

Journée pédagogique de la langue française 2022

Date : le dimanche 11 décembre 2022

Lieu : Lycée Français International de Tokyo

〒114-0023 東京都北区滝野川5丁目5-7-37

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



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

Sommaire

Ateliers

- Activités collaboratives pour l'acquisition du vocabulaire : les bénéfices de l'émulation et de la correction mutuelle 語彙習得のための協同作業 : 知的競争心と相互添削の利点をめぐって
BELLEC Chloé, 石井咲 p.4-8
- Les changements des progressions d'enseignement du FLE en contexte universitaire japonais : analyse des manuels japonais de FLE de ces 35 dernières années
MOUTON Ghislain p.9-12
- 評価について模索する
西川葉澄 p.13-17
- Enaction et apprentissage en situation : le cas de l'apprentissage du FLE à un jeune public
PELISSERO Christian p.18
- Compétence phonétique en classe de FLE : comment aider nos apprenants japonais à mieux percevoir et prononcer les sons ?
RENAUDIN Jeanne p.19
- Surmonter les obstacles pragmatiques à la conversation en français au Japon : une méthode.
SERVERIN Simon p.20
- Atelier de réflexion sur l'activité d'exposé/de présentation en classe de FLE
FLE の授業における発表活動について考える
SILVA Sonia, MATSUDA Yukié 松田 雪絵, NOBLE Valentin p.21-25
- L'enseignement de la communication en première année d'université : accumulation ou assimilation ?
VANNIEUWENHUYSE Bruno p.26
- ### Présentations
- フランス語授業における反転授業とパフォーマンス評価に関する実践報告 Compte rendu d'une pratique de la classe inversée et de l'évaluation de la performance dans le cours de français
縣由衣子・山田仁 p.27-31
- Comment aider les étudiants à présenter en français leur culture
ARIÈS, Laura p.32-34
- Enrichir un cours de littérature par l'expression personnelle et la rencontre des interprétations sur un forum dédié.
BELEC, Cédric p.35
- ボードゲームとそのデジタル版 : フランス語の使用と学習者の感情や行動への影響
CHEDDADI Aqil, AGAËSSE Julien p.36-40

Le français sur le bout des doigts ! DERIBLE, Albéric	p.41-42
Lecture extensive : quels livres aux niveaux A2-B1 ? JOURDAN-ÔTSUKA, Romain	p.43
言語の安心・不安について考える 小松祐子	p.44-47
Une première expérience de COIL en classe : les difficultés et les bénéfices... MAILLEUX Coline	p.48
Reprise de la mobilité étudiante France-Japon dans le contexte de l'après-COVID, quels outils ? QUILLERE, Airy	p.49
Présentation des nouveaux manuels de CLE International RENAUDIN Jeanne	p.50
Vidéos d'interactions orales spontanées : activités et objectifs 自然な対話のビデオ : 学習活動と 目的 RENOUD Loïc	p.51-54
Présentation des nouveaux manuels d'Alma Éditeur VANNIEUWENHUYSE Bruno	p.55
Compte-rendu sur le stage pour (futurs) professeurs de français langue étrangère (FLE) de l'Université de Liège リエージュ大学 FLE 教師養成研修参加報告 渡辺采香、古川翠子	p.56-59

Activités collaboratives pour l'acquisition du vocabulaire : les bénéfices de l'émulation et de la correction mutuelle

BELLEC, Chloé ベレック クロエ

Université du Tohoku 東北大学

bellec.chloe.c7@tohoku.ac.jp

ISHII, Saki 石井 咲

Doctorante de l'Université Gakushuin 学習院大学

sakinerpus@gmail.com

A1-A2

(I. Français) Activités collaboratives pour l'acquisition du vocabulaire : les bénéfices de l'émulation et de la correction mutuelle

Les tests de la Méthode immédiate

La méthode immédiate se focalise sur l'apprentissage de la langue à travers les échanges oraux où les apprenants sont amenés à parler d'eux et de leur vie quotidienne. Dans cette méthode, il est conseillé d'effectuer au début de chaque cours un test de vocabulaire pour vérifier l'acquisition des termes et expressions appris. Ces tests sont très efficaces pour encourager les étudiants à réviser et préparer chaque cours.

Mais en répétant ce test toutes les semaines, les apprenants ont souvent tendance à se lasser de cette étape et c'est pour cela qu'il est devenu nécessaire de changer cette forme d'évaluation. Nous avons donc présenté, au cours de la 5^e journée pédagogique, plusieurs manières de faire ces tests en demandant aux étudiants de collaborer pour corriger une dictée, puis en proposant un aspect ludique à travers la transformation du test en concours de vocabulaire.

1. La dictée avec correction collaborative

1.1 Le déroulement de l'activité :

Cette activité est réalisée avec les livrets bleus du manuel *Moi, je communication*. Lors du cours précédant la dictée, l'enseignant présente les fiches de vocabulaire situées à la fin du livret bleu et il indique la dizaine d'expressions qui pourrait figurer dans la dictée. Puis au cours suivant, il laisse les étudiants réviser quelques minutes les dialogues du cours précédent avant d'enchaîner avec la dictée. Ils ferment leurs manuels et ouvrent le livret bleu sur une page vierge. Une fois les étudiants prêts pour la dictée, l'enseignant va lire environ cinq expressions. À la fin de la dictée, ils échangent leurs livrets pour corriger la dictée de leur partenaire. Ils se corrigent, discutent et écrivent la note de leur partenaire sur leurs fiches de notes.

Cette correction entre étudiants permet d'alléger l'ambiance de la classe après la dictée. C'est un moment où les étudiants peuvent échanger et s'entraider. Les étudiants reçoivent tout de suite leurs notes. Ils reçoivent ainsi très vite la récompense de leurs efforts. Cela permet aussi un gain de temps pour l'enseignant car il n'y a plus de correction individuelle.

1.2 Compte rendu de cette expérience :

Depuis la mise en place de cette activité, j'ai remarqué plusieurs changements dans mes cours de français. Les retards sont devenus rares, les étudiants viennent en avance pour réviser pour la dictée. Les dialogues à la fin des cours sont aussi devenus plus détaillés, avec une reprise plus fréquente des expressions vues en classe.

2. Le concours de vocabulaire

2.1 Le déroulement de l'activité :

La deuxième manière de faire le test de vocabulaire est « le concours de vocabulaire ». Les apprenants doivent préparer à l'avance et réviser le vocabulaire spécifié. L'enseignant doit préparer un chronomètre et des feuilles de notation photocopiées. Le test se déroule par paires. Ils s'interrogent mutuellement à l'oral sur la signification des mots et ils se notent mutuellement en utilisant la feuille de notation. Le test est très court : une minute seulement.

Nom et Prénom					
Comment dit-on ○○ en français ? / Comment dit-on ○○ en japonais ? C'est ○○.					
正しい答え Bonne réponse (2points)	知りません Je ne sais pas. (1point)	忘れました J'ai oublié. (1point)	正しくない 答え Mauvaise réponse (0 point)	確認した人 Vérificateur	合計 Total

Chacun calcule la note totale de son partenaire. Le professeur demande aux apprenants de lever la main tout en posant des questions successives : « Qui a eu plus de dix points ? », « Plus de 15 points ? ». À la fin, il ne reste plus qu'une personne, celle qui a obtenu le nombre de points le plus élevé. C'est la gagnante de ce concours ! L'enseignant félicite alors la personne qui a obtenu le plus de points, et tout le monde applaudit. Tout à la fin de cette activité, l'enseignant consigne le nom du gagnant pour lui donner son point de bonus.

2.2 Avantages éducatifs :

Par cette activité, on peut créer une ambiance agréable et dynamique d'interaction. La chose importante est qu'il y a des échanges entre les apprenants et non avec l'enseignant ! Puis, fixer une limite de temps d'une minute et changer les binômes à chaque fois peut créer une bonne dynamique pour les apprenants. En utilisant à bon escient le désir des apprenants de « ne pas faire d'erreurs devant les autres », cette activité pousse clairement les étudiants à apprendre le vocabulaire à l'avance et à réviser, tout en étant très ludique.

En introduisant des moments d'interaction entre les apprenants, une émulation naturelle se crée. Cela motive ainsi les apprenants à acquérir plus activement le vocabulaire de la leçon sans freiner le rythme du cours.

3. Les remarques des participants à l'atelier

Une fois l'atelier fini, nous avons pris le temps de répondre aux questions et aux commentaires des participants de cet atelier. Parmi eux, il y avait un étudiant qui suivait des cours de français de première année dans son établissement. Celui-ci nous a indiqué qu'il était très occupé par ses cours de spécialité et qu'il lui paraissait sincèrement difficile d'avoir suffisamment de temps pour préparer et réviser les cours de deuxième langue étrangère. En effet, que ce soit la dictée ou le concours de vocabulaire, ces deux tests demandent un travail à fournir en dehors des heures de cours. Ce travail de préparation, plus efficace lorsqu'il est réalisé quotidiennement à travers de petites révisions que bâclé la veille ou le jour même du test, se doit d'être expliqué aux apprenants. De même, les enseignants qui mettent en place ces activités devront aussi penser à équilibrer la charge de travail

des étudiants pour maintenir leur motivation et leur niveau.

Nous pensons qu'il est important que les apprenants prennent conscience qu'ils comprendront bien mieux un cours de français en ayant déjà appris le vocabulaire et cela leur permettra par conséquent de prendre du plaisir à apprendre le français. Le commentaire de cet étudiant nous a ainsi rappelé au combien il est important de faire attention à des éléments comme les termes utilisés (éviter le mot « test » et le remplacer par « concours » ou « dictée ») ou le ton de sa voix quand on introduit les différents tests de vocabulaire afin que les apprenants ne développent pas une aversion pour l'apprentissage de la langue française.

(II. 日本語) 語彙取得のための協同作業：知的競争と相互添削の利点をめぐって

メトッド・イメディアットにおける語彙テストとは

メトッド・イメディアットは、学生の日常生活や自分自身について話すことを主眼とした教授法である。その枠組みにおいては、毎週の授業の冒頭にフランス語の単語・表現を確認する「語彙テスト」を行うことが推奨されている。これは、学生の予習・復習を促すことに有用である。

しかしながら、発表者の授業内で毎週テストを行った結果、学習者はこれをしばしば冗長に感じる傾向にあった。テストの実施方法を見直す必要に迫られた我々は、その解決法として第一にディクテーションと相互添削、第二に遊戯性を取り入れた競争形式のテストを提案した。

1. 相互添削によるディクテーション

1.1 実施方法

この活動は、『Moi, je... コミュニケーション』付属ブックレットを使用して行う。ディクテーションを行う直前の授業にて、このブックレットに掲載されている語彙シートを学生に提示し、出題される可能性のある表現を10個程度伝える。その翌週の授業冒頭で、教員は学生に前回授業の内容を復習するよう促す。数分後、教科書を閉じるよう指示し、学生は付属ブックレットの白紙のページを開ける。学生の用意ができたなら、教員は範囲に指定した中から5つの表現を選択し、読み上げる。ディクテーション終了後、学生は隣に座った者とブックレットを交換し、添削を行う。学生はパートナーと間違えた箇所を指摘し合い、添削し、点数を記入する。

学生同士で添削させることで、ディクテーション後のクラスの雰囲気は明るくなったと言えよう。というのも、学生が互いに助け合う、交流の時間が生じるためだ。また、彼らはディクテーション実施直後に自分が獲得した点数が分かるため、努力に対する報酬が即座に得られるとも言えよう。教員にとっては、個別に添削をする必要がないため、時間の節約にもなるという利点がある。

1.2 この経験で得た結果

この活動を実施するようになって、授業に変化が生じた。この活動は授業冒頭に行うため、学生が遅刻することが減ったのだ。それどころか、ディクテーションのために早く来て復習をするまでになった。ディクテーションを行うことで、授業後半部で行う会話練習では、より複雑なやりとりができるようになった。授業やディクテーションで確認した表現を繰り返し使う様子が見てとれた。

2. 語彙競争

語彙テストの第二の方法として本アトリエで紹介したのが「語彙競争」である。前述のディクテーションによるテストと同様に、教員は事前に範囲となる単語・表現を指示し、学習者はその指定された語彙を予習あるいは復習することが求められる。

2.1 実施方法

この活動はペアで行う。一方が質問者、他方が回答者となり、1分間の制限時間内に、語彙の意味をフランス語で確認する。その際に、質問者は「**Comment dit-on ... en français ?**」という表現を使用し、事前に指定された範囲から単語を出題する。回答者は「**C'est ...**」あるいは「**Je ne sais pas.**」などと返答する。前者は後者の解答に応じて、得点シートにチェックマークを記入する（得点シートについては、上記の画像を参照のこと）。

学習者は獲得したポイントを合算し、合計点を出す。その後、教員が「**Qui a eu plus de 10 points ? Plus de 15 points ?**」と聞くのに対し、学習者は獲得したポイントに合わせて手を挙げて応じる。そして、最後まで手を上げていた者、つまり最もポイントを獲得した者がこの競争の「勝者」となる。この時、教員は学習者に対し「**Bravo !**」「**Très bien !**」と声をかけ、そのほかの学習

者もともに拍手を送るよう促す。最終的に勝者の名前を教員は記録しておく。学期末の成績評価にこの活動を加味すると学習者に明示することで、彼らはより真剣に取り組むようになるためだ。

2.2 教育的効果について

この活動を行うことで、クラスには和やかでありながら、活気のある雰囲気生まれた。学習者対教員ではなく、学習者同士の交流も増加した。また、活動を行う上で、制限時間を設けたり、ペアになる相手を毎回変えたりすると、学習者に適度な緊張感を与えることに繋がる。これは、日本人の学習者の障壁になりうる「人前で間違えたくない」という気持ちを、有効的に活用する方法とも言えよう。こうした遊戯性を取り入れた活動を導入することで、学習者のうちに競争心を芽生えさせることができ、先取り学習や復習を行うようになった。これにより授業が停滞することも減ったと考える。

3. アトリエ参加者からの意見、フィードバック

アトリエ終了後は、参加者から多くの質問とフィードバックを得ることができた。そのなかで、現役の学生でフランス語を学習中の参加者から次のような意見が出た。要約すれば、自分が専門的に学習している科目とは異なる第二外国語の授業のために、予習・復習の時間を多く確保するのは正直難しいというものである。確かに、ディクテーションであれ、語彙競争であれ、両者は授業外学習を要請するものである。そのため、授業前日や当日に一度にテスト準備を行うのではなく、短い時間でも日々の反復学習が有効であることを、学習者には周知するとよいだろう。それと同時に、教員は、学習者のモチベーションやレベルなどに応じて、課題の量には注意する必要があるだろう。

また、語彙を習得した状態で授業を受ければ、内容のより深い理解につながるという点を学習者に理解してもらい、フランス語を学習する喜びもまた知ってもらうことも重要であると考え。そして、学習者がフランス語に苦手意識を持たないよう、語彙テストの導入方法——教員の使用する言葉（「テスト」ではなく「競争」、「ディクテ」と呼ぶこと）や声のトーンなど——も工夫する必要があると再認識した。

Les changements des progressions d'enseignement du FLE en contexte universitaire japonais : analyse des manuels japonais de FLE de ces 35 dernières années

MOUTON Ghislain
Université Doshisha
gmouton@mail.doshisha.ac.jp
Tous niveaux

Introduction

Lors de la première Journée pédagogique de Dokkyo en 1987, à l'époque de l'introduction de l'approche communicative au Japon, Agnès Disson et Satoru Koishi pointaient déjà du doigt les problèmes liés aux contenus des manuels japonais dans leurs ateliers intitulés respectivement : *La 1^{ère} leçon de français dans les manuels de lecture japonais* et *Manuels de grammaire publiés au Japon*. Disson (1996) indiquait notamment que l'augmentation du nombre de manuels publiés annuellement était inversement proportionnel à la diversification des contenus et qu'il « *n'est pas rare qu'un professeur ignore jusqu'au titre du manuel utilisé par son collègue - dans la même classe...* ». Koishi (1990) parlait de *tabou* à propos des critiques inexistantes de la part de nombreux professeurs japonais vis-à-vis des manuels choisis dans leurs universités respectives. Force est donc de constater que le malaise des enseignants de français en contexte universitaire japonais concernant la rationalisation des progressions d'enseignement et d'apprentissage ne date pas d'hier. C'est pourquoi dans notre atelier, 35 ans après les travaux de Disson et Koishi, et 20 ans après l'arrivée de la perspective actionnelle, nous avons proposé de poursuivre leurs analyses des contenus des manuels japonais de français langue étrangère (FLE).

Dans un premier temps, nous avons rappelé le cadre historique lié au développement des études françaises (au sens large), de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire japonais et du développement des contenus des manuels de FLE édités au Japon. Ensuite, nous avons résumé les principales originalités décelées par Disson et Koishi dans les manuels de FLE édités au Japon dès la fin des années 80. Enfin, dans un troisième temps, nous avons présenté les résultats de notre analyse des titres de manuels ainsi que de la construction interculturelle observable dans les ouvrages japonais, en faisant le parallèle avec les travaux d'Auger (2007) sur les manuels de FLE développés dans l'Union européenne.

Contextualisation de l'enseignement/apprentissage du FLE au Japon

Dans un premier temps, nous avons présenté le contexte historique lié au développement des études françaises au Japon depuis 1946 et la création de la Société de littérature française jusqu'en 2018 avec l'organisation de la première journée pédagogique de la langue française à Tokyo. Nous avons évoqué tout particulièrement l'année 1987 avec la création des RPK (Rencontres pédagogiques du Kansai) et de la Journée pédagogique de Dokkyo, toutes deux nées la même année pour donner la parole aux didacticiens et enseignants de FLE, très peu représentée dans le paysage de l'enseignement du français au Japon à l'époque. Nous avons également rappelé l'importance de l'année 1991 avec la réforme curriculaire de l'enseignement des langues étrangères à l'université, mise en place par le ministère japonais de l'éducation. En effet, au début des années

90, on passe d'un enseignement obligatoire lors des deux premières années d'université¹ à un enseignement facultatif² sur une seule année. Le temps d'enseignement du français langue étrangère à l'université s'étant vu divisé par deux voire quatre, pour même disparaître dans certains cas, on imagine aisément à quel point cette réforme a eu des répercussions sur la réflexion syllabaire et le contenu des manuels publiés depuis lors.

Dans un second temps, nous avons rappelé les périodes charnières concernant l'édition et la publication de manuels de français au Japon. Tout d'abord entre 1946 et le milieu des années 80, on ne trouve majoritairement que deux styles de manuels, à savoir les manuels de grammaire (*bunpō*) et ceux de lecture (*kōdoku*), imprimés à l'aide d'une presse typographique. Ensuite, avec le développement de la photocomposition³, les manuels au format B5 (plus grands que durant l'époque précédente) permettent de diversifier la mise en page des contenus. Ainsi, dès la fin des années 80, on commence à voir apparaître sur le marché deux nouvelles catégories d'ouvrages : les manuels de grammaire-lecture (*bunpōdokuhon*) et les premiers manuels de conversation (*kaiwa*). Puis, l'arrivée de la publication assistée par ordinateur qui a révolutionné l'imprimerie dans les années 90, coïncide avec l'apparition des premiers ouvrages « globaux » traitant les quatre compétences en un seul manuel de moins de 100 pages. C'est à cette époque également que l'on trouve les premiers manuels de civilisation française avec de nombreuses illustrations, photographies et autres documents authentiques en couleur. Enfin, à partir du milieu des années 2000, sous l'influence de la perspective actionnelle et de ses syllabus fonctionnel-notionnels, on voit apparaître les premiers manuels avec un découpage des leçons en savoir-faire et autres compétences communicationnelles. Depuis une dizaine d'années, le développement des outils numériques a également permis d'insérer des codes QR dans le manuel papier pouvant amener l'apprenant sur des ressources pédagogiques audios et/ou vidéos postées au préalable sur des plateformes ou sites en ligne.

