influence réciproque de la langue et de la culture japonaises et de son impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Sont d'abord présentés Oono Susumu (1919-2008) et Suzuki Takao (1926-2021), deux linguistes japonais qui ont su à la fois innover dans leur domaine et transmettre le contenu de leur réflexion au grand public, et introduit des concepts culturels, voire philosophiques, dans leur analyse de la langue japonaise.

2. Quelques constats concrets

Tout d'abord, certains sons entendus, mais non traités par le « logiciel » du cerveau japonais. Tout se joue jusqu'à un an (la période phonétique critique)¹⁷. La différence entre L et R bien connue peut poser problème, mais nous ne pensons pas que cela soit insurmontable. Ce qui pose le plus problème selon nous, ce sont les nasales sauf le « on » /õ/, et tout particulièrement le « an » /ã/ qu'une part considérable des Japonais ne peuvent pas traiter. Ils transcrivent presque toujours ce son en *katakana* « on » オン.

Nous donnons ensuite un exemple d'expérience vécue en cours avec le manuel *Alphabétix*¹⁸, écrit et conçu par des Français et relu par un Japonais, manuel ludique et sympathique, mais très français dans sa conception. Les dessins réalisés par des Français, censés aider à la compréhension, posaient plus de problèmes que le texte ou les mots

¹⁷ Pour aller plus loin, on s'intéressera aux travaux de Derek Houston (University of Connecticut) ou Patricia Kuhl (University of Washington).

¹⁸ LEROY Patrick, RICO-YOKOYAMA Adriana (et al.), *Alphabétix*, Sanshūsha 三修社, 2012, 132 p.

qu'ils étaient censés expliquer. Le lien entre images ou concepts et couleurs par exemple était trop lié à la culture française et n'allait pas de soi, tout comme la présence de faux-amis non expliqués. Enfin, dans ce manuel et dans d'autres, l'énoncé des exercices, bilingue français-japonais, faisait rarement sens pour nos apprenants. Il fallait parfois passer un certain temps à expliquer ou rappeler en quoi consistait l'exercice.

Les phrases choisies dans le manuel reflétaient la façon de penser française. Ainsi par exemple ce qui avait trait à la consommation de boissons, ou encore l'attitude face aux éléments et au climat : en France, la soif ou une intempérie entraînant un désagrément pousse le Français à chercher des solutions et à les appliquer le plus vite possible, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans la culture japonaise.

Enfin, un autre problème de nos apprenants japonais, quel que soit le manuel, est la compréhension des registres de langue avec le problème du registre trop familier chez des étudiants japonais qui reviennent d'une année d'étude en France, ce que nous ne détaillerons pas dans ce résumé.

3. Notre théorie de la pensée japonaise

En 2007¹⁹, Yi Öryöng (1933-2022) présentait ce qui était selon lui la clé explicative de la culture japonaise : un goût et une tendance à la miniaturisation, qui domine l'esthétique autant que l'imaginaire. La théorie de Yi explique beaucoup de choses, mais ne va pas au bout du raisonnement. Pourtant, il suffisait selon nous de peu de choses. Il n'y avait qu'à examiner la langue japonaise au regard de ce que les auteurs cités dans l'introduction avaient écrit, mais aussi tout simplement de ce que nous observions dans notre vie en immersion linguistique au Japon, notamment pendant les cours de français.

Selon nous, il n'existe en japonais pas toujours de termes génériques, plus précisément de noms, quel que soit le champ lexical concerné. Ainsi par exemple :

1. Il n'existe pas *un* mot pour dire « eau ». Il y a (*o-*)*mizu* (お)水, (*o-*)*yu* (お)湯 et *uôtâ* ウォーターウォーター pour distinguer l'eau selon qu'elle est froide, chaude ou minérale (*mireraru* ミネラル). Ce qui peut poser problème pour déterminer la température à partir de laquelle on passe d'un mot à l'autre.

2. Même phénomène pour le riz. On distingue entre « *o-kome* お米 » (le riz cru récolté), « *go-han* ご飯 » (le riz cuit dans un bol), *raisu* ライス (le riz cuit sur assiette) et *ine* 稲 (le riz sur pied). Certes, on peut conceptualiser le riz avec le mot *kome* 米 / コメ comme on peut conceptualiser l'eau avec le kanji *sui* 水 ou en *katakana*²⁰ « *mizu* ミズ », mais dans la langue de communication, il faudra distinguer selon l'état chimique de l'eau et l'état de préparation du riz.

3. Dernier exemple, les vêtements : le mot « tablier » correspond à *epuron* エプロン (tablier sans manche) et *maekake* 前掛け (avec des manches, sorte de blouse). Ou encore le mot « casque » qui désigne en français un objet rigide qu'on porte sur la tête.

¹⁹ YI Öryöng (2007), *Chijimi shikô no Nihonjin* 『「縮み」志向の日本人』 (Les Japonais de la tendance au rétrécissement), Tôkyô, Kôdansha gakujutsu bunko 講談社学術文庫, 352 p.. L'ouvrage a été publié en traduction anglaise sous le titre *Smaller is better* (Plus petit, c'est mieux).

²⁰ Rappelons pour ceux qui ne sont pas familiers avec la langue japonaise que les *katakana* peuvent servir à transcrire les mots étrangers d'origine non chinoise et désigner les animaux et végétaux, mais aussi à transformer des mots du quotidien en « concepts » de sciences humaines : *hito* ヒト homo sapiens sapiens, *ie* イエ : le concept anthropologique de famille, mais aussi la maisonnée, le foyer, etc.

En japonais, il faudra distinguer entre *kabuto* 兜 (casque des guerriers japonais), *herumetto* ヘルメット (casque de protection) et *heddohon* ヘッドホン (casque audio). De nombreux autres exemples peuvent être donnés. Enfin, Suzuki Takao mentionne le verbe anglais *to wear* (porter) qui donne *kiru* 着る, *haku* 履く, *kaburu* 被る *suru* する et *kakeru* かける selon la partie du corps couverte.

