

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°8 – Octobre 2020

APPROCHES INNOVANTES EN FLE

Sébastien Mouton

Utiliser l'analyse du discours pour améliorer
la pédagogie des formateurs libéraux 49

Utiliser l'analyse du discours pour améliorer la pédagogie des formateurs libéraux de FLE

Sébastien Mouton, chercheur indépendant

Résumé

La réflexion critique sur la pédagogie des langues a toujours été au centre du développement de l'enseignement depuis l'époque de John Dewey (1910). Elle a gagné du terrain dans l'enseignement du français depuis les années 1990 (Chaubet 2010). Quoi qu'il en soit, pour le professeur de français langue étrangère (FLE) libéral, ce genre d'analyse peut être difficile à faire dans un pays étranger où il n'a pas de collègues sur qui s'appuyer, ni de soutien institutionnel. C'est pourquoi l'ethnométhodologie de l'analyse du discours peut-être très utile, car elle utilise des enregistrements de conversations avec l'apprenant, et celles-ci reflètent objectivement l'enseignement à analyser. Bonnah et Smithers (2017) ont effectué ce travail pédagogique en anglais langue étrangère (EFL) à l'université au Japon. Ce concept est applicable aussi aux professeurs de français indépendants.

Dans cet article, je reviens sur les aspects théoriques de l'AD (Conversation Analysis / Analyse du discours). À titre d'illustration, j'applique la méthode à l'enregistrement d'un cours particulier de FLE pour un apprenant adulte japonais. J'explique les résultats puis je commente ce qu'ils impliquent pour l'enseignement du français. Enfin, je porte un regard critique sur l'efficacité de l'AD pour le développement professionnel des enseignants de FLE indépendants.

1. Introduction - La nécessité de la réflexion

Enseigner étant une profession exigeante, les enseignants tentent souvent d'améliorer leurs techniques et connaissances en collaboration avec leurs collègues. Par exemple, un professeur peut éventuellement permettre à d'autres personnes d'observer sa classe et améliorer ses performances grâce à un retour critique sur son enseignement. Par ailleurs, il faut noter que beaucoup de professeurs de langue étrangère en Asie sont indépendants comme moi, et ne disposent d'aucun soutien institutionnel ou relationnel avec d'autres professeurs. Au Japon, il y a de grandes organisations pour enseigner l'anglais comme seconde langue : ETJ (English Teachers in Japan) et la plus académique JALT (Japan Association for Language Teaching). Cette dernière association inclut le français dans un groupe de langues non différencié comme l'allemand et l'espagnol. En ce qui concerne le FLE, il y a plusieurs associations de moindre volume : la SJDF (Société Japonaise de Didactique du français) et quelques rencontres pédagogiques annuelles comme les RPK (Rencontres Pédagogiques du Kansai). Ces occasions sont sporadiques et ne permettent pas d'avoir des rencontres et des échanges continus. On peut dire que les enseignants libéraux de FLE travaillant à l'étranger, au Japon en particulier, sont professionnellement isolés.

Dans le cas de professeurs de FLE indépendants en Asie, une réflexion critique à travers la transcription d'un enregistrement de classe sur les manières d'enseigner, offre une alternative pour avoir un retour critique sur ses propres méthodes d'enseignement, permettant dans l'avenir d'atténuer les points négatifs et de mettre en avant les points positifs. La réflexion critique sur l'enseignement est considérée comme un moyen universel d'améliorer la qualité pédagogique des cours. Bonnah et Smithers (2017) affirment que "le principe central de la pédagogie moderne depuis John Dewey est que l'éducateur devrait toujours améliorer ses propres pratiques pédagogiques en analysant celles-ci" (285). L'importance de cette autocritique dans le développement professionnel est aussi reconnue dans la pédagogie française selon Chaubet (2010).

Cette réflexion serait d'inspiration herméneutique-phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle privilégierait dans la formation du professionnel la découverte de soi et du monde ; elle se placerait sous un paradigme interprétativiste, puisqu'il s'agit de

découvrir le sens que les uns et les autres donnent à la profession, à l'acte d'enseigner, etc.; enfin, elle cultiverait une veine critique-dialectique destinée à faire prendre conscience au professionnel que son action n'est jamais neutre, qu'elle s'inscrit dans des architectures politiques, économiques, éthiques, etc. (14)...