Examen critique et originalité des manuels de FLE publiés au Japon

Premièrement, Koishi pointe du doigt un aspect rarement évoqué dans l'analyse de manuels, à savoir l'aspect marketing. Il annonce en effet qu'en 1990 le prix maximum d'un manuel est de 1950 yens et que le prix moyen se situe aux alentours de 1600 yens pour des ouvrages de 60 pages (1990 : 104). Actuellement, la majorité des manuels « globaux » pour débutants publiés au Japon comprend entre 80 et 100 pages pour 2500 yens en moyenne avec quelques exceptions notables comme Spirale (2015) ou Maestro 1 (2020) et leurs quelques 130 pages pour environ 3000 yens. On peut donc constater que le nombre de pages a augmenté de 25 à 40%, tandis que le prix moyen a lui aussi parallèlement gonflé de 36% en trente ans. Ensuite, il s'étonne de la singularité de l'apprentissage de la relation graphie-phonie souvent réduit à *deux ou trois pages*, dans une sorte de leçon 0 présentée rapidement en début de manuel et dans laquelle la transcription phonétique est parfois faite à l'aide des *katakana* (Koishi, 1990 : 127). De nos jours, encore de nombreux manuels publiés au Japon ne traitent pas ou peu (le plus souvent sous forme de leçon 0 ou en une page en toute fin d'ouvrage) de la relation graphie-phonie. Il y a cependant quelques exceptions dès le début des années 90 et la première édition du best-seller des éditions Surugadai *Mon premier vol Tokyo-Paris* ou dans sa nouvelle édition de 2004 dans laquelle on présente l'alphabet phonétique international dans des exercices récurrents tout au long des six premières leçons du manuel.

Puis, Disson rejoint Koishi quand elle évoque le nombre impressionnant de nouveaux manuels

¹ Deux cours de 90 minutes par semaine pendant quatre semestres : 180 heures d'enseignement/apprentissage dans la classe.

² Un ou deux cours de 90 minutes par semaine pendant deux semestres : 45 à 90 heures d'enseignement/apprentissage dans la classe.

³ Procédé de composition de lignes de texte en qualité typographique par un principe photographique, et non, comme avec les techniques de typographie classique, par des caractères en plomb assemblés manuellement ou mécaniquement.

publiés chaque année pour constater une paradoxale uniformisation grandissante de leur contenu et conclure que « plus les manuels se multiplient, plus ils se ressemblent » (1996). Elle mentionne également que de nombreux titres de manuels de lecture⁴ appartiennent au « champ sémantique de la rapidité, du plaisir, de la vitesse et de la facilité, et visent visiblement à contrer l'opinion communément admise que le français est une langue difficile, voire impossible à maîtriser pour un apprenant japonais sans de considérables efforts et une longue patience. En même temps, au Japon l'effort en soi étant valorisé, et la difficulté de l'étude la rendant héroïque, une langue facile à apprendre semble une contradiction dans les termes » (1996 : 41-42).

La construction de l'interculturel dans les manuels japonais de FLE

Dans notre étude, nous avons tout d'abord analysé les titres de 23 manuels japonais de FLE pour débutants publiés entre 1993 et 2022. Nous nous basons sur les travaux de Nathalie Auger (2007) qui s'est basée dans les années 90 sur un corpus de 42 manuels de FLE provenant de 13 pays différents de l'union européenne. Elle classe les titres de manuels selon quatre types de référencement. Le premier, une **référenciation explicite** à la culture ou à l'identité française (avec ou sans utilisation du toponyme *France* ou du glottonyme *le français*). Elle qualifie ce type de rare en Europe (et observé seulement chez des auteurs de la langue germanique) mais nous le retrouvons plusieurs fois au Japon avec des titres comme *Mon premier vol Tokyo-Paris* (1992), *À Paris avec Rika* (2001) ou encore *Le français 21* (1997). Nous en déduisons donc, comme Auger, que le rapport à l'*altérité* semble être « plus explicite dans le cas où la langue maternelle n'appartient pas au même groupe indo-européen » (2007 : 63). Ensuite, dans l'Union européenne la **référenciation implicite** à la culture de l'*autre* est observable dans les titres de manuels des pays scandinaves notamment (Danemark, *Tricolore*, 1990), mais très peu au Japon avec seulement *Tarte tatin* (2015) ou *Escargot* (1997). Le décodage en classe nécessitant l'aide de l'enseignant et son rôle crucial dans les approches interculturelles dans l'Union européenne semble donc ne pas revêtir la même importance au Japon. Puis, concernant la **référenciation aux relations interculturelles**, comme chez Auger, on observe un contact entre le *même* et l'*autre* avec pour origine le *même*. L'*autre* devient le destinataire du discours, comme dans *Ensemble* (1994) ou *Amicalement* (2023). Au Japon, on trouve même un exemple atypique d'un discours qui a pour origine l'*autre* qui rencontre la culture du *même* dans *Pascal au Japon* (2006). D'autres occurrences sont plus neutres comme *À vous de parler* (1993), *À ton tour* (2023) et *Dis-moi tout* (2015), avec dans plusieurs cas, un déplacement de la communauté du *même* vers celle de l'*autre*. Au Japon comme dans l'Union européenne, les procédés de mise en proximité se retrouvent dès les manuels pour débutants, « comme pour inciter, en début d'apprentissage à la rencontre avec l'*autre* » (2007 : 65). Enfin, comme dans les ouvrages européens, la **référenciation à l'approche pédagogique** (et à la culture d'apprentissage) et les titres faisant référence au postulat didactique que l'auteur s'est donné pour réaliser son manuel sont les plus nombreux au Japon également. Pareillement à Auger, nous avons constaté que l'intitulé de la plupart de ces manuels renvoie à une pédagogie qui privilégie l'éclectisme, l'approche de l'*autre* dans la diversité, le mouvement de sa langue et de sa culture comme en témoignent des titres d'ouvrages, tels que *Spirale* (2006), *Maestro* (2020), *Passe-partout* (2009), *Le ciel* (2018) ou *Alphabétix* (2001). La plupart de ces manuels relèvent des approches communicatives et exposent l'apprenant à des documents et des contenus variés. Pour résumer notre analyse, comme chez Auger, « la diversité socioculturelle semble [donc] être un paramètre pris en compte par les auteurs » (2007 : 66).

Dans un second temps, nous avons commencé à présenter les résultats de nos analyses concernant les types de valorisation et de dévalorisation de l'*autre* (et du *même*) au sein des manuels japonais de FLE de ces trente dernières années. Cependant, par manque de place ici, nous concluons donc brièvement cet article en disant que les procédés de valorisation et de dévalorisation observés par Auger dans les manuels européens se retrouvent tous dans les

⁴ *Le français avec plaisir* (Hakusuisha, 1987), *Tous azimuts* (Sobi Shuppansha, 1991), *Vite mais bien !* (Hakusuisha, 1987), *Avec ça, on est bon !* (Hakusuisha, 1993), *En deux pages* (Asahi, 1986), etc.

manuels japonais. Néanmoins, deux tendances peu observées en Europe se distinguent au Japon : on note un pourcentage non négligeable d'occurrences dévalorisantes pour le *même* comme « Le vin *français* est meilleur que le vin *japonais*. » (Mon premier vol Tokyo-Paris, 2004 : 48), et on constate une quasi-absence de dévalorisation de l'*autre*, comme si les notions d'humilité et de respect, tant valorisées dans la culture japonaise, influait directement sur la création du contenu des manuels et donc sur la construction et le développement des compétences interculturelles de nos apprenants.

Références bibliographiques

- Auger N. (2007). Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue. Bruxelles : EME.
Besse H. (2000). Propositions pour une typologie des méthodes de langue. Thèse pour l'obtention d'un doctorat d'état, Université Paris VIII.
Disson A. (1996). Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon. Osaka : Presses Universitaires d'Osaka.
Koishi S. (1990). Un examen critique des manuels publiés au Japon. *Recherches en didactique des langues étrangères de l'université de Dokkyo* 9 : 99-132.

Manuels de FLE édités au Japon et consultés pour l'analyse (liste partielle)

- Crépieux G. & Callens P. (2006). Spirale. Tokyo : Pearson Education.
Crépieux G. & Callens P. (2015). Spirale Nouvelle édition. Tokyo : Hachette FLE.
Fujita Y., Fujita T. & Gillet S. (2004). Mon premier vol Tokyo-Paris (Nouvelle édition). Tokyo : Surugadai-shuppansha.
Fujita Y., Fujita T. & Gillet S. (2022). Mon premier vol Tokyo-Paris (Nouvelle édition). Tokyo : Surugadai-shuppansha.
Kitamura A. & Durrenberger V. (2020). Maestro 1 Méthode de français. Tokyo : Asahi-Shuppansha.
Ishino K., Matsuyama H., Miki Y., Nakagawa T., Nakai T. & Soga Y. (1997). *Furansugo 21* (le français 21). Tokyo : Hakusuisha.
Leroy P., Rico-Yokoyama A. & Yoyohama O. (2001). Alphabétix. Tokyo : Sanshusha.
Nakagawa T., Nakai T. & Soga Y. (2011). *Furansugo 2020* (le français 2020). Tokyo : Hakusuisha.
Owan M. & Sakaguchi K. (2013). Tout facile ! Tokyo : Hakusuisha.

評価について模索する

西川 葉澄

慶應義塾大学

nhasumi@sfc.keio.ac.jp

初級～中級

はじめに

一学期という短期的な学習期間において、学生の自律的で継続的な学習を実現するために、学習成果をどのように評価し、それをどのように各自の学びに有効なものとして学習プログラムに組み込むことができるだろうか。本論は筆者の担当授業において、評価に関するアクションリサーチの実践の一端を紹介するものである。

評価方法への疑問

大学の第二外国語の授業では、多くの学生は卒業必要単位の一つとして履修をしている。つまり、熱意にあふれた学生だけを対象としているわけではない。しかしフランス語学習を始めた学生には、ぜひ学習を継続して、自らのうちに複言語性の豊かさを開花させてほしいというのが筆者の願いである。評価方法は学習の継続に影響を与えるだろうか。

古典的な定期試験による評価は、1回（か2回）の定期試験のみでフランス語能力を評価する。この方法では、評価できるのはフランス語を継続する姿勢ではなくフランス語についての知識の測定という側面が強くなると同時に、学生に試験のために勉強することを無意識に奨励しているのではないか。試験前に負荷をかけた試験勉強をして、首尾よく成功すれば良い成績が取れるかもしれないが、こうした試験勉強で得られた記憶は短期記憶となり、知識の定着が難しいとはよく言われることである。また、1回の試験で成績を決めることは、俗に「試験の山が当たる」という表現があるように、評価にギャンブル性を持ち込む。良い学習ができていても、それが一回の試験では反映されないこともある。筆者は実践の中で常に、言語学習においては、学生の能力を継続性や個人の主体性の観点も取り入れて多角的に観察・評価したいと考えてきた。総合的な評価を目指す、試験や課題の回数が増え、それに伴い成績に関する情報の管理は煩雑になり、教員の負担が増える傾向がある。そして成績に不満を感じて成績の根拠開示を求める学生も存在するため、成績データの管理は重要となる。

筆者の過去の実践1

筆者は評価のために学生に求めるタスクの分散をめぐって試行錯誤を続けてきた。以下は2002年から2011年まで非常勤講師として勤務した私立大学の国際教養学部において、授業初回で学生に明示した評価の基準（課題と割合）である。この大学では帰国生や留学生が多く、成績の根拠をめぐる学生からの問い合わせが多く、成績評価の透明性が要求された。週に2回授業を担当していた。

7. <u>Evaluation</u> :	1. Midterm Exam (Writing + Speaking)	30% (20% + 10%)
	2. Final Exam (Writing + Speaking)	40% (30% + 10%)
	3. <u>Written homeworks</u>	20%
	4. Classroom participation	10%

Total _____ 100%

上記のように、中間と期末、それぞれ筆記と口頭で合計4回と、比較的試験回数が多い。宿題も複数にわたって課したが、その回数などは明示的ではない。出席点が10%と低い設定なのは、出席さえすれば単位取得できるということを否定するメッセージの表れである。学生は受動的に学習することに慣れており、よく勉強に取り組んだ。

また、同大学の一般外国語のフランス語の授業では、以下の基準で評価をした。

Évaluation

1. Participation	20%
2. Examen : Unité 6 (écrit et oral)	40%
3. Examen : Unité 7 (écrit et oral)	40%

Total 100%

この授業においては、やはり週に2コマの授業が行われるが、他の教員とペアで担当した。そのため、評価方法を共有する必要があり、授業参加に関してはそれぞれが10%の評価点を持ち、試験は授業で扱う教科書のUnitéごとに実施し、作成・評価を担当する項目を分担した。学生が受ける試験回数は4回である。

また、フルタイム教員として勤務した他の私立大学では、週に9コマ（うち6コマを担当／1コマ70分）のインテンシブクラスを担当した。伝統的に行われていた既存の評価方法（出席10%と筆記45%／口頭45%で構成される期末試験）を踏襲した。

上記はいずれもA1～A2レベルのクラスで、試験実施に重きを置いていた。学生は試験に慣れていて、上記の評価方法に、「真面目な学生はよく試験勉強をして良い成績をとる」という、一般的に教員が期待する通りの反応を示した。大学の言語習得の授業で求められるものが、文法知識とその限定的な運用だとすれば評価方法と学生の反応は呼応していたといえる。

筆者の過去の実践2

現在の勤務校に着任以降、筆者はA1～B1レベルのインテンシブの授業（週4コマ／1コマ90分）を担当しているが、評価に関する考え方を改めた。基本的に4名の教員（ネイティブ教員と日本人教員各2名）がチームティーチング方式で一つのクラスを担当し、共同で評価を行なっている。このキャンパスの特徴として、各教員の教授法と考え方を尊重する姿勢がある。厳密な授業スケジュールで、各教員の授業ペース等を限定することはしない。教員間の連絡にはSlackを用いたCahier de liaisonを活用し、授業の連携が緩やかになされている。目安となる授業プログラムは用意されるが、実際の進度は毎回の授業報告により、チーム内で微調整される。筆者は日本人教員として文法を担当することが多い。

共通の教科書を使うクラスと、既存の教科書を使用せず教員がそれぞれ教材を用意するタイプのクラスがある。教科書を使うクラスでも、教科書は目安に過ぎず、学習項目を変更しなければ、内容は教員の自由裁量となる。共通教科書を使用しないクラスでは、担当教員全員で行うディスカッションによって評価を決定するため、ここでは扱わない。共通教科書を使用するクラスでは各教員

が 25%の成績決定権を持つ。評価のためにルーブリックの設定はしていない。その理由は準備に時間と労力がかかる上に、一つの基準で全教員の評価方法を管理する形式を避けるためである。

この 25%分をどのようにデザインしてきたかについて変遷を紹介する。まず期末試験を廃止して、継続的評価(*évaluation continue*)を採用した。試験中心の評価から、平常点を主にする評価にシフトし、言語学習を長く続く生涯学習として捉える観点を奨励したいからである。試験の比重が大きいと、学生は試験で良い成績を取ることを目的とする。一夜漬けの試験対策による短期記憶型の知識を重視する傾向が強まる。それは「フランス語を勉強した」という思い出として残るかもしれないが、フランス語の能力が定着するには至らないだろうし、単位習得後に言語学習を継続する行動にはつながりにくい。パウロ・フレイレは『被抑圧者の教育学』の中で、このような教育を銀行型教育と形容し、これを抑圧のツールであると書いた。預金はすぐに目減りし、抑圧された記憶のみが残る。学生にはこのような抑圧的な銀行型教育パターンから脱却し、自由で自主的な学習をしてほしい。筆者が考える理想的な言語習得とは、自律的な学習と学習の継続である。学習は学校の中にだけあるのではなく、卒業後も続くことに気が付き、学校の成績と関係のない学習をして成長を続けてほしい。新しい言語や文化を学ぶことは経済的活動に役立つためだけでなく、自己の更新ともつながり、複数の言語を持つことの豊かさに自覚的であってほしいと思う。

25%の内訳は、小テスト 10% (1回が 1%で 10回実施)、宿題 10% (1回が 1%で 10回実施)、自己評価 (1項目達成が 1%で 5項目) というパターンに定着した。毎回の授業を評価の対象とし、授業参加をより重要なものとして説明した。出席点を設定しない代わりに、毎回の授業の始めに小テストを実施した。これは結果に関係なく受験することで各 1%、宿題も内容は問わずに提出すれば各回 1%を獲得できる仕組みにした。学生にとって軽コストの課題を継続させることで学習の習慣化を図り、毎週の復習の習慣づけと知識の定着を図った。学習成果の積み上げの重要性を認識させるのが目的であった。また、自己評価とは、学期中に達成したい 5項目の目標を学生個人が第 1週目に設定し、学期末にその達成に関して各自で評価をさせた。目標が達成できていれば一つの項目につき 1%獲得ができる。教員はその判断については介入をしない。授業最終日には、期末試験の代わりに *Révisions et jeux* と題した復習セッションを実施した。学生は一部の出題を自分たちで担当し、復習事項を問う問題にチーム対抗で取り組み、最後に賞が授与された⁵。なお、さまざまな少額の賞品を用意したが、それはモチベーションを上げる要因にはならなかった。この評価方法を 3~4年ほど実施したが、レベルが高いクラス (A2~B1) では良い手応えを感じた。しかし、フランス語を初習するレベルの学生には、この評価方法が学習項目の定着にあまり効果をあげていないように思われた。初級学習者を対象とする文法の授業での評価方法については再考の余地があると反省した。

文法の試験の意義

上記の反省により、試験実施のメリットを再度検討した。言語学習においては、語彙、文法知識、動詞活用など覚えることが多く、こうした記憶すべき知識なしにはスムーズなコミュニケーションは成立しない。手にしたスマートフォンからインターネットで検索すれば問題ないという意見もあるだろうが、検索時間がかかり、見つけた情報の真偽が判断できない可能性も高い。

文法は知識として蓄積すべき項目であるため、試験による評価の利点はいくつかある。まず、試験に成功するという目的を学生に提示し、彼らに集中した学習をさせることが可能となる。「ここは試験に出る」と宣言することで、学生は覚えるべき項目を知り、それを覚えようとする。ただ、このようなトップダウンで受動的な学習は、試験中心の学習観を強化し、自主的な学習の要素がない。その一方で、試験には学習項目の理解度を確認できる面もある。試験後に良いフィードバックができれば、学生は学びの軌道修正をし、さらにやる気を出すという良いサイクルが作れる可能性

⁵ この活動の詳細については以下参照。西川葉澄 「オンラインの授業と学びのコミュニティ：「快」の記憶と仲間作り」 *Rencontres*, n.35, 2021, pp.50-54.