Ainsi, la langue française fonctionne certes avec des noms spécifiques, mais aussi et souvent des noms génériques (par ex. « eau ») qualifiés par des adjectifs (« eau chaude ») ou des compléments du nom (« eau de source »). Et toute notre pensée et notre esthétique françaises fonctionnent ainsi : du général au particulier. Aussi les Français sont-ils enclins à fournir des « Principe généraux du Droit » et autres « *Discours de la Méthode* ». Leur esthétique avec le goût de la symétrie — et de l'asymétrie — part d'un point focal général et aboutit ensuite à des lignes de fuite particulières. À l'inverse, la langue et l'esprit japonais, qui s'influencent réciproquement, partent du particulier pour remonter au général. D'où cet attrait pour le précis, le petit, qui rassurent, car ils sont à la base de toute réflexion. Est donc révélatrice l'expression « *chigau* 違う » (C'est différent) utilisée à la place de « non », *iié* いいえ, qui veut dire : « ce n'est pas le point précis, particulier, de départ ». Elle est le rejet du particulier erroné qui bloque la réflexion à sa base-même.

Roland Barthes voyait dans les *kanji* une des origines, substantielle selon lui, de l'esthétique japonaise. Il omettait de parler de la Chine et de sa langue. Pour notre part, nous considérons les idéogrammes à la fois comme une source inépuisable à la fois de mots concrets, mais aussi une matrice de concepts. En japonais, les *kanji* tout comme les *katakana* vont dans le sens de la logique locale : du plus précis au plus général. Ce qui n'est pas nécessairement le cas en langue chinoise qui aime aussi recourir comme le français à de grands principes généraux. La culture chinoise aussi possède une esthétique de la symétrie et des plans urbains, à l'inverse des villes japonaises (hors Nara et Kyôto) qui partent de pâtés de maisons pour s'élargir en plusieurs cercles.

Nous citons enfin l'exemple des manuels d'instruction, des fascicules explicatifs, règlements, etc. où tout est consigné avec prolixité jusqu'à l'exhaustivité. Pour un Français, il y a là une surcharge cognitive difficile, voire impossible à gérer. Cette tendance vient du fait que les Japonais commencent à réfléchir à partir de cas particuliers pour éventuellement remonter jusqu'à des idées plus générales. Ainsi cherchent-ils moins à hiérarchiser l'information, c'est-à-dire extraire le général du particulier. À l'inverse, les directives d'un Français, y compris d'un professeur, peuvent sembler trop générales à un Japonais, donc peu claires. Un paradoxe pour ce peuple qui, auprès d'étrangers non-japonais, bénéficie généralement d'une réputation de clarté et de subtilité dans sa langue²¹. En FLE, la « méthode des modèles » proposée par les manuels Alma nous semble aller dans le sens d'un esprit japonais qui commencera par imiter dans les détails avant de retrouver ou assimiler la structure de base présentée par le professeur et très « théorique » donc « difficile » pour lui. C'est le principe du *kata*, la « forme-manière », au cœur de la pensée japonaise selon Boyé Lafayette de Mente. Il y a un *kata* pour tout, donc pour

²¹ Contrairement à la « nébulosité » allemande, que ce soit dans la philosophie extrêmement compliquée avec des mots-concepts longs, dans la structuration du discours ou même les dialogues d'un simple feuilleton, la logique allemande peut dérouter le Français, à l'inverse de la pensée italienne, par exemple. On pense aussi à la brutalité de la langue anglaise. Nous parlons ici, rappelons-le, de langue de communication courante, non de travaux littéraires ou académiques.

apprendre toute activité, il faut le *kata* des processus particuliers qu'elle comprend, plus que la compréhension des principes généraux jugés théoriques donc plus du *tatema* 建前 (une façade) qu'autre chose. C'est le cas de l'apprentissage des langues chez les Japonais.

4. Conclusion

Dans son travail, l'enseignant de langue pourra conserver ces principes en tête afin de mieux s'adapter à ses apprenants. Aux enseignants de fournir un effort et de présenter cette différence à leurs étudiants au début du cours ou lors de points de culture linguistique en rapport avec des expressions ou des temps précis.

5. Réaction du public

Une personne relève l'importance des *kata* dans les chemins de fers japonais, dont certains lui paraissent absurdes (notamment certains gestes de vérification de l'employé lorsqu'il est seul). Nous répondons que le *kata* peut être considéré dans une perspective anthropologique comme une communion avec le cosmos permettant la conservation de l'ordre non seulement public, mais général des choses, fondamental dans la spiritualité japonaise, en particulier le *shintô*. Les *kata*, quels qu'ils soient et malgré certains éléments irrationnels (réunions nocturnes par exemple) participent tous de cette ritualisation des pratiques dans une célébration du cosmos ordonné.

Références

- BARTHES, Roland (2014) : *L'empire des signes*, Paris, Points, rééd., 129 p.
- HOUSTON, Derek, HORN, D.L., QI, R., TING, J., & GAO, S. (2007) : « Assessing speech discrimination in individual infants », *Infancy*, 12, 119-145.
- KUHL, Patricia, GOPNIK, Alison, MELTZOFF, Andrew N. (2000) : *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*, Mariner Books; Reprint edition, 304 p.
- MANGIN, Alexandre (2020) : *Des influences étrangères au Japon : et de leur rapport avec l'identité japonaise*, Tarare Anthropos, rééd., 94 p.
- De MENTE, Boyé Lafayette (2011) : *Kata, The Key to Understanding & Dealing with The Japanese*, Charles E. Tuttle, 184 p.
- OONO Susumu (1999), *Nihongo wa doko kara kita no ka : Kotoba to bunmei no tsunagari wo kangaeru* 『日本語はどこからきたのか ことばと文明のつながりを考える』, Tôkyô, Chûô kôron shinsha 中央公論新社, 188 p.
- SUZUKI Takao 鈴木孝夫 (1973) : *Kotoba to bunka* 『ことばと文化』, Tôkyô, Iwanami shoten 岩波書店, 220 p.
- YI Öryöng 이 어령 [李 御寧] (2007) : *Chijimi shikô no Nihonjin* 『「縮み」志向の日本人』, Tôkyô, Kôdansha gakujutsu bunko 講談社学術文庫, rééd., 352 p.