がある。学生だけではなく教師にとっても自分の教え方が学生の学習に適切だったかを図るバロメーターとしても機能しうる。ただ、期末試験を授業最終日に設定すると、答案を全員に返却することが難しい上に、フィードバックのセッションができない。学生が返却された答案を見返す授業を設けなければ、丁寧なフィードバックを答案に記しても多くの場合無駄となる。

今学期の評価方法

上記の点から、この25%を以下のように変更した。

2022年春学期まで	2022年秋学期から
小テスト 10% (1回1%×10回)	中間大テスト 10% (12月上旬)
宿題 10% (1回1%×10回)	宿題 5% (1回1%×5回)
自己評価 5% (1項目1%×5項目)	自己評価 5% (1項目1%×5項目)
	Duolingo 5% (60日連続の場合)

大きな試験の実施を避けていたが、学期開始から2ヶ月後にそれまでの内容の理解を測定する実施し、次回の授業でフィードバックの時間を確保した。日程は学生と相談して決定した。小テストは成績への反映をせずに毎回の復習として継続した。宿題はこれまでの半分の5回とし、提出すれば1%積み上げる方式は変わらない。5項目での自己評価も継続した。新しく導入したのが既存の言語学習アプリの Duolingo である。Duolingo はゲーム性のある言語学習アプリであり、正解すると称賛され、学習を忘れるとリマインドのメールが来るなど、教員の行動を代替してくれるDXでもある。基本的に翻訳ベースの練習問題が多いため、飽きないように英語でフランス語を学ぶという設定にさせて、毎日5分以上の学習を60日以上継続できれば5%を与える。継続日数は、60日の継続が達成されなくても、途中点でも配点をした。学生がアプリでの学習継続を途中で諦めても、取り組んだ日数は評価するためである。アプリは学生だけではなく、教師である筆者もロールモデルとなるべく毎日忘れずに取り組み、学生と経験を共有した。クラスの中に、毎日 Duolingo でフランス語学習を60日以上継続するコミュニティが形成された。こうしたデジタルツールの導入は、学生を継続的学習へ導く目論見による。アプリでの学習が60日間継続できれば、その後も、そして授業終了後も続行する可能性がある。自律した学習者を養成するためには、学習ストラテジーを同時に教えることが必要と言われるが、この方法により彼らがフランス語を自習したいときに使用できるツールを与え、親しむ経験を与えることができた。12月初旬にはすでに数名が60日継続学習を達成するなど、学生にとっては通学時間などにスマートフォンからアクセスできる親しみやすいツールだったように思われる。

自己評価項目設定の重要性

自己評価についても若干変更をした。フランス語学習に関連し、学期末までに達成したい5項目を設定し、それを自己評価させ、5%までを成績に反映するシステムである。フランス語学習へのモチベーションを維持向上させ、学習活動を自らコントロールしている感覚を得ることにより自己肯定感を与える試みでもある。また自律学習にもつながるはずである。

実施方法は以下の通りである。まず新学期に *Fiche d'auto-évaluation* というタイトルをつけた Word ファイルを学生に配布して、自己のフランス語学習に役立ち、フランス語学習に関係する5項目の目標を設定して書くように指示する。映画を見る、料理を作る、音楽を聴くなど、フランス語に関係するものであれば良いとする。2回目の授業で目標を書いた用紙を提出させ、教師は目標項目を点検し、具体的でない、頻度がない、レベルに対して低すぎるものがあれば指摘し、再提出させる。目標確定後はクラスの Slack 上に提出させ、クラスメイトと共有する。学期の半ばには中間報告を提出させて、自己評価項目への取り組みの振り返りと目標を失念している学生にはリマインドをする。学期末に最終的な自己評価をして提出させ、学生の自己評価通りに得点させる。この評価方法の利点としては、学生が自らの学びを記録する簡易的なポートフォリオになると同時に、Slack で達成目標をクラスメイトと共有することにより、フランス語学習の実践共同体が自然に形成されることである。学生はこのコミュニティの中に良い実践に挑戦する学習者がいれば、自分も同じように行動したいという影響を受け、良い学習者の振る舞いを習得していくのである。

この方法の実践を通して、目的意識の高い学生(一般的に習得から二学期以上経過している学生)には効果的である一方で、目的意識の低い学生(一般的に初学者)では5つの目標を立てることがすでに困難だということがわかった。どんな活動が自分のフランス語学習に良い影響を与えるかなどについてまだ想像ができないため、教師が提示する例を目標にする傾向にあるため、結果として自主的な行動につながらず、おざなりな目標となる。良い目標を設定できるかで、自己評価が意味のある活動になるため、パーソナルな目標を見出し、学習に自主性を持たせるために、どんなことを目標にしたらいいかをペアで話し合いをさせたところ、一人で考えさせるよりも効果的だった。

参考文献

パウロ・フレイレ(2011)『新訳 被抑圧者の教育学』(三砂ちづる訳) 亜紀書房.

国際交流基金(2011)『学習を評価する』ひつじ書房.

R.K ソーヤー(2018)『学習科学ハンドブック 第一巻 基礎・方法論』(第二版)「第6章 認知的徒弟制」(森敏昭他監訳、望月俊男他編訳) 北大路書房, pp.91-106.

ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウエンガー(1993)『状況に埋め込まれた学習:正統的周辺参加』(佐伯胖訳) 産業図書.

Enaction et apprentissage en situation : le cas de l'apprentissage du FLE à un jeune public

PELISSERO Christian
Institut français du Japon – Tokyo
Niveau : tous niveaux

Mots clés : *Enaction, français précoce, FLSCO*

Dans cet atelier, je vous propose de poursuivre ma réflexion sur l'énaction comme voie possible vers des « apprentissages » durables. Cette réflexion commencée il y a deux ans et qui avait déjà fait l'objet d'un atelier lors des dernières JDLF sera enrichie par les résultats de ma dernière recherche. Cette année, je vous invite, après une présentation de la notion d'énaction (en relation avec celles d'autonomisation, d'activité évaluative et d'autopoïèse) de nous intéresser à ce processus cognitif en le mettant en relation avec la notion de « situation ». Autrement dit, vous montrer comment l'énaction passe par la rencontre d'un environnement propice à l'émergence d'une connaissance. Dans cette approche, il ne s'agit pas de penser une connaissance donnée comme une entité préexistante dans le monde et que le sujet aurait acquise mais plutôt comme la rencontre hasardeuse d'un milieu favorable à l'émergence d'une connaissance. Dans nos institutions, rien n'étant laissé au hasard, il revient donc à « l'enseignant » de construire ces situations et de les proposer.

Dans une approche traditionnelle d'enseignement, un fait de langue est souvent présenté via un dialogue ou un document déclencheur puis expliqué par des encadrés grammaticaux pour être ensuite « systématisé » par des exercices d'application et enfin être utilisé dans des activités de réemploi. Dans une approche éactive, le fait de langue passe par un apprentissage « spontané » pour ensuite, après diverses pratiques visant à construire une compétence (notion que nous explorerons aussi tant elle est aujourd'hui simplifiée), être repris dans un apprentissage académique. En somme, le chemin est inverse. Il s'agit d'utiliser la langue avant d'en connaître les subtilités grammaticales. C'est au travers de cette évidence que je vous propose de rencontrer les contributions de chercheurs tels que Didier Bottineau (linguistique incarnée), Francisco Varela (fondateur de la notion d'énaction) et Vigotsky. Le public visé sera avant tout celui des enfants japonophones et franco-japonais. La raison en est d'abord le grand intérêt que je leur porte de par le fait qu'ils ramènent l'enseignant à sa première fonction (médiateur de savoir) mais aussi parce qu'au travers de leur développement, il peut guider, favoriser et assister à la transformation d'un savoir spontané en savoir académique. Notre domaine sera donc celui de la pédagogie avant que mes investigations en cours ne m'amènent vers celui de l'andragogie.

Compétence phonétique en classe de FLE : comment aider nos apprenants japonais à mieux percevoir et prononcer les sons ?

RENAUDIN Jeanne

CLE International

Niveau : débutant et intermédiaire

Mots clés : *phonétique corrective, méthode verbo-tonale, méthode articulatoire*

Dans cet atelier, nous reviendrons sur le modèle phonétique du français, en présentant ses principales caractéristiques, tant prosodiques (iso-syllabisme, oxytonie, syllabation ouverte) que segmentales (sons vocaliques et consonantiques) et nous envisagerons d'abord les différents types de correction qui s'offrent à nous lors d'une session de cours, des méthodologies articulatoires aux approches davantage acoustiques comme la méthode verbo-tonale.

Lors de la seconde partie de l'atelier, nous étudierons des exemples concrets de corrections phonétiques à partir de difficultés courantes de vos apprenants japonais, en proposant en particulier des activités de discrimination, de systématisation, et de réinvestissement. Dans cette partie plus active, vous serez amenés à créer vos propres activités, que vous pourrez ensuite utiliser en classe avec vos apprenants.

Surmonter les obstacles pragmatiques à la conversation en français au Japon: une méthode.

SERVERIN Simon
Université Sophia
Niveau : A2 et plus

Mots clés : *conversation, pragmatique, prise de parole*

La difficulté des apprenants japonais à converser en français est un problème récurrent que rencontrent tous les professeurs de FLE. Le problème devient particulièrement grave lorsque les apprenants entrent dans le niveau A2, car les attentes conversationnelles sont plus importantes. Les raisons de cette difficulté sont doubles :

- Les compétences pragmatiques en langues étrangères sont insuffisamment travaillées en cours.
- Les façons de la conversation française ne sont pas explicitées aux étudiants.

Nous allons présenter une méthode que nous avons mise en place depuis plusieurs années pour répondre à ces manques. Elle fonctionne autour de deux axes :

- des exercices d'expression pour apprendre à simplifier, hiérarchiser et organiser son expression orale et écrite. Il s'agit d'apprendre à s'exprimer dans une langue étrangère (pragmatique).
- des exercices de conversation pour apprendre à parler avec des francophones, en tenant compte des particularités culturelles de la conversation française. Des explications simples enseignant comment enrichir son discours, le rendre intéressant et vivant, accompagnent l'apprenant pour faire de lui un véritable « conversant » francophone.

Cette méthode structure un manuel sur lequel nous travaillons (*Moi, je communication... A2* qui doit paraître pour la rentrée 2023). Nous en tirerons des exercices concrets qui seront testés lors de l'atelier, en espérant que cela donnera des idées aux participants sur comment mieux enseigner la conversation.

Atelier de réflexion sur l'activité d'exposé / de présentation en classe de FLE

SILVA, Sonia

Lycée départemental de Saitama Inagakuen Sōgō
sandrasoso@hotmail.fr

MATSUDA, Yukié

Lycée départemental de Saitama Inagakuen Sōgō
matsuda.yukie.d6@spec.ed.jp

NOBLE, Valentin

Lycée départemental de Saitama Inagakuen Sōgō
valentin.noble.01@st.spec.ed.jp
A2-B1

I — Présentation du cadre de l'établissement

Le lycée départemental de Saitama Inagakuen Sōgō (désigné ci-après par Ina) est un établissement fondé en 1984, situé à 50 km au nord de Tokyo à Saitama. Cet établissement est constitué d'un collège et d'un lycée, et compte 20 classes par promotion, ce qui donne un total d'environ 2400 élèves. À Ina, il y a près de 33 clubs sportifs et 25 clubs culturels. En raison de la pandémie du coronavirus et la nécessité de faire des cours en ligne ou au format hybride, tous les élèves et les professeurs sont équipés désormais d'un iPad. Au niveau pédagogique, les élèves de Ina peuvent choisir parmi 7 filières, dont chacune propose de nombreuses options variées.

En ce qui concerne l'enseignement du français, les élèves ont en première année 2 séances de 50 minutes de français par semaine. Puis en deuxième année, ils ont 4 séances de français général, auxquelles ils peuvent ajouter 2 séances de français optionnelles. Enfin, en troisième année, les élèves ont le choix entre 4 séances de français général, 2 séances de français d'actualité et 2 séances de français sur la compréhension interculturelle. Ils peuvent également combiner ces différents cours, autrement dit, un élève de troisième année peut avoir entre 2 à 8 séances de cours de français par semaine en fonction des options qu'il choisit. En fonction des options choisies et du nombre d'heures de cours suivies, les élèves de Ina peuvent atteindre un niveau A2-B1 en trois ans et nombreux sont ceux qui passent les examens d'entrée à l'université avec le français.

En 2022, il y avait 28 élèves en Terminale, 14 en Première (ce faible chiffre s'explique par l'annulation des réunions de présentations des filières de langues durant la pandémie) et 100 en Seconde. Les cours de français étaient dispensés par une équipe pédagogique composée de deux professeures titulaires japonaises, d'un ALT français et de deux enseignantes vacataires : une Française et une Japonaise. En effet, la plupart des cours à Ina sont en « team teaching », c'est à dire dispensés par une équipe de deux enseignants : un enseignant francophone natif et un enseignant francophone japonais. L'enseignant natif utilise la méthode directe pour enseigner, c'est-à-dire qu'il n'utilise que la langue cible, en l'occurrence le français. Au contraire, les enseignantes japonaises utilisent à la fois le français et le japonais, et ont pour rôle de favoriser la communication entre les enseignants natifs et les élèves grâce à la médiation. Cette équipe partageait les valeurs suivantes : le développement de la confiance en soi des élèves, d'une attitude communicative, d'un esprit de solidarité et d'entraide, d'une capacité à exprimer une opinion personnelle grâce au développement d'un esprit critique et d'un intérêt aux questions de société, d'une ouverture aux autres cultures, etc. Cela est permis par la présence de bons modèles (les *sempais* des élèves),

mais aussi par les nombreuses occasions offertes aux élèves pour se surpasser (concours de récitation, de sketches, échanges en ligne, programmes d'échanges, etc.). C'est aussi grâce à une ambiance conviviale permise par l'acceptation et le respect mutuels des personnalités de chacun, mais aussi une proximité avec les enseignants, ce qui renforce également l'entraide des élèves. Cela malgré une culture scolaire japonaise très forte où les réflexions approfondies sont généralement absentes, car les cours sont souvent des cours magistraux sans interactions, où les activités de production sont peu développées : les examens étant principalement des QCM, où le retour des enseignants sur le travail des élèves est rare et où la culture générale des élèves peut être très faible.

II — Activité de l'atelier :

Dans le cadre de notre atelier à la Journée Pédagogique, après avoir présenté notre contexte de travail, nous avons invité les participants à imaginer une séquence de cours pour nos élèves avec les contraintes suivantes :

- Niveau : A2-B1
- Thème : Les présidentielles
- Nombre de séances : 4 à 6 séances de 50 minutes chacune
- Inclure une activité d'exposé/présentation

Nous reviendrons sur les résultats de la discussion avec les participants en conclusion.

III — Les activités mises en place à Ina

Depuis plusieurs années, l'équipe pédagogique s'évertue à se concerter sur les thèmes et l'avancée générale des cours, afin de produire un programme pédagogique harmonisé. En effet, comme il a été dit plus tôt, les élèves de troisième année, qui font l'objet de cette présentation, peuvent choisir entre 3 cours : 4 séances de français général, 2 séances de français d'actualité et 2 séances de compréhension interculturelle. Ainsi, ces trois cours sont indépendants afin que le fait de ne pas suivre l'une de ces options n'empêche en rien la compréhension du cours choisi. Mais l'élaboration en équipe des thèmes et de l'avancée de ces cours fait qu'ils se répondent et se complètent.

Ci-après, nous vous présenterons les activités de cours faites dans le cadre d'une séquence de cours sur la politique dans le cadre du cours de français sur l'actualité, du cours de compréhension interculturelle et du stage d'été.

III - (A) Le cycle sur la politique en Français d'actualité

Dans le cadre du premier cycle de l'année scolaire 2022-2023, 4 séances de 50 minutes ont été consacrées à la politique française, profitant ainsi de l'opportunité offerte par la tenue des élections présidentielle et législatives en France à cette période. Ce cycle a permis de poser certaines bases nécessaires pour le bon déroulement des activités d'exposé et de présentation qui suivirent.

La première séance a été consacrée à l'acquisition du vocabulaire adéquat et à l'apprentissage des expressions nécessaires pour donner son opinion. Les élèves ont reçu une fiche présentant 5 candidats à l'élection présidentielle idéologiquement représentatifs (extrême gauche, gauche, centre, droite, extrême droite) et ont été divisés en 5 groupes, chacun se voyant attribuer un candidat. 3 propositions politiques, majoritairement en lien avec la jeunesse et l'éducation, étaient précisées pour chaque candidat. Afin de faciliter la compréhension textuelle du document, une fiche de vocabulaire leur a également été distribuée. Ensuite, un échange a été nécessaire avec les professeurs afin de faciliter la compréhension du contexte entourant chaque proposition. Par exemple, Valérie Pécresse, candidate de la droite, proposait d'introduire la sélection à l'université. Cette proposition n'a du sens pour les élèves que s'ils connaissent le système universitaire français. Enfin, chaque groupe a été invité à donner son avis sur chacune des trois propositions du candidat qui lui avait été attribué.

La deuxième séance a été consacrée au clivage gauche-droite. Il avait été demandé aux élèves

de réfléchir préalablement à ce qui différencie la gauche et la droite à l'aide de leur manuel d'éducation civique japonais et du document distribué lors de la précédente séance. Les élèves ont été invités à exprimer le fruit de leurs réflexions, une discussion s'engageant entre eux, mais aussi avec les professeurs. Enfin, il leur a été distribué un graphique représentant le positionnement des partis politiques français, américains et japonais sur un axe gauche-droite, ainsi qu'un tableau présentant le clivage gauche-droite au Japon.

La troisième séance a été consacrée au système politique français. Les élèves se sont vus distribuer une fiche à compléter en s'aidant de leur manuel d'éducation civique japonais. En classe, nous avons vérifié les réponses et apporté des précisions lorsque nécessaire. Cette séance a aussi été l'occasion d'évoquer les principes républicains inscrits dans la Constitution.

Enfin, la dernière séance a été consacrée à un aspect spécifique de la politique française : la parité. Pour commencer, nous avons comparé deux photos du Cabinet de M. Kishida et du gouvernement de M. Castex. Constatant notamment un déficit de représentation féminine au Japon, nous avons ensuite étudié les chiffres au Parlement, qui confirment cette tendance. Cependant, la France n'a pas toujours été bonne élève en la matière, ce que nous avons vu à travers un exercice de compréhension orale sur une vidéo de l'INA (Institut National de l'Audiovisuel) datant de 1996 et intitulée « Où en est la parité homme / femme en politique ? ». Enfin, nous avons étudié les principaux points de la loi sur la parité de 1999 et ses effets jusqu'à aujourd'hui, ainsi que ses limites.

III - (B) L'exposé en classe de Ibunka

Dans le cadre du cours de compréhension interculturelle, nous avons fait une activité d'exposé. L'exposé désigne, dans ce compte-rendu, une activité où les élèves sont amenés à comprendre en effectuant des recherches dessus une question spécifique et à expliquer les enjeux de cette question avec un PowerPoint à d'autres personnes en l'occurrence leur camarade de classe.

L'activité d'exposé dans le cours de compréhension interculturelle s'est déroulée en 4 étapes, qui ont eu lieu en 3 fois 2 séances de cours (de 50 minutes), soit environ 6 heures.

Étape 1 — Compréhension de texte

Dans le magazine *Phosphore* du 1er avril 2022, il y avait un article intitulé « Présidentielle, on t'aide à y voir clair » qui présentaient les avis de la gauche et de la droite sur des questions faisant débat aux élections présidentielles, dont par exemple la question suivante : « Doit-on taxer les ménages les plus riches avec un impôt climatique ? ». Les élèves devaient en groupe, essayer de lire et de comprendre des morceaux de cet article sélectionnés par leur enseignant. Chaque groupe avait un morceau d'article différent.