教師のよりよい高齢化を共に考える (Ensemble sur notre travail et le vieillissement)

西川 葉澄
(慶應義塾大学)

Mots clés

Communauté d'enseignants, vieillissement des enseignants, bien-être des enseignants
教員のコミュニティ, 教師の高齢化, 教員のウェルビーイング

1 はじめに

中高年教員のための小さいアトリエを実施した。対象者は、端的に言えば以下にそのプロフィールを示す筆者のような教員である。時代の移り変わりの速度が激しさを増し、これからも若者を相手とするフランス語教員としてのあり方に悩んでいる。学生との世代差は広がり、ますます相互理解が難しくなってきた。この世代差が縮まることはなく、その差はますます広がる一方であろう。コロナ禍の影響と捉えていいのか不明だが、学生はさらに集中力を欠き、便利なAIツールの登場でこれまでの授業運営で行ってきた慣行の再考にも迫られている。筆者が学んできたフランス語教育法はコミュニケーションアプローチであるが、近年自分のティーチングスタイルが若さの勢いにかなり頼ったものだったことを自覚し始めてきた。そろそろ大人にふさわしい振る舞いをすべきなのか。かといって昔の先生たちのように教壇に静かに座して蘊蓄を垂れると成り立つようなトークの才能も特にない。中年以降のロールモデルも見つからない。しかし、ある時教員同士で仕事を巡る雑談をした際に、自分の悩みを他の人たちと共有できたことで心が軽くなった気がした。こうした経験から、同環境にある教員のウェルビーイングを向上させる一助としてのアトリエを企画した。中年教員が普段感じている嫌なことや不安を話し合い、共有することで、職業的孤独感を薄め、連帯する契機にし、教員のより良い高齢化について共に考える機会にできるのではないか。また、アトリエでは参加条件を45歳以上としたが、それは年齢差別ではなく、参加者の心理的安心感を保証するための措置であった。

2 中高年教員をめぐる状況

以下に中高年教員をめぐる状況をまとめる。

2.1 社会の諸問題

時代が移り変わる速度が加速した、というのはBUCAあるいは不確実性の時代と言われる現代にあって多くの世代が感じることもなのかもしれないが、中年以上の者には特に変化の速度が大きく感じられることだろう。生徒・学生への人権的配慮、プライバシーや個人情報に対する考え方が大きく変わり、ハラスメント行為、不適切な発言やルッキズムに対する批判が広がり、社会がより良いものに変容しつつあるという予感を嬉しく感じるのと同時に、フランス語教育においても影響が及んでいる。A1レベルで学生が学ぶ「自分について言う」様々な

項目に関して、かつては疑問視されなかったような数々のことが実際の問題として可視化され始めている。個人的な情報を他者に話したくない、容姿を描写することへの嫌悪と罪悪感、母国語でも言わないことを外国語でコミュニケーションさせようとする初級外国語の授業の慣習的やりとりなどに関してセンシティブでない場合、学生側の強い反感を買う結果につながる可能性がある。

2.2 テクノロジーの発展と変化

テクノロジーの急速な発達に伴い、日常生活に様々な便利なツールが浸透し始めている。ChatGPT, DeepL といったアプリは非常に便利である反面、外国語教育の授業においては、作文等の課題や講読演習の予習をはじめとするあらゆる言語学習における授業外活動の慣習的仕組みの再考を迫り、LINE 等の SNS が普及する中でかつてはコミュニケーションのツールの主役だった E メールを駆逐し始めており、学生との連絡形式においても大きな変化が見られる。SNS をメインに使用する若年層がメッセージのやりとりの即時性を求める中で、Eメールのタイムレス性に慣れた中高年がコミュニケーションの方法において同じ概念を共有していることは考え難いが、こうしたコミュニケーションスタイルの相違も双方のストレスの原因となるだろう。中高年教員は日々更新される様々な新たなツールに果敢に挑戦してきた経験を持つが、例えば授業で使用する音源に関しては、使用メディアが教室まで担いで持って行った大きくて重いラジカセとカセットテープだったものが、CD や MD, iPod やノートパソコン、そしてスマートフォンと経ていく過程で便利さを感じる一方、今後もまた新しい機器の操作方法を覚えなくてはならないことに疲弊している向きもあるのではないだろうか。さらに授業で使用する LMS やオンライン環境にも配慮する場面の登場で、多くの時間がこうした新しいツールの習得に割かれている。

2.3 自分の健康問題や親の介護

中高年といえば、蓄積した疲労により体調が優れなくなり、肩、腰、背中が痛み、視力が悪くなり、筋力の低下により疲れやすく、気分も憂鬱なことが多い、ということがよく言われている。今回のアトリエでは言及しなかったが育児や家庭問題、親の介護等も同時に抱えている方も多いだろう。また、仕事量の増加に反比例するような体力の低下により、仕事のパフォーマンスが低下するということもよく聞かれることである。

2.4 近年の学生の変化

社会の変化等に伴い、例えば大学においては学生への合理的配慮への協力が教員に要請されるようになってきている。非常に良い社会の変化の一つと理解しているが、合理的配慮への協力が要請された教員は一般の学生への対応に加えて、特定の学生に特別に配慮を持って接する必要がある。様々なケースがあるが、この配慮により教員の負担が心理的、時間的に増加することもある。

また、一般的に、学生に関して昨今よく耳にする傾向として、学生の集中力の持続時間のさらなる減少、説明を理解する力の低下、出席はしていても意識を授業に向けていない態度の増加などがあるだろう。話を聞かない、長い文が読めな