Étape 2 — Approfondissement

Afin de comprendre au mieux les morceaux d'article attribués à chacun des groupes, ceux-ci devaient effectuer des recherches sur le sujet qui leur a été attribué. Pour les aider, les enseignants les ont guidés à travers des questions.

Étapes 3 — Préparation des exposés

Les élèves ont par la suite pour préparer leurs exposés fait un PowerPoint et écrit leur texte de présentation. Ces deux documents ont été corrigés par les enseignants lorsque les élèves leur en ont fait la demande.

Étapes 4 — Commentaire

Afin d'éviter que les élèves soient passifs lors du passage de leurs camarades, il leur a été demandé de faire un commentaire sur l'exposé d'un autre groupe. Ainsi, les élèves ont écouté plus ou moins attentivement et ont surtout posé des questions à la fin des présentations des uns et des autres. Par ailleurs, il a été demandé aux élèves de respecter une structure (introduction, corps du texte en deux ou trois paragraphes et conclusion) pour ce commentaire.

III - (C) Le concours de présentation durant le stage d'été

Ina organise chaque année des stages de français durant les vacances de printemps (fin mars) et d'été (fin août). Généralement, ils durent trois jours et permettent aux élèves de prendre part à des activités variées dans une ambiance différente des cours classiques. Ainsi, nous mêlons souvent les élèves de différentes années lors de ces événements.

Notre équipe pédagogique ayant été informée de la décision de la Maison franco-japonaise de ne pas organiser de concours de discours cette année, nous avons décidé de profiter du stage estival pour organiser notre propre concours. Néanmoins, plutôt qu'un concours de discours, nous avons choisi d'en faire un concours de présentation, c'est-à-dire un discours appuyé d'un visuel de type Powerpoint, afin que les élèves de Seconde et de Première participant au stage, ainsi que les familles, puissent également en comprendre le contenu. Nous distinguons la présentation de l'exposé car celui-ci est une restitution de connaissances sur un sujet recherché au préalable, alors que la première est une création originale exprimant l'opinion personnelle de l'orateur. Enfin, dans la lignée des cours du trimestre, le sujet a été défini comme suit : « Si j'étais Premier ministre du Japon ... ». La limite de temps était de 7 minutes par élève. Afin de donner de la crédibilité au concours et de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes, nous avons fait appel à un jury extérieur, composé de l'attaché à l'Ambassade de France à Tokyo en charge de l'enseignement supérieur, de la francophonie et de l'éducation, et d'une professeure d'université japonaise, que nous remercions pour leur participation.

Une fois le concours annoncé aux élèves, nous avons été agréablement surpris par leur engouement, avec pas moins de 15 volontaires. Cependant, le processus de création de la présentation s'avérant difficile, certains ont abandonné en cours de route (parfois par perfectionnisme), et ce sont 11 candidats qui ont finalement participé au concours. Notre équipe pédagogique a aidé les élèves à leur demande, à la fois pendant l'étape de réflexion sur le contenu en japonais, puis pendant celle de la traduction en français. Nous leur avons également fait part de suggestions concernant les diapositives illustrant leur propos, sur le fond comme sur la forme.

Cette préparation a révélé de nombreux problèmes : tout d'abord, une difficulté générale à trouver des idées et un certain manque d'imagination. Nous pouvons expliquer cela par l'impression qu'ont beaucoup de jeunes Japonais que le changement est impossible, ainsi que par leurs difficultés à se projeter dans un rôle qui leur semble éloigné. Le second problème sur lequel nous souhaitons mettre l'accent est la superficialité des réflexions et propositions de nombreux élèves, ce qui peut être expliqué par de nombreux facteurs que nous ne développerons pas ici (impact de la culture scolaire japonaise qui favorise la mémorisation au détriment de la réflexion, niveau de culture générale assez faible, environnement ayant un faible intérêt pour la politique, etc.). Ainsi, il nous a fallu aider les élèves à casser certaines barrières mentales pour libérer leur imagination et à approfondir leurs réflexions en jouant la contradiction.

Au final, beaucoup d'élèves ont choisi de parler du système électoral, ce qui est peut-être une influence de l'actualité, puisqu'un mois avant le concours s'étaient déroulées les élections pour la Chambre des conseillers, à l'occasion desquelles certains d'entre eux avaient voté pour la première fois. Au contraire, l'environnement était le grand absent des présentations.

Malgré une qualité variée, il convient de noter que tous les élèves ont pu aller au bout de leur présentation, parfois en dépassant largement le temps imparti. Nous pouvons dégager deux facteurs de réussite principaux, au-delà du niveau général en français : une préparation précoce et la prise en compte des conseils de l'équipe pédagogique, les deux étant liées.

A l'issue du concours, les participants ont exprimé un sentiment positif, notamment au sujet de l'entraide qui s'est développée entre eux dans la préparation de l'évènement. Chaque participant a reçu un lot de la part de l'Ambassade de France, ce qui a permis de valoriser les efforts de tous les élèves. Enfin, la tenue du concours a aussi été bénéfique aux élèves de Seconde et Première, qui ont exprimé leur admiration pour des *sempais* qui sont devenus des modèles à suivre, égaux et dépassés. Leur motivation pour apprendre le français s'en est trouvée renforcée.

IV — Conclusion et perspective d'amélioration

En conclusion, nous pouvons dire que l'activité d'exposé/de présentation est une activité qui permet aux apprenants d'exercer les 4 compétences linguistiques. En effet, par leur recherche pour préparer leur présentation, ils travaillent leurs compétences de compréhension écrite, puis par la réalisation de leur PowerPoint et de leurs discours de présentation, ils travaillent leur compétence de production écrite et orale. Enfin, en demandant aux apprenants de faire un compte-rendu des exposés/présentations réalisés, les apprenants qui écoutent travaillent leur compétence de compréhension orale. De plus, cette nécessité de comprendre motive les apprenants dans la réalisation de leur présentation, car ils ont une certaine responsabilité à transmettre un contenu.

Lors de l'activité de l'atelier, les participants ont proposé d'autres activités d'exposés/présentations intéressantes. Beaucoup de propositions tournaient autour de l'étude d'affiches et de slogans électoraux, de la création de matériel électoral, ainsi que de l'organisation d'une élection entre les élèves. L'activité d'exposé/présentation, dans ce cadre, se trouvait être les discours des différents candidats. Nous avons trouvé particulièrement intéressante la proposition d'un cycle centré sur les médias, avec la réalisation d'un reportage et la tenue d'un débat radiophoniques.

Enfin, nous estimons que ces activités constituent une préparation à l'enseignement supérieur dont les élèves ont cruellement besoin. En effet, il est courant à l'université, y compris à l'université japonaise, de demander aux étudiants des travaux d'exposé ou de présentation, ce qu'ils ont rarement l'opportunité de pratiquer jusqu'au lycée.

L'enseignement de la communication en première année d'université : accumulation ou assimilation ?

VANNIEUWENHUYSE Bruno
Laboratoire de la Méthode Immédiate
Niveau : débutant et faux-débutant

Mots clés : *communication, université, débutants*

Quand on enseigne le français en première année à l'université, on a affaire dans la quasi-totalité des cas à des débutants complets. Mais il existe une grande diversité de contextes pédagogiques : classes « basiques », avec un cours de communication par semaine, classes de spécialistes, et enfin cours intensifs. Il y a aussi des différences importantes entre par exemple une grande université nationale et une petite université de bas niveau.

Plus le contexte est favorable, plus on a tendance à se dire que les étudiants peuvent absorber une grande masse de connaissances. Plus ils sont motivés au départ, intellectuellement agiles, et plus ils ont de cours, plus ils peuvent emmagasiner, n'est-ce pas ? Mais assimilent-ils vraiment ce qu'ils étudient ? Et dans quelle mesure le degré d'assimilation est-il important ?

Récemment, j'ai eu l'occasion de plancher sur le syllabus de la partie communication d'un cours intensif qui comporte trois cours par semaine : deux cours de communication et un cours de grammaire. Cet exercice m'a conduit à m'interroger sur le rapport entre masse de connaissances et assimilation. Dans l'atelier, je présenterai brièvement ce questionnement. Ensuite, je détaillerai un parcours-type qui permet à mon avis une assimilation intéressante dans le cadre d'un cours de communication « standard » de première année. Enfin, je présenterai les conclusions pratiques auxquelles je suis arrivé quant à l'adaptation de ce parcours à un cadre plus favorable : étudiants motivés, et deux cours par semaine au lieu d'un. Je demanderai leur avis aux participants.

フランス語授業における反転授業と パフォーマンス評価に関する実践報告

縣由衣子

慶應義塾大学

y_agata@keio.jp

山田仁

Hachette Japan

jinyamada@hachette-japon.jp

A2

1. 研究の背景

本研究プロジェクトは2020年に開始し、本年が3年目に当たる。その目的は日本においてまだ実践例の多くない反転形式の授業を大学フランス語科目 A2～B1 レベルの少人数クラスでどのような形で行うことができるのかを探るため、授業案の作成と実践をおこなってきた。その上で、昨年度から本年度での問題意識は、反転授業は、そもそも化学などの分野でコンテンツを中心とした総合学習の授業実践として行われてきた形式のものだが、技能中心となる語学学習において、特に初級段階で重要となる文法学習に関して反転授業は可能か、ということである。この問いを明らかにするため、昨年度は A2 レベルの文法学習を中心に据えたパフォーマンス課題を含む授業スキームの作成を試みた。それを踏まえ、本年は、同様の授業スキームを前提とし、さらにそこにルーブリック形式でのパフォーマンス評価を授業活動として組み込んだスキームを発展的に展開し、そこで反転という授業形式が果たす役割を検証した。

自己評価としてのルーブリックは、昨年度での授業実践においても既に用いていたが、学生にルーブリックの評価項目が意識化されているとはいえ、活動としては機能していない状況にあった。したがって、本年度は評価を研究の主眼として定めるにあたり、ルーブリック評価を授業内活動の一環として機能させるために、下記の3点に留意した。

- ルーブリックを授業内で複数回活用し、活動ごとにルーブリックを学生に参照させることで学生をルーブリックの利用に慣れさせるのと同時に、ルーブリックの評価軸に沿って授業が構築されていることを意識させた。
- ルーブリックの各評価段階に関し、授業該当レベル（今回のクラスは A2 レベル）の評価規準としての妥当性について学生とディスカッションすることで達成すべきレベルについて意識させ、ディスカッションの結果、必要であれば項目を改定する。
- 教員が設定した基準や項目以外で、学生が自ら「これは評価されるべき」「これを評価されたい」と考える項目を提案してもらい、ルーブリックに加える。

2. 本年度の実践内容

2.1 授業の概要と二つの tâche final

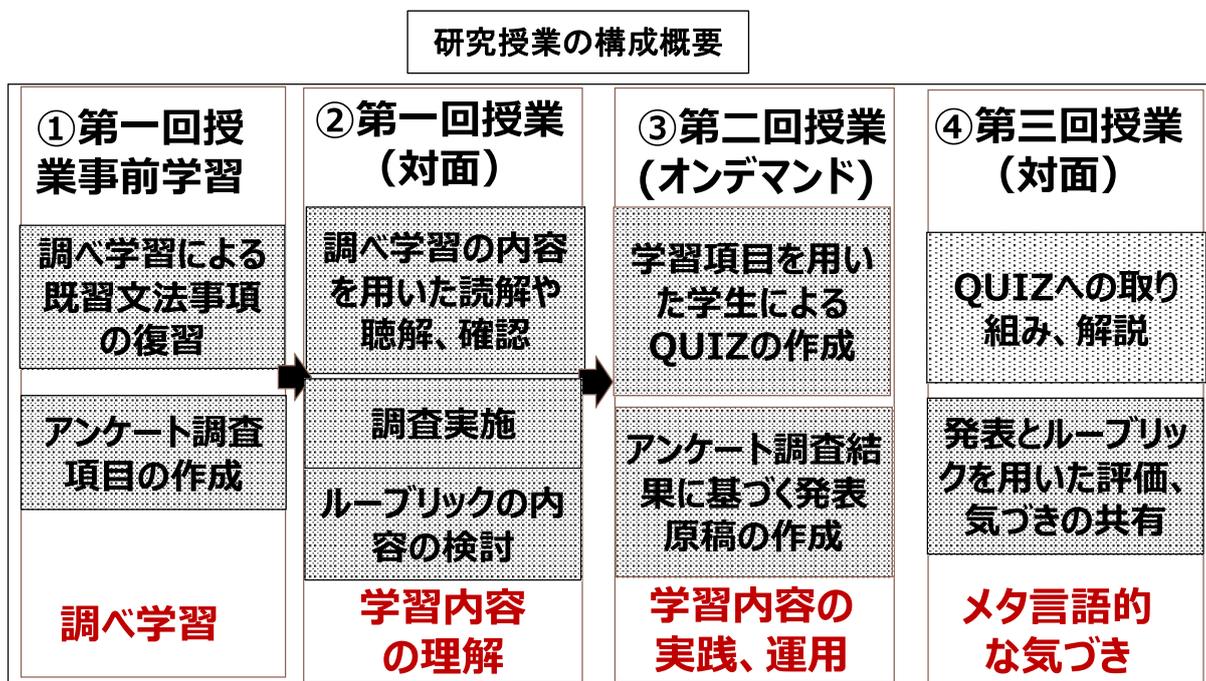
対象となる授業は、A2 レベル（1年以上既習）の学生4名のクラスで Hachette 社の *Inspire 2* (2020) を教材として実施された。研究授業は後期の6回～8回目に該当する。単元名は、「Unité 7 Réagissez (Leçon25 S'informer, Leçon26 Présenter un problème et proposer des solutions)」で、単元のテーマは「全体の目的は、情報を共有する、社会的な事柄について問題を提起し、解決策を提示し、自分の意見を述べる」ことであり、また学習すべき文法項目としては「中性代名詞の en と y」及び「ジェロンディフ」とした。tâche finale は二つあり、「中性代名詞 en と y、およびジェロンディフを用いた2段階の難易度からなる学習者自ら作成したクイズをクラスメイトに出題、その

解説を行うこと」という文法項目についての *tâche*、そして「学習項目を用いて、クラス内で行った調査をもとに、身近な社会的問題について 100 語程度のレポートを執筆し、発表する」という文法項目を踏まえた *production* の *tâche* である。教科書では、*Leçon 25* ではクラス内で *sondage* を行うこと、*Leçon 26* では社会問題について短い記事を書くことが設定されている。今回の研究授業ではこれを一つにまとめ、クラスメイトを対象に自分で考えた社会問題についてのアンケート調査をフランス語で行い、その結果について短いレポートを執筆し、発表することを *production* の *tâche finale* として設定した。

なお、文法項目の *tâche finale* であるクイズの出題および解説は、教科書に指定されたものではなく、文法項目をより立体的に学生に理解させるために本研究授業で独自に設定したものである。

2.2 反転形式での授業の構成

反転形式で行われた授業の構成の概要は次のようなものとして図示できる。



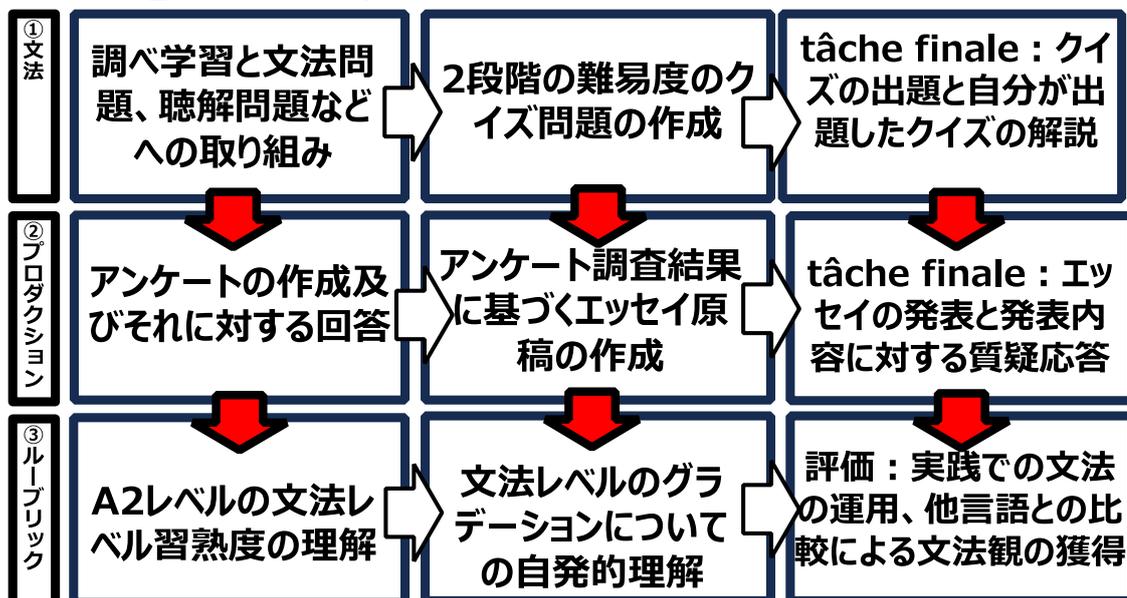
詳しい個々の授業内容には今回は立ち入らないが、文法内容自体の学習（今回は既習学生が対象なので復習）は教室外、つまり①と③の事前学習パート及びオンデマンド授業パートで行う。その学習は、オンラインの教材を用いた文法項目の復習、アンケート調査の質問文を作成、学生自身で2つのレベルの難易度に分けた学習事項を用いたクイズの作成、そして最終的なエッセイの作成といった形で行われる。これを踏まえ②と④では授業外での活動の内容を踏まえた授業内の活動を実践する。例えば、アンケート調査を学生間で実践したり、作成したクイズを学生間で出題しあったり、出題した学生によりその解説を行う、また最終的なエッセイの発表と質疑応答などである。

この授業スキームは昨年度作成のものに基づいていて、ポイントは、文法の学習や学生による学習項目を用いた *production* などを全て授業外の活動としている点にある。その結果、授業内活動として中心となってくるのは、従来の反転授業と同じく、学習項目を用いた実践的な活動となってくるが、今回の研究授業では、さらに活動に大きな比重を置いた。授業内の活動として、文法学習や *production* を評価にどのように関連させたのかを次節に示す。

2.3 三つのレイヤーからなる授業構造

授業の構造は、文法学習のレイヤーとその学習項目を用いた *production* のレイヤーそして、その評価としてのルーブリックのレイヤーの三つのレイヤーからなり、それぞれの学習段階が最も表層のレイヤーである文法学習から最も深層である評価のレイヤーの方向にフィードバックされる

ような構造になっている。この3つのレイヤーの相関関係は下記のように図示可能である。



この図から示されるように、①文法の学習のレイヤーは、調べ学習や問題への取り組みという受動的なものから、2段階の難易度でのクイズの作成（「簡単なクイズ」と「難易度の高いクイズ」の2段階を作成することを通して学生は、文法の使用に教科書的な一般的使用と、より例外的で応用的な使用があることに気づく）、そして、そのクイズを出題し、クラスメイトの回答を解説する、という受動的な学びから、主体的に教える側に回ることへと展開していく。

また、この①のレイヤーで項目として学ばれた文法項目を②の production のレイヤーでは①とは別の主体的な運用、つまり、自分が言いたいことを伝えるために文法項目を用いて production を行う、という活動を通して、①とは別の角度から学習した文法項目を捉え直すことになる。