いのではないか等の疑惑も囁かれるが、若年層に限らず、人間が常に多くの情報に晒されている現代生活により情報フィルター機能が発達した結果なのではないかという憶測もできるだろう。しかし、授業中に BeReal の通知が来ると反応する学生を見た時は驚きを禁じ得なかった。

以上のように中高年教員を取り巻く状況を概観してみた。これらは全世代が直面する状況ではあるが、刻々と変化する社会に長期間対応を続けてきた中で、彼らは多くの「当たり前」がそうではなくなるという「終わりなき更新」を迫られている。そして常に「時代に取り残されるのではないか」という恐怖や不安に直面しているのではないだろうか。

3 打開策

こうした状況において、どのような職業人生を続けていくのが良いのだろうか。教員は指導するという立場にあることから、いかに規範として優れているかということ常々示さなくてはならないが、自己の弱さや不完全さといったネガティブな面を他者に提示することが難しく、上記の状況においても悩みや心配等を話す機会が少ないことが想定される。こうした職業的特性から、中高年教員が孤独感を強く感じる可能性も高い。教員のウェルビーイングは教育の質に直結する問題であり、多くの教員が高齢化を迎える中で、軽視できない問題となるはずである。

まずは同様の状況にある教員が集まって、普段感じている嫌なことや不安を人に話してみる、そして話すことで問題意識を共有し、現代社会からの疎外感を薄め、気分を高めるということをアトリエの後半において実際に試みた。

参加者の中で職場を同じくしない4~5人でグループを作り、10分程度の限られた時間ではあったが、それぞれの職業上の悩み、筆者が導入部で提示した中高年をめぐる状況への共感などを話し合ってもらった。その際に、他の人の話をまずは傾聴するよう依頼した。グループディスカッションはそれぞれ活況を見せ、職業を同じくする人々にしか分かりにくい特有の状況や悩みが共有されたようだった。フランス語で話すグループ、日本語で話すグループなど、使用言語も様々であった。グループディスカッション後は、全体において、各グループのディスカッションで出た内容の報告を依頼した。始終和気藹々とした雰囲気の中で進行したが、こうした機会を定期的に設けることで、フランス語教員という仕事における諸問題や不安、不快感を個人的な孤立したものとしてそれぞれの心中に閉じ込めず共有を試み、職業的連帯や友情を育むことにつなげていくことは可能だろうか。この活動の目的は今すぐある問題への具体的対策を図るということではなく、問題を共有し、理解し合える職業的仲間がいるという心理的安心を得ることのできる場を作ることである。社会の変化に直面する中で、高齢化していく教員が現状と未来への恐怖を手放し、本来の自己を取り戻して自己効力感を高めることにつながれば、結果として言語教育の質も向上するのではないだろうか。

4 おわりに

今回企画したアトリエは中高年教員が集まって問題や不安を共有してみると

いう初めての試みだったが予想を超えた多くの参加者が好意的な共感を示してくれたように思われた。今後は同様の試みの定期的開催を計画し、より良い運営方法を模索していきたい。

Quel équilibre entre l'encadrement professoral et autonomie des étudiants au sein des cours dédiés à la préparation aux études à l'étranger ?

SANO Yuki et MEYER Christophe
(長崎外国語大学)

Résumé

Nous proposons dans le cadre de cet atelier de présenter notre expérience concernant l'aide à la préparation des séjours de mobilité académique de longue durée. L'approche de l'Université des langues étrangères de Nagasaki se distingue par le soutien complet offert aux étudiants du département de français en ce qui concerne les démarches administratives. Nous examinons l'importance des programmes d'échange étudiants et entamons une réflexion sur ses implications en termes de développement de l'autonomie des apprenants.

本稿は、アトリエでの発表に基づき長崎外国語大学における留学準備サポートの現状と方法、学生へのアンケート調査から、サポートが学生の主体性に及ぼす影響についてまとめたものである。

Mots clés

Mobilité académique, autonomie, démarches administratives
留学準備 自立 事務手続き

1 Introduction et problématique

本アトリエでは、主に、日本の大学の国際化に伴い多様な留学プログラムがある中で長崎外国語大学の長期留学（半年もしくは1年の留学）に焦点を当て、教員が行う留学準備のサポートの現状について報告した。それは、「海外留学事前研究」という授業内で留学手続きのサポートを行うというものである。

Ce cours se distingue par son contenu et sa structure spécifiques, favorisant les interactions entre les étudiants et les enseignants. La principale problématique est de trouver un équilibre entre le soutien offert aux étudiants et le développement de leur autonomie, essentielle pour leur réussite académique et personnelle future. En effet, l'Université des langues étrangères de Nagasaki a décidé d'accompagner pleinement les étudiants afin qu'ils puissent préparer leurs séjours sans être préoccupés par les difficultés linguistiques ou le stress. Cependant, cette approche, bien qu'elle crée un environnement sécurisant, peut parfois entraver le développement de l'autonomie des étudiants.

本稿では、まず本学における国際交流の重要性を示し、次に「海外留学事前研究」に関するアンケート調査結果から受講前と受講後の学生の変化について説明する。最後に、これまでの実践経験を振り返り、今後のフランス語圏における留学準備のサポートのあり方を考える。

2 長崎外国語大学における国際交流の重要性

2.1. フランス語圏留学の概要

ここでは、日本の大学ランキング、学生や協定校の数から本学の国際交流の重要性を報告した。2024年度の本学の学生数に注目すると、全体の学生数が642人の中で、受け入れの留学生数が122人、その中でフランス語圏から交換プログ