最後に、③のルーブリックのレイヤーにおいて、さらにこれらの学んだ内容をどのように評価することができるのか、という評価の軸を学生自身に考えさせることになる。この活動は、①②のレイヤーにおける受動的な知識としての文法の段階から、より主体的に運用していくための文法理解への展開を反映していて、学生が各学習段階で得た文法理解をルーブリックの評価の項目として言語化する。最終的には今回の研究授業でこのステップを踏んだことによって、学生たちは、この文法は何のためにあるのか、あるいはこの文法があるとどのようなことが言えるようになるのか、あるいは他の言語に不在のフランス語特有の文法項目が、フランス語をどのような言語たらしめているのか、といったある種の文法観について気づき、言語化し、ディスカッションをするに至った。次節においては、実際にルーブリックを授業内活動として用いるにあたって具体的にどのような活動を行ったのかを示す。

2.4 授業内活動としてのルーブリック

今回の研究の主眼であるルーブリックについては、授業活動との連関を持たせながら次のような形で授業活動に組み込んだ。その発展過程は上の図の通り、三つに分けることができる。

- ① 事前学習時に教員が作成した文法項目、発表内容などについてのルーブリックを配布する。このときルーブリックの内容はあえてB2程度に設定する。そして復習と問題への取り組みが終わった第一回授業時に、学生と共にルーブリックを見ながらディスカッションをする。当然、ルーブリックの内容は学生の習熟度に対して高すぎるものであり、妥当ではないルーブリックなので、そのことに学生に気づいてもらう。さらに、CEFRのA2レベルの指標と照らし合わせながら、学生にこのクラスで到達すべき習熟度について学生により明確に意識化してもらい、ルーブリックを妥当なレベルに修正する。
- ② オンデマンド授業回にて、2段階のレベルの文法のクイズの作成や、実際に作文を行うなどの

アウトプットを終えた後に改めて気づいたことを「新たに評価すべきと感じた項目」として記述してもらおう。これらをルーブリックに加筆する。

- ③ 最後の授業でクイズを解き合い、発表と質疑応答を行い、その内容について加筆修正を行った最終的なルーブリックでの相互評価を行った後、それらの活動についてのディスカッションを行う。

これらの段階的な「評価活動」によって、学生は、授業に設定されている到達目標をより明確に意識化し、さらに文法に対する多角的な見方を言語化し、評価軸として設定していくことが可能になるのではないかという想定のもと上記の活動は行われた。

3. 実践の成果及び今後の課題

今回の研究授業の実践から得られた成果について、次に示す。

ルーブリックを受身の活動とせず、授業内活動の一環として学生に主体的に取り組ませるために、ルーブリックの内容を学生自身に妥当か考えさせ、繰り返しその活動を行わせることは効果的であった実感がある。また、ルーブリックと CEFR を連関させることで、学生に「段階的な習熟度」をより主体的に考えてもらうことができたように思う。さらに、クイズの作成は、文法の習得に大きな効果がある。学生の多くは、難易度が高い問題を作成する際、自分自身が困難を感じている内容や、理解できていないことを用いた。平易な内容と難易度の高い内容の二つを分けることで、学生自身が教科書通りの使用と例外的な使用の場合を意識することが観察された。

また、ルーブリックの項目については教員が気づいていなかったような文法習得上の困難点、納得が難しい点が、学生によって言語化された。特に、「文法項目」においては、今回の研究授業の対象ではないが、過去時制の復習回においては、規則的な活用と不規則的な活用、*être* と *avoir* の使い分け、性数の一致など、評価されるべき項目について学生が非常に細かく意識していることが文法項目の評価項目での話し合いにおいて判明した。また、学生からは、ジェロンディフ、*en* と *y* などそもそも英語に互換項目のない文法項目を課題とした。その結果、学生からは、習熟が進むにつれて英語との互換性が理解できていたので、英語での文章を考えてから仏訳するプロセスで文章を考えていたが、そのやり方ではフランス語特有の表現が使えず「英語的なフランス語」になってしまうという気づきが得られた。これは非常に鋭敏なメタ言語感覚といえる。学生は、さまざまな形で文法を展開することによって、文法の習得には段階があることを意識し、特にフランス語の代名詞を自発的に使い、論理的な文章を書くためには、直観的にアウトプットできるような一定量のインプットが必要だと述べた。このような次の習熟段階へ至るための学習の見通しが、学生の側から自発的に提案されたこともまた、ルーブリックという段階的な評価方法を授業内活動として用いることの大きな効果だと考えられる。

さらに、ルーブリックを授業内活動の一環として活用したことの最大の発見は、例えば、4段階 (S, A, B, C) でのルーブリックを設定するとき、一般的には A が目標達成であり、S はそれ以上、そして C を目標達成からかなり遠い、として設定するが、その際に、「頑張れば目標達成可能」となる段階である B のレベルの記述語にその授業の授業方針がダイレクトに反映されるというものだ。例えば、A (目標達成) のレベルの記述が「判断が難しい用法の場合など多少の間違ひがあるが *en* と *y* を使いこなすことができ、両方の代名詞を用いた表現を書いたり、話したりできる」となっている場合、B の項目はどのように設定されるだろうか？もし授業で学生に求めることが、何も参照せず、記憶しているフランス語知識がどの程度かを問うことであれば、「間違ひが多くあるが、教員からのヒントがあれば *en* と *y* の基本的な機能は理解し、使い分けることができる。判断が難しい場合は使い分けは難しい」となり、身の回りにある資料や機器を用いたより実際的なフランス語の運用能力を求める場合は、「翻訳機能や辞書を用いたり、調べたりすれば、*en* と *y* を基本的には使い分けることができる。判断が難しい場合は使い分けは難しい」となるだろう。あるいは、授業内で学んだ内容をそのまま覚えていることを評価するのか、それとも具体的な *conjugaison* などが不完全でも文法概念の骨子を理解していることを評価するのか、などでもこの B の記述語が変

わってくる。したがって、1年間の授業の目標とこの評価の規準が一貫し関連したものである必要があることを実感した。

今後の課題としては、この授業で作成してきた授業スキームが大人数のクラス、あるいは初習のクラスにおいても適用可能であるのか、ということを検証する必要がある。また、今回の授業実践においては、学生へのフランス語の添削や訂正は最低限に留めたが、発表時には、学生が誤ったままのフランス語を授業内で発語することには問題があるのではないかとの指摘があった。この点について、どの段階でどのように学生に「正解」を示すべきなのか、という点についても今後考えていくことにしたい。

Comment aider nos étudiants à présenter en français leur culture ?

ARIÈS, Laura
Université des Études étrangères de Kyoto
l_aries@kufs.ac.jp
Niveau B1

Introduction

Lors de cette communication, j'ai présenté une courte expérience pédagogique dont le but était de donner une occasion aux étudiants de ma classe de « français niveau avancé » de se questionner sur leur propre culture et d'expliquer en français certains objets de la culture japonaise.

Après avoir présenté les différentes étapes de cette expérience pédagogique et la structure des cours, j'ai aussi introduit succinctement les « *hariko no tora* » (張子の虎), jouets en papier mâché en forme de tigre, qui m'ont servi de modèle pour illustrer la méthodologie à suivre. Enfin, j'ai partagé quelques extraits des présentations réalisées par mes étudiants.

Contexte d'enseignement

Pour commencer cette communication, j'ai détaillé mon contexte d'enseignement. J'enseigne le français à l'Université des Études étrangères de Kyoto depuis 2012, dans le département de langue française. Mes étudiants se spécialisent donc en français pendant quatre ans et ils étudient également une deuxième, voire une troisième langue étrangère.

Pour cette réflexion, j'ai choisi d'observer uniquement une de mes classes facultatives : mon cours de français de niveau avancé. Cette classe est ouverte aux étudiants de la première à la quatrième année ayant un niveau DELF B1 ou équivalent. Chaque semestre est divisé en 14 cours d'une heure quarante. Les étudiants peuvent choisir de suivre ce cours deux fois par an pendant toutes leurs années d'études universitaires, ce qui représente donc 112 séances sur quatre ans. Comme support de cours j'utilise des articles de journaux ou de magazines, des extraits d'émissions de radio ou de journaux télévisés, des photographies... j'essaie de varier les supports et les sujets étudiés. En général, je consacre deux à trois séances par thème.

Au début, je me basais principalement sur des nouvelles, des faits de société ou des événements francophones mais au cours de mes années d'enseignement, j'ai constaté que mes étudiants avaient peu l'occasion de parler de leur propre culture en français. Pendant leurs quatre ans d'études à l'université, ils suivent des cours d'histoire et de culture française, et ont de nombreuses occasions de parler de la France ou des pays francophones dans leurs cours de conversation. Pourtant, lorsqu'ils voyagent à l'étranger, nos étudiants sont fréquemment sollicités pour parler de leur pays et présenter la culture japonaise. Il y a également des étudiants qui se destinent à une carrière dans le tourisme et la promotion des régions au Japon, et qui malgré un bon niveau à l'oral en français, n'ont pas les outils nécessaires pour expliquer des termes ou des concepts japonais qui n'ont pas vraiment d'équivalence à l'étranger et manquent aussi de connaissances sur leur propre culture. C'est ainsi que j'ai commencé à réfléchir à comment aider ces étudiants à présenter leur culture en français.

Présenter la culture japonaise en langue étrangère

Après cette mise en contexte, j'ai présenté les différents projets pédagogiques auxquels j'ai eu l'occasion de participer avec d'autres professeurs de l'université où j'enseigne et qui ont inspiré cette expérience interculturelle.

J'ai d'abord parlé succinctement des conférences bilingues que je coorganise avec une collègue. Ces événements permettent à nos étudiants de rencontrer, d'écouter et d'échanger avec des francophones spécialistes du Japon (*mangaka* français, artiste-peintre utilisant la technique japonaise du *sumi-e*, etc...). L'objectif de ces rencontres est de créer un pont entre nos pays respectifs et d'inspirer nos étudiants à approfondir leurs connaissances sur leur propre culture.

Puis, j'ai introduit le projet « *bunka wo aruku* » (文化を歩く), aussi appelé *Walk Within and Beyond Cultures Project*, qui consiste à créer des supports pédagogiques sous forme de série de DVD présentant chacun un aspect de la culture japonaise, traduits dans une dizaine de langues (narration et sous-titres). Ce projet a débuté en 2012 en collaboration avec des enseignants et des étudiants (étrangers et japonais, vivants au Japon) qui cherchaient comment communiquer au-delà des frontières linguistiques et culturelles pour aider à mieux comprendre la culture dans laquelle nous vivons et la langue avec laquelle nous parlons.

Expérience pédagogique

J'ai ensuite présenté les différentes étapes de mon expérience pédagogique qui a consisté à proposer à ma classe de français de niveau avancé un cours porté sur les « *kyoudogangu* » (郷土玩具). Souvent traduit en français par « jouet traditionnel », « jouet folklorique » ou encore « jouet local », ce sont des objets en bois, en terre cuite ou encore en papier mâché, fabriqués par des artisans depuis l'époque Edo. On peut citer parmi les plus connus les *kokeshi* de Naruko (Miyagi) et les *daruma* de Takasaki (Gunma).



Le but de cette expérience pédagogique était de donner une occasion à mes étudiants de se questionner sur leur propre culture, de les aider à affiner leur regard sur ce qui les entoure et de leur proposer des méthodes d'analyse qui s'appliquent à différents aspects de la culture japonaise.

Structure des cours, quatre séances sur le thème des « *kyodogangu* » :

Séance 1 :

- Définition du mot « jouet ».
- Discussion sur les différences entre un jouet et un jeu.
- Présentation des jouets de notre enfance.

Séance 2 :

- Introduction de la méthodologie pour présenter un « jouet traditionnel » (objet du folklore) en prenant pour exemple les *Hariko no tora* (tigres en papier mâché).
- Observation des champs lexicaux utilisés et des phrases utiles dans ce contexte.

Séances 3 et 4 :
Exposés des étudiants et discussions.

J'ai aussi présenté dans cet atelier les « *hariko no tora* » (張子の虎), jouets en papier mâché en forme de tigres, qui m'ont servi de modèle pour illustrer la méthodologie à suivre. Je les ai introduits succinctement en suivant la consigne donnée aux étudiants lors de la deuxième séance de ce cours pour leurs exposés qui se sont déroulés sur les deux dernières séances dédiées à ce thème.

Présenter un jouet traditionnel en suivant ces cinq grandes étapes :

- 1) Qu'est-ce que c'est ?
- 2) Origine
- 3) Fabrication
- 4) Caractéristiques
- 5) Fonctions et utilisations

Enfin, j'ai partagé quelques extraits des présentations réalisées par les étudiants. J'ai mis en avant le fait que ces exposés étaient intéressants et enrichissants car ils ont donné lieu à de belles découvertes et de nombreux échanges. J'ai également montré quelques commentaires écrits par les étudiants qui ont participé à cette classe et qui m'ont fait un retour sur cette expérience.

Conclusion

Le Japon est un pays qui attire de nombreux touristes francophones qui sont fascinés par sa culture. À Kyoto, mes étudiants ont souvent l'occasion de rencontrer des touristes étrangers avec lesquels ils découvrent ou redécouvrent leur culture et cela me semble important de les aider à préparer ces échanges. J'aimerais proposer régulièrement dans cette classe un thème sur la culture japonaise et affiner les outils à mettre à disposition des étudiants pour faciliter leur recherche d'information et de vocabulaire. La culture est un sujet très vaste et il est difficile de créer des lexiques sur mesure pour nos étudiants, mais il semble aussi nécessaire de leur transmettre l'envie de se documenter et de s'informer dans leur langue maternelle.

Je tiens à remercier les participants pour leur écoute, leurs questions et leurs commentaires qui m'aident à faire avancer ma réflexion. Certains m'ont dit proposer des activités similaires dans leurs classes et c'était enrichissant d'écouter leurs méthodes et leurs propres retours d'expériences.

Enrichir un cours de littérature par l'expression personnelle et la rencontre des interprétations sur un forum dédié.

BELEC Cédric
Université de Kobe
Niveau : à partir de la 2^e année

Mots clés : *littérature, forum, ouverture à l'autre*

Dans cette intervention, nous présenterons un moyen d'amener les étudiants à interagir sur un forum pour les ouvrir à d'autres façons d'interpréter les textes littéraires étudiés en classe et développer en retour leur sensibilité.

Si certains étudiants se montrent parfois réticents à exprimer leurs interprétations à l'oral en raison d'un sentiment d'insécurité linguistique ou simplement parce qu'ils ne sont pas habitués à le faire, leurs écrits révèlent parfois une pensée riche, profonde et originale. L'idée nous est donc venue, lorsque les cours par écrans interposés étaient de rigueur, d'utiliser un forum pour inciter les étudiants à partager leurs réflexions.

Nous présenterons dans un premier temps le cours de littérature à l'université de Kobe, le profil des étudiants et le contenu du cours en présentiel ou tel qu'il se tenait en simultané.

Nous reviendrons en outre sur la notion de forum et sur les possibilités qu'il offre au sein de la plateforme Moodle.

Nous évoquerons également le rôle des étudiants, celui du professeur ainsi que la relation s'établissant entre la partie synchrone du cours en présentiel/simultanée et l'asynchrone.

Cette intervention discutera aussi des limites du dispositif avec notamment le regard de l'enseignant qui, nous le verrons, peut nuire à l'expression des étudiants, en particulier dans sa dimension spontanée et naturelle.

Nous concluons cette présentation par une réflexion sur l'ambiguïté du statut du professeur dans ce dispositif, à la fois modérateur, participant (discret) et correcteur des écarts langagiers.

Les échanges qui suivront cette présentation permettront, je l'espère, de questionner nos pratiques pour les faire évoluer et susciter ainsi plus d'enthousiasme pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

ボードゲームとそのデジタル版： フランス語の使用と学習者の感情や行動への影響

CHEDDADI Aqil

Université Keio 慶應義塾大学
aqil@sfc.keio.ac.jp

AGAËSSE Julien

Université de Tokyo 東京大学
Julien.agaesse@gmail.com

全レベル

1. はじめに

2021年には、フランス語の学習者のモチベーションを高めるために、デジタル版のボードゲームをオンライン上で使用する研究を行いました。得られた結果をもとに、慶應義塾大学と東京大学での対面授業への復帰を前提に、この研究の規模を広げようと試みました。その目的は、日本人学習者がボードゲームのアナログ版とデジタル版で遊んだときに、感情や行動への影響の度合い、熱中度、フランス語の使い方や使用頻度を比較することにあります。また、さまざまなアンケートを通じて学習者のフィードバックを得、我々の分析と突き合わせることにあります。この発表では、2022年秋に実施した取組みの内容とその中間結果、詳細な分析及び議論の必要性があると思われる結果について紹介しました。教育現場でボードゲームを活用することの有効性について、参加者とともに考えました。

2. ゲームによる影響

ゲームは人と人との社会的支援を促すことができます (Agaësse 2018)。それは「人間の経験の特定の枠組み、共有された社会形態」を表し (Brougère 2010: 46)、すなわち、人々はゲーム中に社会的経験を交換し共有することになるということです。また、ある種のゲーム、特に身体全体と想像力を呼び起こす活動を通して (Archambault & Venet 2007)、幼児の言語習得を刺激したり、問題解決に役立ったりする (Bouchard et al. 2015) ことがあります。ゲームは、個人が感情や衝動に働きかけたり、より注意深くなったりするのに役立ちます (Agaësse 2022; Bouchard et al. 2015)。ゲームには、現実の世界には影響が出ないリスクを負うことで、人が感じる不安を減少させる力があります (Brougère 2005)。遊ぶことで、人々が互いに対立がある状況を対応する方法を学び、相手に応じて話し方や戦略を適応させることができるようにします (Agaësse 2022)。例えば大人同士で遊ぶ場合と大人と子供で遊ぶ場合では使用する表現が違います。

ゲームがもたらすこれらの要素はすべて、学習者が FLA (Français langue additionnelle; 追加言語のフランス語) のスキルを伸ばそうとするときに不可欠です。なぜなら、ゲームは学習者

が遭遇する困難を解決するために仲間と協力することを促すことができるからです。したがって、言語教育・学習にゲームが占める位置を考えることが重要です (Agaësse 2022)。

3. ゲーム・教育

多くの研究者によると、ゲームは教育において重要な役割を果たすことができるそうです。(Agaësse 2022、2020、2018 ; Silva & Brougères 2016 ; Silva 2008 ; Brougère 2005) 。これは、経営、数学、追加言語など、異なる専門分野や学問分野のスキルを伸ばすために、学習者にゲームを提案する教育的実践です (Lavigne 2022) 。ボードゲームは、独創的で本格的、かつ非常に多様なツールであり、学習者の創造性を刺激し、楽しみながら、会話や交流を促進するのに役立ちます (Agaësse 2022) 。ゲームを通じて、グループの結束と社会的相互作用が強化され、学習者が自分自身と自分のスキルに自信を持てるような環境が整えられ (同上) 、特にフランス語の使用において、間違いを犯すことへの恐怖を克服して、よりリスクを取るようになります (Agaësse 2018) 。その結果、ゲームを使うことで、学習者は FLA のスキルを高めることができ、言語発達を促進することができるのです (同上) 。

4. 研究方法論

4.1 困難な点

Covid-19 の影響下での対面式の教育・学習形態から遠隔学習への移行は、困難がなかったわけではありません。その中で、ビデオ会議ソフト「Zoom」やデジタルボードゲームを動かすパソコンの性能に、技術的な不安がありました。また、ゲーム画面を共有し、他のプレイヤーがゲームを遠隔操作するためには、同じゲームのデジタルコピーを複数用意し、超高速のインターネット回線を利用する必要がありました。

教育的な観点からは、教師は学習者のフランス語のレベルに合わせた教材、特にゲームのルールを理解させるためのものや、活動に参加できるようにする必要がありました。そこで、ゲームルールの理解だけでなく、ゲームに必要な表現や語彙を使い始めることで、言語的な困難を克服できるよう、反転授業措置を選択しました。難点としては、学習者が事前には配布したゲームルール理解のための教材を予習するとは限らないため、ゲーム開始前の準備段階で予想以上の時間を費やさなければならなかったことです。

4.2 Steam プラットフォームと選択したゲーム

オンラインビデオゲームを提供し、数年前からボードゲームのデジタル版を提供している Steam プラットフォーム (図 1 参照) を導入しました。2021 年秋学期には、慶應義塾大学での CEFR A2、B1 レベルの学生を対象とした 2 コースと、東京大学での B1~B2 レベルの学生を対象とした上級会話コースという、日本人学生を対象とした異なるコースで使用されました。

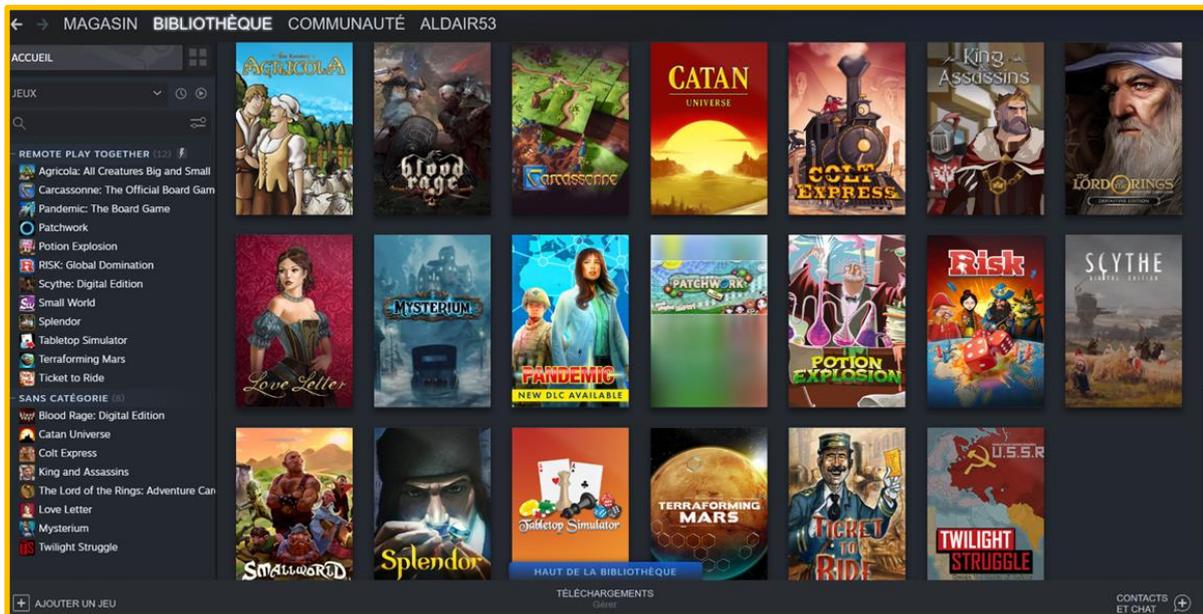


図1 : Steam ゲームプラットフォーム

学生たちに遊んでもらうために、無料のアカウントをいくつか用意し、それぞれのアカウントで同じゲームを購入しました。最初に、生徒と一緒に授業の流れを整理するために、いくつかのゲームをテストしました。次に、言語的または語用論的な基準によって、3つの対戦型または協調型のゲームを選びました（図2参照）。これらのゲームは、会話や交流を促進するために、学生に提案するのに一番適していると思われました。秋学期を通して、講座によって3種類のゲームを学生たちと一緒に行いました。



カルカッソヌ	パンデミック	チケット・トゥ ・ライド
競争ゲーム	協力ゲーム	競争/協力ゲーム
言語目標		
<ul style="list-style-type: none"> - 動作を口頭で説明する - 指示を出す - 戦略の設定をする - 他のプレイヤーの行動を予測する、など 	<ul style="list-style-type: none"> - プレイヤー同士で話し合いをする - アイデアを提案・共有し、選択肢を説明する - 言葉にニュアンスを持たせる - 他人を説得する、など 	<ul style="list-style-type: none"> - 行動を記録する - 協働して意思決定する - 自分の選択を説明し、自分の発言を正当化する - 提案する、アイデアを共有する、相手を納得させる、など

図2 : 採用されたゲーム

4.2 オンラインゲームの流れ

この講座では、学生が活動に入りやすいように、反転授業を導入しました（図3参照）。この方法では、授業の前に口頭や筆記による理解活動を行い、準備に努めました。例えば、ゲームのルールを紹介した YouTube の動画に、生徒のレベル（A2～B2）に合わせた Google フォームのクイズを作成しました。また、ゲームの仕組みを理解してもらうために、解説付きの PDF を共有しました。

各ゲーム2回ずつのプレイ・セッションを実施しました。その目的は、生徒が教材の仕組みを知ること、より良い活動や仲間との交流ができるようにすることでした。各シーケンス終了後、ゲームでの体験、ゲームパートナーとのやりとり、感情、それらが役に立ったか妨げになったか、などのフィードバックを得るためのアンケートが送られました。

デジタルゲームアクティビティを授業に導入する際、ツールを使いこなすのに時間がかかったり、プラットフォームの発見、ハードウェアの問題、解決策の模索、調整など、いくつかの理由で開始が遅れました。また、ゲームのルールによっては困難なこともありましたが、何度も遊んだり、先生や生徒と話し合ったりするうちに、次第に薄れていきました。

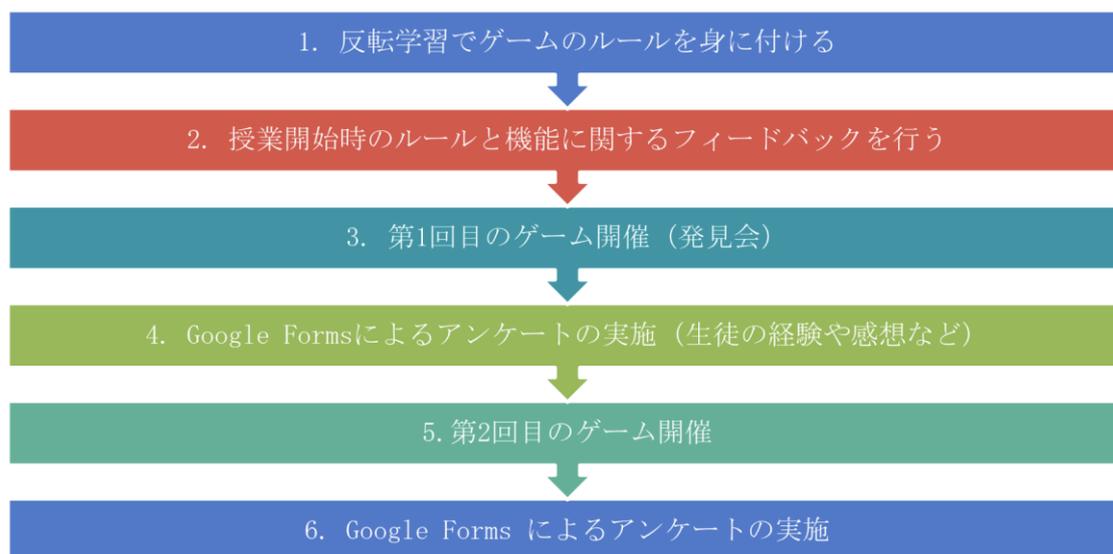


図3：オンライン講座でのゲームプレイの流れ

学習者がオンラインボードゲームに慣れると、ゲームセッションでのコラボレーションにより、学習者のエンゲージメントと楽しさが増すことがわかりました。学習者が協力的な性格のゲーム（パンデミックなど）を好む傾向が見られたため、「チケット・トゥ・ライド」のような、学習者にゲームの人工知能とペアで対戦させるゲームを再考することになりました。この選択により、プレイヤー同士が助け合う協力ゲームを通じて、活動のコミュニケーションを強化することができました。

結論

学生は自分のスキルや感情表現に疑問を感じる場合があります。生徒が楽しく感じることで、自信につながり、生徒同士の交流が深まる。具体的には、ボードゲームに関する知識をつけるとより自信をもつようになり、ゲームに参加するようになりました。さらに、学生が仲間の自信につながるような行動をするとき、リスクテイクを恐れなくなり、評価されることを忘れ、遊びに集中するようになりました。

今後の研究計画

次の研究段階では、新規ボードゲームを導入する予定です。同じゲームを対面式の授業で使用し、その結果を比較することで、教育現場でゲームを遊ぶことの効果を検証します。

また、ゲームを同じような特徴を持つ言語学習活動に置き換えてみて、教室での生徒の感情やモチベーションの面で同じ結果が得られるかどうかを確認する予定です。

さらに、自己評価と共同評価のためのツールを導入する予定です。

書誌

Agaësse, J. (2022). *Le jeu des émotions dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage : Une perspective énaïve et émergentiste de l'enseignement-apprentissage du français langue additionnelle au Japon avec des jeux de société*. Thèse de doctorat en didactique des langues. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Agaësse, J. (2020). « Comportement des étudiants japonais lors de l'emploi du français avec des jeux de société : Une étude de cas à l'Université de Tokyo ». *Revue japonaise de didactique du français*, 15(1-2), p.7-25.

Agaësse, J. (2018). « Les émotions dans la classe de langue étrangère ». *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), p.6-19.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.

Douglas Fir Group (The). (2016). "A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world". *The Modern Language Journal*, 100 (supplement), p.19-47.

Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues, Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris. Didier.

Lavigne, M. (2022), « La ludopédagogie, acteurs et idéologie », *Éducatives, Idées reçues et nouvelles pistes de réflexion sur les jeux numériques et la ludopédagogie*, 6. <https://openscience.fr/La-ludopedagogie-acteurs-et-ideologie>

Lépinard, P. (2019). « Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant-e-s. XXVIIIe ». XXVIIIe *Conférence Internationale de Management Stratégique*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02133862>

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Relier théorie et pratiques. Didier.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE International.

Sugimoto, Y. (2015). *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge.

Le français sur le bout des doigts

DERIBLE, Albéric
Université de Tokyo
aderible@gmail.com
tout niveau

Introduction

La crise sanitaire de ces dernières années nous a contraints à repenser nos pratiques d'enseignants. À cause, ou grâce aux dispositifs d'enseignement en distanciel ou comodal, nous avons appris à travailler sur des plateformes en ligne, de type *Zoom* ou *Webex*. Les plus *digital natives* d'entre nous se sont même essayés à des outils et supports pédagogiques novateurs tels que *Quizlet*, *Quizizz*, *Google Classroom*, *Framapad*, etc.

Ces outils numériques, bien qu'ils aient assuré la pérennité de nos emplois, auraient pu cependant nous faire oublier quelques bonnes vieilles pratiques, bien analogues, qui ont pourtant fait leurs preuves. L'animateur de cet atelier a choisi de revenir sur l'une d'entre elles : celle qui consiste à faire pointer mot à mot par un apprenant une phrase sur les doigts de son voisin ou ceux de l'enseignant.

Présentation de la technique de classe

Un apprenant (désormais **A**) pointe mot à mot sur les doigts d'un autre apprenant, ou de l'enseignant, (désormais **B**) une phrase sélectionnée par l'enseignant. **B** fait face à **A** (Fig. 1) et lui présente ses mains paumes ouvertes (Fig. 2). C'est **A** qui dit la phrase, aidé en cela par **B** qui lui signifie la présence de **liaisons**, d'**enchaînements** ou d'**élisions** en collant ses doigts les uns aux autres pour lui montrer que certains mots doivent se dire d'une traite : sans coupure de rythme ou prise de souffle. On entend ici par « mot » l'acception lexicographique du terme (i.e. une entrée du dictionnaire). La phrase *Aujourd'hui, je n'en ai pas mangé* sera ainsi pointée sur 7 doigts, comme suit : 1 2 345 6 7. Dans cet exemple, **B** prendra soin de coller le majeur, l'index et le pouce de sa main droite. **A** pointe en effet les mots de la phrase de gauche à droite pour lui, et donc à partir de l'auriculaire de la main droite de **B**.

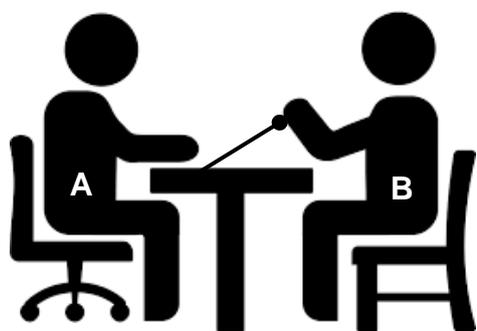


Figure 1 : A pointant une phrase

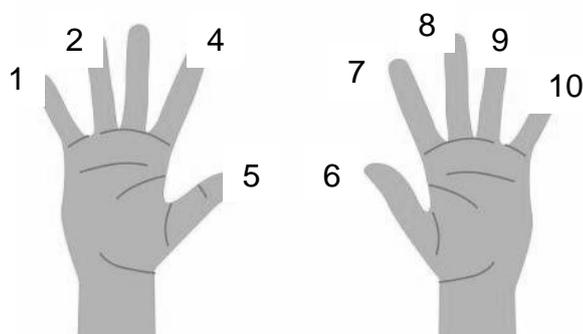


Figure 2 : mains de B

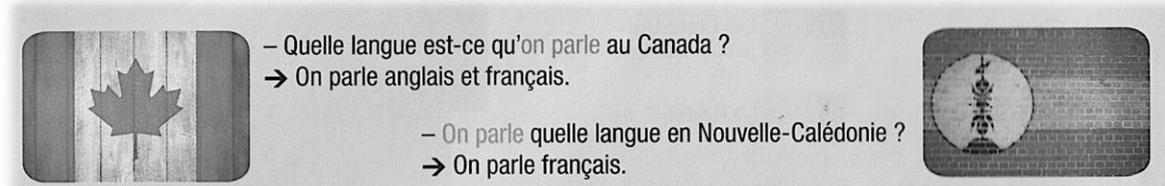
Applications pratiques

Dans un premier temps, cette technique de classe permet de travailler sur la **réten**tion des **phrases-clefs** en mettant concrètement en lumière, et sans recourir au métalangage ou à la langue de l'apprenant, les phénomènes de liaison, d'enchaînement ou d'élision. Pour les niveaux débutants, elle « balise » en quelque sorte la phrase à mémoriser. Elle rend en effet plus explicites à

l'apprenant le nombre de mots de cette phrase ainsi que les passages qui pourraient lui poser problème en raison de sa maîtrise encore lacunaire des règles de correspondance phonie-graphie. Dans les classes de débutant où il utilise la méthode *Spirale*, l'animateur de cet atelier a d'ailleurs coutume de faire pointer certaines des phrases-clefs listées dans les encarts *Comment dit-on... ?* (Fig. 3), après les avoir fait lire et/ou entendre.

Figure 3 : *Spirale, Nouvelle édition, Comment dit-on... ?* 3 page 30.

À titre d'exemple, la question et la réponse du premier échange seront pointées comme suit : 1 234



56 78 9 et 1 23 4 5.

Dans un deuxième temps, et lorsque les apprenants se seront suffisamment habitués à ce mode de travail, cette technique de classe pourra également être employée pour signifier à l'apprenant la présence d'une erreur dans sa production orale et favoriser ainsi l'**autocorrection**. L'enseignant demandera alors à l'apprenant de répéter la phrase qu'il vient de dire en la lui faisant pointer sur ses doigts. L'enseignant signalera ensuite à l'apprenant le ou les mot(s) où il a remarqué une erreur en faisant bouger le ou les doigt(s) correspondant, tout en lui disant « Attention, il y a un problème ici », ou tout autre formule de ce type. À titre d'exemple, pour l'énoncé *J'ai une chien. Il s'appelle Goro-chan*. **B** présentera ses doigts comme suit : 12 3 4 5 67 8 et indiquera à **A** que le problème porte sur le mot correspondant au majeur de sa main droite.

L'enseignant pourra de même avoir recours à cette technique pour cibler la ou les partie(s) de l'énoncé qui pourront être modifiée(s) ou remplacée(s), par pronominalisation par exemple, conformément à une **démarche inductive** de l'enseignement de la grammaire. Pour indiquer que certains éléments de l'énoncé peuvent faire l'objet d'une ellipse par exemple, **B** peut se contenter, une fois que l'énoncé complet a été dit et pointé par **A**, d'abaisser les doigts correspondant aux mots superflus. Ainsi, pour la phrase *J'ai trois stylos : un stylo noir et deux stylos bleus*, 12 3 4 5 6 78 9 10 11, **B** abaissera le pouce et l'auriculaire de sa main gauche et demandera à **A** de répéter. **B** dira alors *J'ai trois stylos : un noir et deux rouges*, ce à quoi l'enseignant répondra « Cette phrase aussi est correcte », ou tout autre formulation de ce type.

Conclusion

Le caractère visuel de cette technique de classe, qui nécessite en effet très peu d'explication verbale de la part de l'enseignant – et même plus aucune une fois que les apprenants s'y sont suffisamment habitués – présente de plus l'avantage de focaliser l'attention du groupe-classe tout entier. L'erreur individuelle d'un apprenant pouvant fournir, comme chacun sait, l'opportunité d'un apprentissage collectif, cet outil pédagogique permet ainsi une centration sur l'apprenant, et fait de lui l'acteur principal de son apprentissage. C'est sans doute la raison pour laquelle c'est une des techniques de classe dont se servent très fréquemment les enseignants du *Silent Way*, approche pédagogique à laquelle l'animateur de cet atelier a d'ailleurs eu la chance d'être formé pendant plusieurs années et dont il a voulu partager les enseignements avec les participants de son atelier.

Lecture extensive : quels livres aux niveaux A2-B1 ?

JOURDAN-ÔTSUKA Romain
Université des études étrangères de Kyoto
Niveau : A2 - B1

Mots clés : *lecture extensive, littérature*

La lecture extensive, qui consiste à encourager les apprenants à lire régulièrement des livres adaptés à leur niveau et centres d'intérêt sur leur temps libre est « une des meilleures choses pour combler le fossé entre le niveau débutant et des niveaux réellement avancés de maîtrise de la L2 » (Krashen, 2004 : x). Mais comment trouver des livres susceptibles d'intéresser nos apprenants de niveaux A2 à B1 sans être trop compliqués ?

S'appuyant sur près de deux ans d'expérimentation en contexte universitaire, nous proposerons une présentation des principaux types de littérature accessibles aux apprenants de français L2. Nous inviterons également les participants à partager leurs recommandations de lectures.