ラムで受け入れる留学生数は17名である。一方、送り出す学生数が15名でほぼ同数である。またフランスとベルギーにある協定校は現在5校で、次の通りである。2001年に協定締結し、5校の中で最も繋がり長いアンジェにある西フランスカトリック大学、2006年に協定開始しフランス語圏留学の中で受け入れと送り出しの学生数が最も多いカンペールにあるEMBAビジネススクール、2014年からの交流で日本語学科の学生を毎年3から4名受け入れ同数の学生を送り出しているトゥールーズ第2大学とセルジー・パリ大学（当時はセルジー・ポントワーズ大学）、そして2017年にブリュッセル自由大学と協定締結し、留学場所にベルギーが含まれたことで毎年1名の学生の送り出しが可能となり国際交流の範囲がさらに広がることとなった。フランス語圏への留学者、受け入れる留学者数が過去5年を通しコロナ禍で留学中止となった2020年を除き、毎年10名を超えている状況からも協定校との交流は盛んであり、国際交流の重要性がうかがえる。

2.2 Historique des programmes d'échange académiques

Nous présentons dans ce paragraphe la genèse des programmes d'échanges entre l'Université des langues étrangères de Nagasaki et ses établissements partenaires en France. Un entretien en ligne a été réalisé avec l'ancienne responsable du département de français qui a exercé un rôle de pionnière. Au début des années 1980, les agences de voyage se positionnaient comme les principales instigatrices des séjours linguistiques à l'étranger. Afin de changer cette situation, un premier partenariat a été signé en 1986 avec l'Université Catholique de l'Ouest, qui se présentait comme un établissement d'accueil approprié. Plusieurs facteurs, tant linguistiques que pratiques, ont contribué à faire de la ville d'Angers un choix privilégié. Les séjours initiaux étaient relativement brefs, d'une durée d'un mois puis de trois mois, souvent durant la période estivale, avant de s'allonger notamment grâce à la diversification progressive des aides financières.

Les démarches administratives incombaient principalement aux étudiants, tandis que l'université agissait davantage en tant que facilitateur. Un manuel spécifique a été élaboré en 1996 afin de mettre l'accent sur les dimensions linguistiques et culturelles inhérentes au séjour en France. Ce livre [ホームステイのフランス語] se décline en quatre parties abordant : la vie quotidienne en France et le déroulement du séjour, les réponses appropriées aux questions posées par les Français, le vocabulaire utile et les conseils pour préparer son voyage.

3. アンケート

このアンケートの目的は、留学準備のサポートと学生の自主性の関係について知るためである。対象者は2024年の留学者15名で、質問は全部で10項目ある。質問は、主に2つの種類に分けられる。1つは基本情報（年齢、学年、フランス語の学習期間、言語レベル、留学期間）に関する質問である。各項目の回答を見ると、学年は2年生が7名、3年生が8名、フランス語の学習期間は2年間で50%で、1年間で20%、3年間で30%となっている。言語レベルは、A1レベルとA2レベルが同数の50%弱で残りがB1レベルである。留学期間は、半年間で40%で1年間で60%である。2つ目は、「海外留学事前研究」の授業に関連した5つの質問である。その内容は、1) «海外留学事前研究の授

業について全般的にどのように思いますか。 」、2) «この授業（海外留学事前研究）を受ける前、一人で留学の手続きを進められると思っていましたか。 」、3) «今は一人で準備の手続きができると思いますか。 」、4) «この授業で最も良かった点は何ですか。 」、5) 「最も不安であったことは何ですか。」である。1) から3) の回答は、5段階評価となっており、1) では、1が「役に立つ」で5が「役に立たない」とし、2) と3) では、1が「はい、簡単にできます。」で5が「いいえ、不可能です。」としている。4) と5) は、複数回答可の内容選択となっている。

この調査結果を分析すると、1) から3) の結果からこの授業の有用性は高い。回答の最も多い数を見ると、1) は1の回答が11名、2) は5の回答が10名、3) は3の回答が6名であった。つまり一人での準備が困難と感じる学生が多い点からサポートの必要性はうかがえる。また4) と5) の結果、4) ではビザ申請が60%に次いで航空券の予約が20%、5) では言語が86%に次いでビザ申請が80%とどちらにおいてもビザ申請のサポートの必要度の高さが示された。一方、2) と3) の5の回答者数を比較すると、2) は10名に対して、3) は4名に減少し、自主性が向上していることが明らかとなった。

このように授業の受講前と受講後では留学準備のサポートの必要度合いが変化し、自主性が高まっていることが確認され、サポートには学生の将来に向けた自立的行動へ導く役割があることがうかがえる。

4.留学準備の授業の展開

4.1 授業実践から見えてくる諸問題

ここでは、留学準備の年間スケジュールと授業概要を確認し、授業実践を通して直面した諸問題をまとめる。まずスケジュールは、1月から2月中旬に留学に関する申請書類の提出と選考、2月下旬に留学者の決定、3月に保護者向けの留学説明会の実施、3月から5月までに留学先大学への書類提出、4月から7月までに全留学先に共通のオリエンテーション、8月から9月に出発となっている。この行程の中で留学決定後の事務的準備は、「海外留学事前研究」という授業の中で行われる。この授業は、春学期に週に1回90分のペースで合計15回実施され、言語別（英語圏（アメリカと英国）、中国、韓国、フランス語圏（ベルギーとフランス）、ドイツ）でクラスが分かれる。授業内で全体ガイダンスが5回あり、海外保険、危機管理等留学に必要な説明が行われる。また、シラバス内容と評価配分（宿題30%、授業時態度30%、授業への参加度40%）は全行き先共通となっているため、授業担当者は共通した大枠の範囲で授業計画を立てているのが現状である。実際、授業実践で直面した諸問題として挙げられるのは、授業内における学生の集中力の低下、既習のフランス語の実生活での運用の困難さ、教員の授業外での個別対応の必要性である。これらの原因は、週に一度の授業内で全体と個別の大学の手続きの指導といった多様な作業への対応の難しさから生じていると思われる。

4.2 Les principales étapes nécessaires à la préparation du séjour à l'étranger

La première étape consiste à s'inscrire auprès de l'établissement d'accueil en France.