言語の安心・不安について考える

小松祐子

お茶の水女子大学

komatsu.sachiko@ocha.ac.jp

レベル不問

本アトリエでは、「言語の安心・不安」という概念とカナダのマイノリティ・フランコフォンにおける言語不安の問題について紹介し、オンタリオ州の若者たちがフランス語の不安を解消するための提案を行う動画を視聴した後、FLE 学習者の言語の安心のために何が必要かについて、学生アンケートの結果をもとに検討を行った。

言語の安心と不安とは何か

「言語不安」とは 1960 年代以降、社会言語学の分野で研究が進められたきた概念であるが、近年 *la glottophobie*（言語による差別）の概念がメディアなどで取り上げられ注目を集めているのと並行して、関心が高まっている。カナダでは、2017 年 5 月に開催されたカナダ・フランス語教育委員会連盟（FNCSF）による第 3 回教育サミットのメインテーマとして「言語不安」が取り上げられた。

社会言語学者カルヴェはこの概念を次のように定義している。「さまざまな社会的理由から、話し手が自分の話し方に疑問を感じず、自分たちの規範が規範であると見なしている場合、言語の安心がある。逆に、話し手が自分の話し方にあまり価値がないと考え、より権威のある別のモデルを念頭に置いているが、それを実践していない場合、言語の不安がある。」（Calvet, 1993）

中心が分散する英語やスペイン語と異なり、中央集権の伝統が強いフランス語においては、フランス、とくにパリで話されるフランス語が規範とされる傾向が強く、フランス語圏の他の地域においては、言語不安を意識させられる状況が長く続いてきた。20 世紀終盤以降はフランコフォニー運動の拡大発展に伴い、フランス語の多様性についての認識が広まり、フランコフォニー辞典⁶が編纂されたが、伝統を覆すにはいたっていない。

カナダのマイノリティ・フランコフォンの言語不安

本アトリエでは、カナダのマイノリティ・フランコフォンの言語不安に関する研究（小松, 2023）の内容を簡潔に紹介した。

ケベック州外各地域のフランコフォンは、言語マイノリティとして、英語が支配的地位を占める環境のなかでさまざまな程度で英語を取り入れながら、独自の言語多様性を育んでいる。しかし、自分たちの歴史と現状のなかで培われた多様性を、ケベックやフランスのフランス語と比較するとき、彼らは不安を覚えることとなる。

彼らの言語不安は複層的なものである。まず、「カナダのフランコフォニーにおけるケベックの圧倒的な影響力を考えると、ケベックのフランス語の標準が、ほぼ自動的にカナダの他の場所の標準となる。」（Bigot & Papen, 2013）また、移民の受け入れが多い社会において、国際的なフランス語モデル、つまりはフランス・モデルが重要性をもつ。さらに、社会の「アングロノーマティビ

⁶ *Dictionnaire universel de la francophonie*（Éd. Hachette, 1997）, *Dictionnaire des francophones*

（Délégation générale à la langue française et aux langues de France et l'Institut international pour la Francophonie, 2021）

ティ」(英語を規範とする構造、制度、信念のシステム)のなかでのフランス語の地位に関する不安も強い。

言語不安の問題は、英語への言語シフトを促す要因となる。フランス語で自己を表現することに抵抗を感じ、フランス語の訛りや質を判断されることを避けるために、フランス語の使用をあきらめ、英語で会話することを自ら選択する可能性があるからである。そして各人がこのような言語不安のためにフランス語の使用を控えるならば、社会のなかでのフランス語の可視性が失われ、フランス語コミュニティの消滅につながる恐れさえある。

そこで、教育の果たすべき役割が指摘される。2018年3月に開かれたカナダ教員連盟(CTF)大会での基調講演⁷で、オタワ大学の Phyllis Dalley 教授は「生徒たちの言語不安を軽減することが学校の使命である」と述べ、教師は生徒のフランス語の質や英語からの借用を嘆くのではなく、彼らが言語セキュリティを構築するための適切な支援を行うことが重要であると訴えている。

「言語の安心」のために教師は何をすべきか？

本アトリエでは、フランス語系オンタリオ青少年連盟(FESFO)が作成した動画⁸を一部視聴した(アトリエ参加者からは、オンタリオ州のフランコフォンの若者たちが話すフランス語が、英語母語者かと思われる発音上の特徴をもつことに対して、質問や驚きの声が上がったことをここに記しておきたい)。

この動画では、「言語の安心」のために教師が何をすべきかについて、オンタリオ州の高校生たちが以下のような提案をしている。

1. 表現を奨励する

「フランス語の話し方が1種類ではないこと、複数の言語使用域があることを示す」、「話し方ではなく、メッセージに注目する」、「最初はフランクを許容し、どんどん話させ、次第に完全なフランス語へと導く」、「会話の場をもうける」、「フランス語でのアクティビティを通じて、コミュニケーションを身につけられるようにする」。

2. 文化を共有する

「音楽や記事を紹介して、フランス語で話すアクティビティをふやす」、「クラスでフランス語の音楽を扱う」、「フランス語のおもしろい映画を見せる」、「フランコオンタリアンの文化や世界のフランス語圏の文化を紹介し、「相対性」を示す」。

3. ポジティブな態度を保つ

「英語を『下げる』のではなく、フランス語を『上げる』」、「英語を話すことを罰するのではなく、フランス語をよりよく話せるような指導をする」、「フランス語で話したくなるようなおもしろい内容を扱う」、「褒めて、フランス語を話すように勧める」、「フランス語を『おもしろい』ものにする」、「フランス語を話すことが義務だから話すのではなく、誇りをもって『フランコフォンだから話す』よう導く」。

⁷ Phyllis Dalley, « Former des locuteurs et des locutrices confiants », conférence lors du Symposium francophone 2018 organisé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), à Winnipeg, le 6 mars 2018. 以下の Web ページから視聴可能。

<https://acelf.ca/francophonie/confiante/insecurite-linguistique-nos-jeunes-ne-sont-pas-malades/> (2022年12月11日閲覧)

⁸ Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), « Pour s'exprimer dans notre langue ». <https://www.fesfo.ca/projets/pour-sexprimer-dans-notre-langue> (2022年12月11日閲覧)

FLE 学習者が考える言語の安心のために必要なこと（学生アンケートをもとに）

発表者は、以上のような内容を、お茶の水女子大学 2022 年度後期「仏語圏社会言語論 I」の授業で各種文献・資料を用いて扱ってきた。言語不安の概念とカナダの事例を学んだ後、履修者に自分たちが FLE 学習者としてもつ言語不安について考えてもらうためのアンケートを実施した。「フランス語での言語不安について」と題するこのアンケートでは、1) FLE 学習者はどのような言語不安をもっているか、2) フランコフォンと会話する際にフランス語と英語のどちらを選ぶか、3) 母語者と学習者の言語不安の違いは何か、4) 言語の安心のために何が必要か、という 4 つの質問に答えてもらった（回答者 17 名）。本アトリエではとくに 4) の質問に対する回答結果を紹介した。

1. 機会

フランス語で話す機会をもつことが言語不安を克服することに役立つという意見が見られた。「学習している言語を話す機会」、「より多く話す機会」、「不完全であっても、外国語を気兼ねなく話すことのできる場」、「実際にコミュニケーションを重ね、フランス語で表現できるという自信をつけること」

2. 学習者の自信

学習者の意識の問題を指摘する回答が多かった。「間違いを気にせずにとりあえず単語を口から出す」、「受け容れられているという信頼感」、「学習者の側の自信」、「自信をもって話すこと。正しい知識を身につけて勉強することで自信もつきますし、安心して話せる。」、「失敗を恐れない意識」、「自分の話し方で大丈夫という自信」、「言語を話すことに対して楽しいという気持ちを持つ」と、

3. 対話者の姿勢

学習者と対話する側の姿勢に関する指摘も多数見られた。「相手が理解しようとしてくれること」、「『みんな違ってみんないい』が認められる社会」、「寛容な気持ち」、「完璧な話し方を求めすぎない」、「相手には忍耐強く待つか聞きなおすかしてもらいたい」、「真剣に聞き、理解する姿勢でいる」、「少々下手な外国語であっても理解しようする姿勢」、「ネイティブの側の想像力」、「色々な話し方を多様性として認める」、「様々な言い方を認め、良い・悪いという判断を避ける」

4. 教師の姿勢

教師に対する以下のような提案も見られた。「ミス指摘しすぎないことやミス指摘する際の配慮や工夫が必要」、「他人と競わせない」、「周りが仲間であることを認識するためにグループで協力して課題を進めさせるなどの安心して外国語を使うことができる活動」、「母語（日本語）を使うことを禁止しない。言語を混ぜることで、学習者の心理的負担を減らす。」

おわりに

伝統的に規範意識が強く中央集権的構造をもつフランス語においては、母語話者においてさえ言語不安が絶えない。本アトリエでは、マイノリティ環境にあるカナダのフランコフォン（フランス語母語者）の例を取り上げ、彼らの言語不安が深刻な課題であることを確認した。外国語としてフランス語を学ぶ学習者にとっても、正しく、美しいフランス語を話さなくてはならないという心理的負担は大きいと考えられる。母語話者と学習者の言語不安は質や程度が異なるだろうが、共通する部分もある。本アトリエで紹介した言語不安を克服するためのカナダの若者および FLE 学習者からの提案は、FLE 教師である私たちに示唆を与えてくれる。彼らの提案を参考として、学習者に安心して楽しくフランス語を学んでもらうための配慮を心掛けたい。

参考文献

小松祐子(2023)「マイノリティ環境にあるカナダ・フランコフォンの言語不安」『人文科学研究』

第 19 卷 (お茶の水女子大学) , pp. 43-52.

Bigot, D. & Papen, R.A. (2013). « Sur la "norme" du français oral au Québec (et au Canada en général) », *Langage et société*, no. 146, pp. 115-132.

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*, Paris : PUF.

Moreau M.-L. (1997). *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège : Mardaga.

Une première expérience de COIL en classe : les difficultés et les bénéfices.

MAILLEUX Coline

Université Sophia

Niveau : intermédiaire - avancé

Langue : français

Mots clés : *échange, COIL, interculturel*

Lors de cet atelier, je vous expliquerai le déroulement de ma première expérience de COIL (Collaborative Online International Learning), dispositif pédagogique permettant de favoriser les échanges en ligne autour de projets communs et d'activités entre étudiants de plusieurs pays. Je vous présenterai ma démarche, les épreuves surmontées lors de sa mise en route, les solutions imaginées et les bénéfices pouvant découler de cet échange. Lors de mon projet, les participants faisaient partie de deux classes de conversation avancée : une classe d'étudiants japonais et une classe d'étudiants américains. Il s'agira surtout dans cet atelier d'effectuer un premier retour sur cette expérience d'apprentissage collaboratif interculturel.

Reprise de la mobilité étudiante France-Japon dans le contexte de l'après-COVID, quels outils ?

QUILLERE Airy

**Attaché de coopération universitaire
Attaché de coopération pour le français
Niveau : tous niveaux**

Mots clés : *enseignement supérieur, recherche, mobilité étudiante, francophonie*

La mobilité étudiante, qui a été très fortement impactée par la crise COVID, reprend après deux années atones. Dans le sens Japon-France, la mobilité a fortement chuté qu'il s'agisse de la mobilité encadrée ou individuelle, alors que dans le sens France-Japon, les mesures restrictives n'ont permis qu'à un faible volume d'étudiants et de chercheurs de venir au Japon.

En 2022, avec les assouplissements aux frontières successifs annoncés par le gouvernement japonais, les flux repartent rapidement à la hausse, les chiffres de la mobilité sortante atteignant même des chiffres comparables à ceux de la période pré-crise. Toutefois, il est nécessaire d'accompagner cette mobilité après une rupture de deux ans, d'autant que de nouvelles habitudes se sont installées chez les étudiants (enseignement hybride, distanciel...). Le gouvernement français, au travers de l'ambassade de France au Japon, propose des dispositifs de bourses pour accompagner cette mobilité (bourses du gouvernement français, bourse internationale du Val d'Oise...) ; les opérateurs mettent en avant des programmes pour attirer les étudiants ; et de nouveaux outils de communication ont été développés, avec l'emploi du format webinaires accordant une large part aux témoignages d'anciens étudiants ou boursiers. Toutefois, ces dispositifs sont-ils suffisants ? Comment accompagner la mobilité sortante sur le long terme ?

L'objectif de cet atelier est de comprendre quels sont les contours de la mobilité étudiante post-COVID, et quels outils ont été développés pour accompagner la mobilité étudiante. En outre, une réflexion autour de l'attractivité des enseignements supérieurs français pourra être proposée avec les participants.

Présentation des nouveaux manuels de CLE International

RENAUDIN Jeanne
CLE International
Niveau : débutant et intermédiaire

Mots clés : *Manuel pour adultes, Odyssée*

Lors de cette présentation, nous nous centrerons en particulier sur la nouveauté pour adultes de CLE International, *Odyssée*, dont nous présenterons les principaux attraits.

Nous évoquerons concrètement la question de la flexibilité dans l'apprentissage en évoquant la banque de ressources d'*Odyssée* mais également en travaillant ensemble sur les fonctionnalités innovantes des bibliomanuels.

Tous les participants à l'atelier recevront gratuitement un accès aux bibliomanuels principaux de CLE INTERNATIONAL (collection Progressive, *Odyssée*, et nouveautés adolescents et enfants).

Vidéos d'interactions orales spontanées : activités et objectifs

RENOUD, Loïc
Université d'Okayama
renoud@okayama-u.ac.jp
Tous niveaux

Introduction

Le contexte de la communication et de ce compte rendu est un projet de recherche pour une « grammaire située »⁹. L'expression réfère à une perspective sur la grammaire où l'explication générale s'appuierait sur des exemples d'emploi vécus. Il n'y a rien de tel dans les manuels généralistes initiaux, et de ce point de vue le fossé est même creusé dans le cas des manuels de grammaire édités au Japon. Dans ce matériel, il n'y a aucune autre limite à la complexité des explications grammaticales que les connaissances métalinguistiques des apprenants, et les exemples n'ont pas besoin d'être vécus puisqu'ils sont traduits. Ils paraissent transparents, quoiqu'on ne sache ni qui parle, ni à qui, quand, où, pourquoi, ou comment. Ainsi, dans ce projet, de tels exemples réels seront trouvés dans un corpus vidéo d'interactions spontanées pour compléter le matériel pédagogique¹⁰.

Au cours de la préparation de ce projet, on a cherché quelles exploitations pédagogiques existaient sur les vidéos d'interactions spontanées, ce dont on rend compte ici.

Enjeux

Ces propositions didactiques ne sont pas encore nombreuses, mais elles représentent pourtant des enjeux importants. Il y a en effet un double constat, qui prend la forme d'une injonction contradictoire : l'artificialisation des dialogues est nécessaire aux niveaux initiaux mais ces dialogues constituent par définition une variété du français qui n'existe pas. De fait, en séjour dans un pays francophone, les apprenants se trouvent démunis devant des formes orales naturelles qu'ils n'ont pas appris à percevoir. Par ailleurs, ces formes apparaissent aussi en nombre dans les productions culturelles (séries, réseaux sociaux - ex. Youtubeurs), musique, cinéma, etc., et indirectement bande-dessinée, littérature, etc.). Dans cette mesure, des chercheurs et enseignants se sont tournés vers les corpus d'interactions orales spontanées pour familiariser les apprenants avec les phénomènes de l'oralité.

Dans le cas du français, les deux plateformes principales mettant à disposition des vidéos d'interactions spontanées sont CLAPI-FLE et FLEURON. Les deux s'inscrivent dans une approche interactionniste, c'est-à-dire que les concepteurs décrivent comment les locuteurs adaptent leur discours et comportement suivant la compréhension qu'ils se font de la situation et en faisant des choix qu'ils croient attendus pour l'accomplissement de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Une autre approche qui met l'accent sur la façon dont la parole et les gestes réalisent la pensée sera présentée en fin de compte-rendu. Les exploitations dans cette approche « enactivisante » concernent la grammaire (le projet mentionné en introduction s'y rapporte en bonne part).

⁹ Projet de recherche subventionné par la Société Japonaise pour la Promotion de la Science (JSPS KAKENHI JP22K13162).

¹⁰ Pour une présentation détaillée, voir Renoud, L. (à paraître). Rejouer l'oral spontané pour une grammaire située. Matériel et démarche pour « un, du, ce, le » et le contraste passé composé / imparfait. *TDFLE*, 81.

Approche interactionniste

CLAPI-FLE¹¹ met à disposition des extraits vidéos courts d'interactions spontanées dans des situations telles que des conversations entre amis, des réunions de travail, des transactions dans les commerces, des interactions de jeu ou d'apprentissage adultes-enfants, etc. Ces données vidéo ont été à l'origine collectées pour l'étude des interactions naturelles (laboratoire ICAR, université Lyon 2 / ENS / CNRS). CLAPI-FLE est une plateforme adjointe ultérieurement. La plateforme est outillée, c'est-à-dire que l'utilisateur peut explorer la quarantaine d'extraits vidéo pour une recherche par thème, domaine, type d'interactions, etc. Chaque extrait est accompagné d'une fiche pré-pédagogique à l'attention de l'enseignant où sont décrits les phénomènes oraux significatifs d'un point de vue didactique. La plateforme comporte également des fiches pratiques sur l'invitation, la négociation, l'accueil chez soi, la cuisine et les questions. Les activités aux niveaux A1-A2 consistent essentiellement en le repérage des formes sur les transcriptions et en leur compréhension.

FLEURON¹² est un projet du laboratoire ATILF (université de Lorraine). Le site comporte des vidéos d'étudiants, certains apprenants de FLE, dans des interactions quotidiennes sur et en dehors du campus. Le recueil des données vise moins la capture écologique de la parole que la constitution d'exemples d'échanges vécus par les étudiants dans les administrations, transports, lieux de santé, de culture, etc. L'outil central de FLEURON est le concordancier (voir ci-après).

Une revue de la littérature sur les exploitations pédagogiques¹³ montre que les activités s'organisent en trois grandes catégories, selon que les apprenants aient à inférer, comparer et repérer. L'exemple ci-dessous dans le Tableau 1 servira pour introduire une brève liste d'activités potentielles qui se rapportent à l'une ou l'autre de ces catégories.



Arnaud Albine Justine
(étudiants, 20-25 ans)

Arnaud et Albine prennent un verre chez Justine.

Arnaud propose des idées de menu pour leur réveillon à 4 (eux 3 et Sébastien, le copain de Justine).

Justine ne boit pas d'alcool.

- 1 ARN nous c` qu'on disait c'était s` faire un truc sympa
(.) à quatre (.) euh: un vrai p`tit repas tu vois
genre euh: s` cuisiner t` sais une dinde aux marrons
un truc comme ça: euh:
- 2 JUS ((siffle))
- 3 ARN avec et [des]
- 4 JUS [faut] un gros four
- 5 ARN nan mais ça ça nous- ou alors faire plus un truc
[euh]
- 6 JUS [nan mais] c'était une blague
- 7 ARN des apéros des machins mais un truc euh
- 8 JUS oui/
- 9 ARN plus euh:
- 10 JUS euh chiadé [quoi (.) super bon quoi]
- 11 ARN [un peu sophistiqué et tout tu vois] un
truc sympathique ouais
- 12 ARN on voulait [s` faire un repas au monbazillac m- on
avait] on avait oublié toi
- 13 ALB [mais euh: mais un minimum de prix
quoi]
- 14 ARN donc on s` f`ra:(.) repas jus d'orange c'est pas grave
(.) mais euh:
- 15 JUS j` peux prendre un bon jus d` fruit ou:

Tableau 1: Corpus : Apéritif entre ami(e)s - rupture, G. Icor, J. Duchanois (CLAPI)

- Avant de regarder la vidéo et la transcription, l'enseignant exploite la photo et les informations d'accompagnement (ici, l'habitat des étudiants – les appartements de location –, la visite d'amis pour un « verre », le menu du réveillon et son budget, etc.).
- Pour exploiter la transcription, il est possible de la faire comparer avec sa « reformulation pédagogique ». Exemple ligne 1 :

¹¹ <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

¹² <https://fleuron.atilf.fr/>

¹³ La plupart des ouvrages et articles des équipes de recherche mentionnés sur les deux sites (voir notes 3 et 4) ont été consultés.

transcription	genre euh: s` cuisiner t` sais une dinde aux marrons un truc comme ça: euh:
reformulation	Par exemple, se cuisiner une dinde aux marrons, un truc comme ça.