Ce processus standardisé inclut la nomination par courrier électronique, le remplissage d'un formulaire d'inscription et la soumission des documents requis. Nous avons constaté une informatisation croissante des démarches, et la communication avec les universités partenaires est généralement fluide, avec des réponses rapides. La deuxième phase concerne l'acquisition du visa. Elle se divise en deux sous-étapes : l'enregistrement auprès de Campus France et la demande de visa à l'ambassade de France à Tokyo. La représentante de Campus France est très disponible et offre un soutien significatif, contrairement à l'ambassade, qui est stricte sur les délais et les documents exigés. Les étudiants doivent prendre rendez-vous en ligne et se présenter en personne à l'ambassade, ce qui représente un investissement financier et temporel important pour ceux venant de Kyushu. Le formulaire de demande de visa doit être rédigé en français et vérifié par les professeurs pour éviter toute omission. La dernière étape est la demande de logement dont les modalités varient selon l'établissement d'accueil. Les établissements privés prennent en charge l'hébergement, tandis que les universités publiques ne le font pas directement. Dans ce cas, il est nécessaire de faire appel au CROUS ou à une plateforme spécialisée comme Studapart. Les étudiants ont souvent besoin de l'assistance des enseignants ou des étudiants français en échange, car ces démarches sont entièrement en français et nécessitent un suivi régulier.

5 Les solutions proposées pour développer l'autonomie des étudiants

Une solution envisagée est l'élaboration d'un outil d'autonomie guidée pour orienter les étudiants dans l'exécution des tâches. Ce document cadre répertorierait les étapes successives décrites dans la section 4.2 et les décomposerait en micro-tâches, tout en incluant les dates limites recommandées pour leur accomplissement. Il serait partagé entre les étudiants et les enseignants afin d'avoir un suivi régulier de son avancement. Les enseignants pourraient proposer ces micro-tâches sous forme de devoirs pour maintenir un cadre avec lequel les étudiants seraient familiers. Bien que le temps de préparation initial soit conséquent, ce document serait réutilisable.

Nous souhaitons aussi souligner l'importance des travaux collaboratifs entre étudiants. L'objectif est d'encourager un apprentissage mutuel en adoptant des comportements positifs, tout en favorisant les relations sociales entre ceux qui partageront un semestre ou une année ensemble. Cela contribue à renforcer le sentiment de sécurité et à atténuer les appréhensions liées à l'éventualité de se trouver isolé dans un nouveau pays. À cet égard, l'exemple d'un groupe de trois étudiants se rendant à Toulouse s'est avéré particulièrement pertinent. En effet, l'un des étudiants, possédant un niveau d'anglais supérieur, a démontré une autonomie accrue par rapport aux deux autres et a ainsi servi de modèle.

Enfin, les étudiants, en tant que principaux bénéficiaires de ce cours, doivent être encouragés à fournir un véritable effort d'introspection et d'autoréflexion. Il est fondamental qu'ils réfléchissent aux répercussions tangibles de leurs actions. Un temps suffisant pour la réflexion doit leur être accordé afin qu'ils réalisent comment transposer leurs savoirs théoriques dans des situations de la vie quotidienne. Certains d'entre eux semblent ne pas être pleinement conscients de cette réalité et ont tendance à compter excessivement sur l'université pour compenser leurs insuffisances. Bien que cela indique une confiance envers le corps enseignant, cela limite leur développement en tant qu'individus autonomes. L'étudiant, qui occupe une place centrale dans le cadre académique, doit s'appropriier chaque phase du processus et s'engager activement.

6 おわりに

今回本学のフランス語圏留学の現状を紹介した後、留学準備の授業の現状と諸問題を紹介し、授業内での教員のサポートと学生の自立の維持のあり方について実践経験を交えながら考察した。また、本アトリエにご参加いただいたグロリアツアーズの方と意見交換を行い旅行会社の留学準備のサポートとの違いも確認した。教員と学生間で確認しやすい環境を整えながら、自立を助長させるためのサポート方法を今後も模索していきたい。

Remerciements

Nous tenons à remercier la professeure Fumiyo Anan, ancienne responsable du département de français de l'Université des langues étrangères de Nagasaki pour le temps qu'elle a bien voulu nous accorder. Nous remercions également le professeur Tomita Takatsugu, vice-président de l'Université des langues étrangères de Nagasaki et responsable du département de français pour son soutien.

Références

長崎外国語大学. (2024). 在籍者数 各年度 5 月 1 日現在. <<https://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2024/06/numberofstudent2024.pdf>>, consulté le 29 novembre 2024.

長崎外国語大学. (2024). 大学の教育活動に伴う基本的な情報 - 長崎外国語大学. <<https://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/about/educationalinformation/>>, consulté le 29 novembre 2024.

JASIN NICS. (2024). 長崎外国語大学 過去 5 年間の留学生数・海外留学者数. <https://www.nagasaki-gaigo.ac.jp/cms/wp-content/uploads/2024/07/studying_abroad2024_v2.pdf>, consulté le 29 novembre 2024.

日本人はなぜ「écouter」を上手く発音できないのか (Pourquoi les Japonais n'arrivent pas à bien prononcer « écouter » ?)

志村 響

要約

フランス語の発音はしばしば難しいとされ、その代表格としてたとえば *r* の発音が槍玉にあげられる。しかし、*r* の発音は学習者が「難しい」と認識しやすい点において対策は比較的たてやすい。むしろ、十分なレベルで発音できていないにもかかわらず「難しい」と認識しづらいような単語にこそより注意を払うべきなのではないか、との考えから、基本単語の一つ、*écouter* を選びその発音について論じた。

1 序

外国語を発音するとなると子音を意識したり強調したりしがちだが、ことフランス語においては母音の発音こそ重要である。鼻母音など学習者にとって馴染みの薄いものは別にしても、口腔母音だけで日本語の全母音の倍ほどの量がある。とりわけ [u] は日本語母語話者にとって難しい。地域差はあるにせよ、フランス語の [u] の特徴である強い唇の丸めや舌の後退は日本語には見られないからである。