D'autres suggestions dans la littérature incluent la comparaison entre la transcription et un dialogue de manuel sur le même thème (un thème adapté semble être l'invitation au téléphone). Dans un article, un prolongement auprès d'un public A1 était de faire rajouter les « petits mots » – « salut, ben, alors, quoi, hein, etc. » – au dialogue du manuel. Avec un public B1, une autre proposition consiste à faire jouer une scène suivant un script – la visite chez un(e) ami(e) – puis à faire comparer avec une scène de ce type. D'après les auteures, les apprenants réalisent la façon dont les activités, même en succession – dans ce cas saluer, se déplacer, ôter sa veste, s'installer – sont souvent subtilement intriquées.

● Tout un ensemble d'activités est centré sur la transcription pour un repérage des phénomènes de l'oralité :

- élision du « e » muet (exemple ligne 15 : « j` peux prendre un bon jus d` fruit », assimilations (ligne 1 « t` sais ») ;

- les variations de mélodie et d'intensité dans des réalisations d'assertions, questions, exclamations, mais pas seulement :

- dans l'exemple le « heu » trainant d'Arnaud ligne 1 qui laisse la parole pour que Justine réagisse à la suggestion (suggestion qu'elle tourne en dérision d'un sifflement qui feint l'admiration, ligne 2) ;

- à la dernière ligne Justine répond à la moquerie d'Arnaud (« un repas jus d'orange ») en reprenant d'une voix maniérée « j` peux prendre un bon jus d` fruit ou: » ;

- les marqueurs discursifs (dans l'exemple, « tu vois, tu sais, quoi, donc, ouais ») ;

- des procédés d'atténuation (dans l'exemple, l'imparfait pour la suggestion lignes 1 et 12)

- les structures syntaxiques de l'oral (par exemple, la construction pseudo-clivée « nous c` qu'on disait c'était s` faire un truc sympa » sert à organiser l'annonce de la suggestion en la commençant par la mention des auteurs, à savoir « nous », Albine et Arnaud, et en revenant à une situation de discussion antérieure dont Justine était absente) ;

- l'organisation de l'échange (script, séquences et leurs réalisations, gestes et regards) ;

Il faudrait rajouter à cette liste – non exhaustive – le repérage du vocabulaire de l'oral (« truc, machin » ici servent à dessiner le but de laisser des options ouvertes pour le menu, « chiadé », « pas grave »).

● L'outil principal de FLEURON est le concordancier. Dans une boîte de dialogue sur le site, on entre un mot ou segment de mots et le moteur de recherche renvoie aux occurrences dans toutes les vidéos, en présentant les occurrences dans un tableau avec les cotextes à gauche et à droite. En outre, ces occurrences sont chacune cliquables et renvoient à l'instant de la vidéo – accompagnée de sa transcription – où elles apparaissent. D'après les exemples rapportés, le concordancier semble productif après une première exploitation collective pour un travail en autonomie guidée sur, notamment, les marqueurs ou opérateurs du discours (absents du matériel standard), typiquement « genre, t` sais, quoi (final), etc. » dans l'extrait, mais aussi « du coup, alors, donc, ben, hein, etc. » D'après les articles, l'apprenant à partir du niveau B1 procédera par hypothèses pour inférer le sens du marqueur, en essayant de deviner le mouvement discursif réalisé dans l'enchaînement de l'échange.

Approche « éenactiuisante »

L'approche interactionniste ne s'intéresse pas à la transition de l'idée (motivée par le désir ou le besoin de parler) dans l'activité multicanale de la communication verbale. Au contraire, une approche qu'on pourrait dire « éenactiuisante » considère d'abord la façon dont le discours et les gestes constituent la réalisation publique (dans le cas de la parole à autrui) d'actes de pensée. Les pistes concernent la grammaire et exploitent des extraits typiquement plus courts.

Jean-Rémi Lapaire introduit dans une série d'articles ce qu'il appelle « co-gestualité

grammaticale ». Les gestes non seulement accompagnent la parole mais ils co-réalisent les notions de l'énoncé. Un exemple d'un des articles est la modalité épistémique gestuée de « maybe » repérée dans la vidéo d'une interview sur YouTube. Dans un balancement léger du torse ainsi que dans un mouvement fluctuant des mains jointes devant lui au moment de l'énoncé, le locuteur, d'après Lapaire, signifie gestuellement le concept modal de « maybe ». L'exploitation dont il est rendu compte s'est déroulée avec des enfants et inclut le visionnage, le mime (avec une danseuse professionnelle), les gestes et la parole, et le dessin de « maybe ».

Dans notre proposition (voir Introduction), les extraits vidéo servent d'exemples situés pour les articles « un, ce, le, du » et l'opposition passé composé / imparfait. Ce qui caractérise les dialogues des manuels est qu'ils sont écrits. À l'opposé, même insérés dans des scripts mutuellement reconnus, nos échanges quotidiens sont improvisés. Dans les échanges vidéo spontanés disponibles sur les plateformes, en particulier CLAPI, la grammaire a cette même qualité phénoménologique d'incarner une situation, scène ou idée à l'esprit du locuteur dans des mots inédits coulés dans le présent de l'interaction. L'exploitation pédagogique veut capitaliser sur le fait que la grammaire de l'énoncé se forme dans le cours de cette transition vers l'extérieur, en un flot contraint par la syntaxe et les accidents contextuels. Les apprenants ont à leur disposition leur manuel de grammaire, un matériel grammatical complémentaire et six extraits vidéo comportant les formes cibles. Chaque extrait est accompagné d'une fiche explicative (quand, où, qui, etc.), de sa transcription, de la traduction de la transcription, et de l'énoncé en synthèse vocale sans les scories de l'original. À l'aide d'un modèle visuel (Figure 1 ci-contre), les apprenants mémorisent la séquence des gestes et paroles. Ils seront ensuite interrogés sur leur préparation, leur performance et la compréhension des formes cibles. L'hypothèse est que le « rejeu » (expression due à Lapaire) favorisera la compréhension des généralisations du matériel grammatical du fait de constituer une expérience vécue – même imitée.

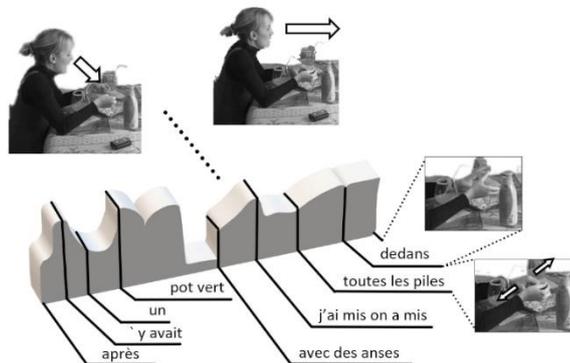


Figure 1: Modèle pour le rejeu.

Présentation des nouveaux manuels d'Alma Éditeur

VANNIEUWENHUYSE Bruno
Alma Éditeur
Niveau : débutant - intermédiaire

Mots clés : *Alma, manuels*

Dans cette intervention, nous présenterons un moyen d'amener les étudiants à interagir sur un forum pour les ouvrir à d'autres façons d'interpréter les textes littéraires étudiés en classe et développer en retour leur sensibilité.

Si certains étudiants se montrent parfois réticents à exprimer leurs interprétations à l'oral en raison d'un sentiment d'insécurité linguistique ou simplement parce qu'ils ne sont pas habitués à le faire, leurs écrits révèlent parfois une pensée riche, profonde et originale. L'idée nous est donc venue, lorsque les cours par écrans interposés étaient de rigueur, d'utiliser un forum pour inciter les étudiants à partager leurs réflexions.

Nous présenterons dans un premier temps le cours de littérature à l'université de Kobe, le profil des étudiants et le contenu du cours en présentiel ou tel qu'il se tenait en simultané.

Nous reviendrons en outre sur la notion de forum et sur les possibilités qu'il offre au sein de la plateforme Moodle.

Nous évoquerons également le rôle des étudiants, celui du professeur ainsi que la relation s'établissant entre la partie synchrone du cours en présentiel/simultanée et l'asynchrone.

Cette intervention discutera aussi des limites du dispositif avec notamment le regard de l'enseignant qui, nous le verrons, peut nuire à l'expression des étudiants, en particulier dans sa dimension spontanée et naturelle.

Nous concluons cette présentation par une réflexion sur l'ambiguïté du statut du professeur dans ce dispositif, à la fois modérateur, participant (discret) et correcteur des écarts langagiers.

Les échanges qui suivront cette présentation permettront, je l'espère, de questionner nos pratiques pour les faire évoluer et susciter ainsi plus d'enthousiasme pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

Compte-rendu sur le stage pour (futurs) professeurs de français langue étrangère de l'Université de Liège

WATANABE, Ayaka
Doctorante à Université d'Ochanomizu
g2170109@edu.cc.ocha.ac.jp

FURUKAWA, Sayako
Étudiante à Université d'Ochanomizu
2140113@edu.cc.ocha.ac.jp

Tous niveaux

Informations sur le stage

Le stage a eu lieu à l'Université de Liège en Belgique, du 1^{er} au 12 août (excepté le week-end), de 17 h à 23 h 30 (temps de repos compris). Il comptait un nombre de 30 cours pour 45 heures au total. Dans le contexte de la pandémie, tous les programmes se sont déroulés sur Zoom. Le matériel pédagogique était partagé sur Google Drive (il n'y avait pas de livre à acheter).

Ce stage était destiné aux professeurs de français non natifs partout dans le monde (Europe, Amérique du Nord/Sud, Asie) ainsi qu'à différents profils de participants, certains qui possédaient déjà de l'expérience en tant que professeurs et certains qui étaient encore étudiants. En raison de cette variété de contextes professionnels, les participants étaient divisés en 2 classes : l'une pour les professeurs expérimentés et l'autre pour ceux qui avaient encore peu d'expérience. Recommandées par la SDJF, nous avons participé à ce stage grâce à une bourse octroyée par l'organisation Wallonie-Bruxelles International.

Différents cours y étaient proposés, théoriques comme pratiques. Par exemple, dans le cours de didactique, nous avons étudié les théories et les pratiques. On y mentionnait non seulement des méthodes telles que la grammaire-traduction ou encore l'approche communicative, mais également la situation actuelle (la pandémie, le développement de l'intelligence artificielle, etc.), pour réfléchir à nos futurs cours. Dans les cours concernant chaque compétence, des éléments nécessaires pour améliorer nos compétences ont été cités. Dans le cours sur l'évaluation, nous avons discuté de ce qui était demandé à chaque niveau du CECR. Nous avons regardé des vidéos d'étudiants pour évaluer leurs niveaux, cela nous a permis de nous rendre compte à quel point l'évaluation pouvait être difficile. Il était aussi prévu de travailler sur la culture belge en détail, mais faute de temps, les différences linguistiques entre la France et la Belgique n'ont pas pu être abordées, à l'exception de l'accent.

Élaboration de séquences TICes, une classe particulièrement intéressante

Parmi les cours les plus marquants, nous allons tout d'abord aborder « l'élaboration de séquences TICes », qui concerne l'informatique en classe. Ce programme est destiné à tous les participants et compte 5 sessions. Nous avons créé des activités sur certaines plateformes et testé des jeux créés par les autres stagiaires.

Nous allons vous présenter deux plateformes : Quizlet et Padlet.

La première, Quizlet, est un site web d'apprentissage avec des flashcards. On peut l'utiliser

seul ou à plusieurs en partageant un lien. Nous avons créé des jeux concernant les belgicisms, en écrivant des questions sur les expressions belges, avec l'équivalent français à trouver en réponse. La seconde, Padlet, est un site web qui présente diverses activités, dont une image ou une carte. Cela permet d'enrichir le vocabulaire, par exemple. Nous pouvons également créer différentes activités pour la compréhension orale et écrite ou encore pour la prononciation, et nous pouvons jouer à des jeux créés par d'autres. Cela nous a permis de voir les choses sous différents angles.

Ce cours était très intéressant, d'autant plus que, dans le contexte actuel (le développement technologique et la pandémie), l'informatique aura certainement une place de plus en plus importante en classe.

Contenu culturel du stage

Dans ce programme, nous avons aussi suivi des séminaires consacrés à la culture.

Des séquences intitulées « La culture francophone de Belgique » présentaient une vue d'ensemble de la culture belge francophone en traitant de l'histoire, de la société, de l'art ainsi que de l'humour particulier et des stéréotypes. La représentation de la Belgique francophone était un des éléments majeurs de cette séquence. Même si la Belgique joue un rôle important parmi les pays européens, les Belges francophones ont été toujours forcés de comparer leur pays à la France, grande puissance et centre de la culture francophone, et la communauté francophone de Belgique est considérée comme une périphérie du monde francophone par rapport à la France. Ainsi, il existe des représentations assez négatives qui viennent de la France (ex : les Belges « bêtes » dans les blagues belges) et les principaux intéressés intériorisent parfois ce point de vue. En revanche, ils acceptent et se félicitent de la complexité de leur situation historique, politique, et linguistique qui font la particularité du pays. Le statut périphérique de la Belgique est maintenant considéré comme une qualité qui permet de lui donner de la diversité culturelle.

La partie « Activités culturelles » était une visite virtuelle de la Belgique et de Liège. À l'aide de diverses technologies numériques, on se familiarise avec la géographie, les spécialités, les peuples et surtout les coutumes et les expressions liégeoises. Néanmoins, on y parle moins des autres communautés linguistiques en Belgique en se concentrant sur la francophonie dans la région wallonne.

À voir la part des séquences culturelles (plus d'un tiers) dans le programme, on prend conscience du poids de la culture dans la formation des professeurs de français. Il est important d'avoir une familiarité avec la réalité culturelle du monde francophone. De plus, les séminaires culturels insistent sur la particularité de la société belge francophone et la richesse de la culture francophone. Cependant, on constate que de nombreux apprenants du français s'intéressent uniquement à la France et ignorent la diversité du monde francophone.

Ce stage offre également des moyens pratiques de mettre le fait culturel en valeur dans la classe ; ainsi, un séminaire porte sur la BD en classe de FLE et l'autre encourage l'utilisation des sketchs sur YouTube pour montrer l'importance du contenu culturel dans notre discours quotidien.

Remerciements

Nous voudrions remercier Wallonie-Bruxelles International pour le financement et la SDJF pour la recommandation.

リエージュ大学 FLE 教師養成研修 参加報告

渡辺采香

お茶の水女子大学大学院博士後期課程
g2170109@edu. cc. ocha. ac. jp

古川翠子

お茶の水女子大学大学院博士前期課程
g2140113@edu. cc. ocha. ac. jp

想定する学習者のレベル : 不問

研修の概要

2022 年のベルギーリエージュ大学での研修はコロナ禍の影響により Zoom 上で行われた。日程は 8 月 1 日から 12 日までの平日、日本時間の 17 時から 23 時半まで、計 30 コマ 45 時間に及んだ。対象者は世界各国の非ネイティブのフランス語教師およびそれを目指す学生である。今回の研修ではヨーロッパ・南北アメリカ・アジアなど様々な国から、ベテラン教師から学生まで様々なバックグラウンドを持った参加者が集った。その中でベテラン教師を対象にしたクラスと、経験の浅い参加者を対象にしたクラスとに分かれた。教材は Google Drive などでも共有された。

プログラムとしては、基本的な概要を学ぶものから実践的なものまで多岐に渡った。たとえば教授法の理論やテクニックを学ぶ回では、文法訳読法やコミュニケーションアプローチなどの概要を示したうえで、今日のパンデミックや AI 技術の発展といった状況を踏まえてどのように授業を進めていくか、という話にも発展した。技能別の指導方法では、技能を伸ばしていくために必要な条件について取り上げ、そのために学生にどう働きかけるかを考えた。評価基準の回では、CEFR のレベルごとに何が求められるか、を他の参加者と話し合いながら考えた。実際の学習者の映像を使ってレベルを評価するアクティビティもあり、評価することの難しさを学んだ。CEFR の回では、CEFR 自体の概要を示した後、A1~C ベルギー語法については取り上げられたものの、時間的制約もあり訛り以外のフランスのフランス語との違いについては触れられなかった。

ICT を活用した授業

印象に残ったクラスは多くあるが、その中でも今回は IT を使った授業の進め方について触れた。このクラスは全受講者を対象とし、全 5 回展開された。この授業では実際にいくつかのプラットフォームを使用し、他の参加者を交えたアクティビティもあった。その中で特に印象に残ったプラットフォームが 2 つあった。1 つ目は Quizlet というフラッシュカードゲームのプラットフォームだ。1 人でアクティビティを行うことはもちろん、URL をシェアすることによりグループで遊ぶこともできる。今回はベルギー独特の表現をもとにゲームを作った。2 つ目は Padlet という様々なアクティビティを含んだサイトである。絵や地図を使って語彙を学ぶのに役立つ他、アクティビティ次第で語彙・読解・発音など、多様な教材を作ることができ、それをクラスでシェアすることもできる。

技術発展・パンデミックにより、授業で IT を生かすことはますます重要になってきている。その時代において今回 IT を使った教材作成は非常に興味深いものになった。

文化に関する講座

研修では直接フランス語教授に関わる講座の他に、ベルギーの文化を学ぶ講座が設けられていた。

《La culture francophone de Belgique》(全10コマ)ではベルギー文化のさまざまな側面が紹介された。文化を概観することを通じ、ベルギーのフランコフォンのセルフ・イメージを垣間見ることができた。ベルギーはヨーロッパで大きな役割を果たしているものの、自国を「大国」であるフランスと常に比較せざるをえず、実際にフランス語圏における「周縁」としての立場を内面化してきたことが語られた。フランスに由来する「愚かなベルギー人」という否定的なステレオタイプの存在も紹介された。講座では、ネガティブに表象されてきたベルギーの周縁的自己イメージやベルギーの歴史、社会、言語状況の複雑さを、むしろ強みとし積極的に評価しようとする視点があることも紹介された。

《Activités culturelles》(全2回)では、さまざまなツールを用いてベルギーへのバーチャル訪問が企画された。国や都市についての基本的な情報、各都市の特色や観光地、とりわけリエージュに独特の言い回しや習慣を知り、オンラインでの開催ながらリエージュの人々や街に親しむことができる内容であった。

文化に関する講座には全体の約1/3のコマ数が充てられており、フランス語教師養成の場において、教師が生の資料を通してフランス語圏の文化・社会に親しむことに重きが置かれていることが明らかである。また、参加者同士で交流する中で、フランス語学習者の興味や知識がフランスのみに集中しやすい現状を確認することができた。一方で、文化の紹介はワロニー地域のフランス語圏が中心であり、ベルギー内の他の言語コミュニティとの関係に関してはほぼ取り上げられなかった。

教授法を中心にした講座でも文化に関する言及があった。例えばバンド・デシネやYouTube上の動画の活用方法が紹介された。語彙や文法を正しく理解するだけでなく、発言の背後にある文化的背景の理解の促進が目指されていることがわかった。

オンラインならではの工夫に満ちた研修は、非常に有意義な体験となった。本研修受講の機会をいただいた、ワロニー＝ブリュッセル・インターナショナル、また、推薦いただいた日本フランス語教育学会に対し、深い感謝の意を表す。