[u] は単体でも語中でも発音は容易ではないが、この母音が置かれる環境によってもその難易度ないし実現のされやすさは変化する。たとえば *beaucoup* [boku] などの単語では語末に置かれるので比較的意識しやすいが、*courage* [kura:ʒ] のように語頭や語中の音節に置かれると [u] が脱落することがある。これは日本語の首都圏方言などでしばしば「う」が無声化することと無関係ではないと思われる。

2 総論

écouter は [ekute] と 3 音節で発音される単語であるが、日本語話者の間ではしばしば [ekte] のような発音になる。これは [u] の両隣が無声子音 ([k][t]) であり、日本語の「う」が無声化しやすい条件を満たすからである。

[u] の発音の難しさは音声学的要因と音韻論的要因に分けて考えることができる。音声学的要因、すなわち日本語話者は強い唇の丸めや舌の後退に慣れていない、という点については、繰り返しのトレーニングをすることによって克服するほかない。しかし、音韻論的要因、すなわち発音の難易度を正しく認識することが困難である、という点については、意識の持ち方を少し変えるだけで改善が見込める場合もある。

écouter の例については、[u] の母音の練習や [k] との組み合わせを踏まえた [ku] の音節を繰り返して発音することが重要であるとともに、母語である日本語の影響で [u] が脱落しやすいということを知っておくだけでも、しっかりと母音を発音できる状態に近付くことができる。

また、そもそもなぜ日本語の音韻現象がフランス語の発音に影響を及ぼすか

という点について、単語の発音をカタカナで書く習慣が関与しているのはいか、という考えも本ワークショップにて紹介した。言語本来の音を耳で覚えることが望ましいが、その手間を省きカタカナ（フリガナ）に頼ってしまうことはしばしば日本人の外国語学習において問題になる点である。

écouter の場合も、カタカナで「エクテ」と覚えてしまうことが「ク」[ku] の母音脱落を誘発していると考えられる。その可能性について言及したところ、ワークショップの参加者から有意な質問を得ることができた。同じく[k]の子音を伴う音節、とくに[ka]のとき、たとえば quatre のような単語においては「カトル」と「キャトル」、どちらの表記が正しいのかといった質問である。参加者同士で議論を行ったが、「カ」と「キャ」の明確な区別はフランス語にはなく、ニュアンスの違い以上の意味はないとの結論に至った。

日本人学習者を相手にするフランス語教師に求められるのは、フランス語の音声に関する正確な知識はもちろんのこと、どうしても無視できない日本語の音韻体系について深く知り、フランス語学習に役立てることではないだろうか。

Contrôle continu en vocabulaire et en conjugaisons

Wiel Eric
(Université des Arts de Tokyo)

Résumé

Face aux difficultés de nos étudiants en français langue étrangère (FLE) concernant la maîtrise du vocabulaire et des conjugaisons, nous avons mis en place un dispositif d'apprentissage en ligne. Celui-ci permet à la fois de proposer des modalités variées d'étude et de générer des tests personnalisés de manière automatique, réduisant ainsi la charge de travail de l'enseignant tout en assurant un contrôle continu des connaissances. Les résultats obtenus lors d'un semestre universitaire ont montré une amélioration notable des compétences, notamment chez les étudiants moyens et faibles.

Given the difficulties of our French as a Foreign Language (FLE) students with vocabulary and conjugations, we implemented an online learning system. This system offers a variety of study methods and automatically generates personalized tests, thus reducing the teacher's workload while ensuring continuous knowledge assessment. The results from one university semester showed a significant improvement in skills, especially among average and weaker students.

Mots clés

Contrôle continu, vocabulaire, conjugaisons.

1 Introduction

En constatant régulièrement les faiblesses en vocabulaire et en conjugaisons d'une importante partie de nos classes d'étudiants en français langue étrangère, nous avons pris l'initiative de créer un système d'apprentissage du vocabulaire et des conjugaisons du français. Par ailleurs, il ne suffit pas de prescrire un travail pour garantir qu'il soit réalisé correctement et il est nécessaire de vérifier que les connaissances sont assimilées de manière satisfaisante. Le contrôle continu des connaissances semble alors être la solution à cette question, mais se pose alors le problème du temps passé par l'enseignant à, d'une part, concevoir les contrôles, et d'autre part, à les corriger. Dans ce compte rendu de l'atelier qui s'est tenu en octobre 2024 dans le cadre de la Journée de la langue française de la SJDF, nous nous efforcerons de montrer comment nous avons résolu ces différentes questions grâce au recours à un dispositif en ligne²².

2 Étude du vocabulaire et génération de tests

Le corpus de vocabulaire a été constitué d'après les référentiels pour les niveaux du cadre européen pour les niveaux A1, A2 et B1, ce qui constitue environ 3200 entrées. Pour chaque entrée, nous avons un mot et une phrase d'exemple. Une traduction est disponible pour chaque phrase, en japonais et en anglais. Chaque mot appartient à une catégorie grammaticale et à un champ sémantique (voir annexe 1). Aussi, pour obtenir de la granularité, nous avons réparti les mots en 450 niveaux, un peu comme dans un jeu, chaque niveau comportant entre 7 et 10 mots en moyenne.

Pour laisser autant de liberté que possible aux étudiants quant à la manière de mémoriser le vocabulaire, nous avons offert plusieurs modalités d'étude. La plus élaborée

²² Site Internet consultable et utilisable par tous à l'adresse : www.furago.io

est celle des flashcards, avec un système de révision par espacement temporel, grâce auquel les mots reviennent au meilleur moment pour les remettre en mémoire. Une autre modalité est l'accès par champ sémantique. À l'intérieur de chaque champ, les mots sont classés par ordre croissant de niveau du CECRL. La dernière modalité est celle d'un classement par niveaux, les 450 niveaux. C'est sans doute celle qui rencontre le plus de succès chez les étudiants, car c'est aussi celle qui est utilisée pour générer les tests.

On crée des tests en sélectionnant une plage de niveaux, une langue maternelle, le japonais ou bien l'anglais, ainsi que le nombre d'items souhaités : entre 5 et 50. On peut ensuite imprimer ce test pour le distribuer aux étudiants. Le fait que les tests soient générés aléatoirement à partir des items qui constituent les niveaux permet de ne jamais avoir deux fois le même test.

3 Étude des conjugaisons et génération de tests

L'étude des conjugaisons repose quant à elle sur un seul un principe simple : l'utilisateur sélectionne un des temps verbaux proposés, il voit alors s'afficher une liste de verbes conjugués dont seuls les pronoms personnels sont visibles. Il ou elle doit alors cliquer ou taper sur une icône en forme d'œil pour faire apparaître les formes conjuguées de tel ou tel verbe.

La création automatique d'un test de conjugaisons se fait de la même manière que pour le vocabulaire, à cette différence près qu'il y a davantage de paramètres :

1. Les temps verbaux. On peut en sélectionner plusieurs et ainsi avoir plusieurs temps différents dans le même test.
2. Les verbes à tester. Ils sont regroupés en verbes fondamentaux (*être, avoir, aller et faire*), verbes des 1^{er}, 2^e et 3^e groupes, verbes pronominaux, verbes impersonnels et verbes modaux.
3. Les personnes à tester. On sélectionne ici des pronoms personnels.

Grâce à ce système, on pourrait donc avoir, par exemple, un test rapide de 5 verbes du 3^e groupe à la première personne du singulier et au passé composé.

4 Résultats

Lors du premier semestre universitaire 2024 (d'avril à juillet), semestre qui compte 15 semaines d'enseignement, nous avons donné à faire en classe 10 à 12 tests, selon nos groupes. Nous n'avons pas mis en place de dispositif d'évaluation avec un groupe test qui aurait passé les évaluations en classe sans effectuer la préparation, car il nous semblait évident, avec des objectifs aussi spécifiques, que le bénéfice de la préparation serait prépondérant. Et il en a effectivement été ainsi. Nous avons pu constater une meilleure maîtrise des conjugaisons et du vocabulaire pour l'ensemble des classes, et nous avons surtout pu constater que ces tests récurrents avaient tiré vers le haut les élèves moyens et faibles.

Finalement cependant, nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de faire passer autant de tests que ce que nous avons fait, soit une dizaine d'évaluations sur le semestre. Il serait selon nous aussi efficace de faire passer des tests une semaine sur trois, par exemple en semaines 2, 5, 8, 11 et 14. Ceci reste cependant une hypothèse à tester lors d'un prochain semestre.

Concernant la charge de travail que représente le contrôle continu pour l'enseignant, le type de tests générés automatiquement a tenu ses promesses en ne demandant qu'un temps réduit de correction. Ces tests se faisant sur papier, il est important de le préciser,

la question a été posée de les automatiser complètement et de les faire passer en ligne, de façon à ne pas avoir du tout à les corriger. Nous ne retenons cependant pas cette modalité et gardons une préférence pour le support papier. D'abord pour préserver la relation enseignant-étudiant ; il est en effet toujours utile de féliciter ou de donner un conseil en rendant la copie. Et d'autre part, un support matériel permet de facilement demander aux étudiants de corriger leurs erreurs et fournit également l'occasion de s'attarder sur la séquence pour en rappeler les objectifs.

Références

- Beacco J.C., Porquier R. (2007). *Niveau A1 pour le français*. Pages 109-126. Paris : Éditions Didier.
- Beacco et al. (2011). *Niveau A2 pour le français*. Pages 143-206. Paris : Éditions Didier.
- Beacco et al. (2011). *Niveau B1 pour le français*. Pages 141-206. Paris : Éditions Didier.

Annexe 1 : Champs sémantiques

Exemple de champ et de sous-champs pour le champ sémantique « Profession et métier ». 94 sous-champs sémantiques sont proposés dans les référentiels chez Beacco et Porquier (2007).

1. Activité professionnelle
2. Lieu de travail
3. Conditions de travail
4. Recherche d'emploi, chômage
5. Rémunération, salaire
6. Organisations et actions professionnelles, revendications
7. Formation, carrière

Annexe 2 : Exemple de test de vocabulaire

Exemple de test de vocabulaire avec 10 mots sélectionnés aléatoirement parmi les niveaux 1 à 5.

- | | |
|---|--|
| 1 _____, c'est possible.
はい、できます。 | _____
彼はドイツ人で技術者です。 |
| 2 Tu es _____ ?
君はフランス人なの？ | 8 Est-ce que tu es _____ ?
君は店員なの？ |
| 3 Bonjour, _____ suis Léo.
こんにちは、私はレオです。 | 9 Est-ce que vous êtes
_____ ?
あなたは料理人ですか？ |
| 4 Léo est _____.
レオは学生です。 | 10 _____, vous êtes Paul ?
すみません、あなたはポールですか |
| 5 Elle habite à _____.
彼女は東京に住んでいます。 | |
| 6 Je suis français, et _____ ?
僕はフランス人だよ。君は？ | |
| 7 Il est allemand et il est | |

Annexe 3 : Exemple de test de conjugaisons

Exemple de test de conjugaisons conçu pour évaluer les connaissances de la seule personne « je » pour trois temps verbaux.

Imparfait/直說法半過去

- 1 pouvoir → je _____
- 2 chanter → je _____
- 3 finir → je _____
- 4 savoir → je _____
- 5 dormir → je _____
- 6 voir → je _____
- 7 choisir → je _____
- 8 vouloir → je _____
- 9 connaître → je _____
- 10 mettre → je _____

Indicatif présent/直說法現在

- 11 faire → je _____
- 12 avoir → j' _____
- 13 dire → je _____
- 14 courir → je _____

Passé composé/直說法複合過去

- 15 lire → j' _____
- 16 avoir → j' _____
- 17 pouvoir → j' _____
- 18 choisir → j' _____
- 19 connaître → j' _____
- 20 jouer → j' _____