C'est pourquoi le concept « d'analyse réflexive » pour les professeurs de FLE devrait impliquer la notion d'auto-évaluation, d'apprentissage dans la façon d'interpréter leur place dans la profession et dans l'action d'enseigner, devenir critique dans cette démarche et ses implications politiques, économiques et éthiques. Comme je montrerai ci-dessous, en adaptant au paradigme de l'analyse de la conversation centré sur le discours selon Bonnah et Smithers (2017) et en l'appliquant à l'enregistrement d'un cours, cette analyse offre l'opportunité aux professeurs de français de découvrir une façon structurée de se reconnaître eux-mêmes comme éducateurs et de devenir plus réceptifs à leurs pratiques inconscientes, afin de s'améliorer au quotidien.

2. Le problème des enseignants indépendants

Toutefois, simplement enregistrer et écouter une conversation avec un apprenant n'assure pas forcément une analyse pertinente. Comme Bonnah et Smithers (2017) le remarquent, "l'analyse réflexive suggère que les éducateurs puissent automatiquement produire une analyse efficace et enrichissante. Même avec une base conceptuelle, cela n'est pas nécessairement lié à l'élaboration de meilleures pratiques et est difficile à traduire en recherches pouvant être partagées avec d'autres" (285). De même, Chaubet (2010) :

"Disséquer un moustique est plus facile que d'ouvrir le processus cognitif-affectif d'un humain réflexif. Dans ces conditions, il est compréhensible que les chercheurs aient eu recours à des modélisations progressives et approximatives du processus de réflexion. La pensée réfléchie de Dewey constitue l'une de ces représentations, à base d'un ensemble d'hypothèses et de postulats. Le postulat, par exemple, que toute personne est potentiellement capable de mener une pensée réfléchie, ce qui ne signifie pas que tout le monde le fasse. L'hypothèse, par exemple, que c'est un sentiment de

trouble, de malaise ou de curiosité qui déclenche la pensée réfléchie, ce qui ne veut pas dire que d'autres déclencheurs n'interviennent pas" (22).

En effet, au début, je n'étais pas certain de pouvoir mener mon processus de réflexion et d'analyse sans aide extérieure, notamment en raison d'un manque de formation ou d'expérience en analyse conceptuelle dans ce domaine. Pour remédier à ces lacunes, Bonnah et Smithers (2017) proposent d'utiliser une forme d'analyse de conversation associée à une orientation visible des interactions apprenant-enseignant. Cette double approche est cohérente avec la vision française de la réflexion juste selon Chaubet (2010) :

“Le terme « *réflexif* » désignera... le mouvement en question, recouvrant à la fois ses deux fondateurs – Dewey et sa *pensée réfléchie*, ainsi que Schön et son *praticien réflexif* – et leurs héritiers spirituels, qui ont su faire mûrir leurs travaux et les ont enrichis à la lumière de nouvelles connaissances” (18).

Alors que l'analyse de la conversation offre l'opportunité d'améliorer à la fois les techniques analytiques et pédagogiques, le cadre du discours permet un niveau de pensée plus organisé et plus gratifiant. Une réflexion utile doit inclure à la fois l'auto-analyse et l'application de cette réflexion pour l'amélioration des techniques. Comme Bonnah et Smithers (2017) l'expliquent, l'analyse de la conversation possède une longue histoire depuis son développement par le sociolinguiste Harvey Sacks dans les années 60 aux Etats-Unis, jusqu'aux développements méthodologiques fait par Goffman et par beaucoup d'autres par la suite (287).

Toutefois, le cadre de recherche s'étant étendu durant cette période dans des champs tels que la sociolinguistique et la psychologie, de différentes manières et avec de nombreux chercheurs, il peut sembler trop compliqué à utiliser par les enseignants. Bonnah et Smithers (2017) affirment que les analystes de l'AD n'ont pas besoin d'être des chercheurs expérimentés qualifiés dans les méthodes d'enquête qualitatives, ils n'ont pas besoin non plus de générer une discussion théorique pour formuler des hypothèses. Une compréhension simple du cadre de l'analyse de la conversation peut permettre aux enseignants d'avoir un regard utile sur leurs propres pratiques interactionnelles. Ils peuvent se baser sur des discours enregistrés comme données

réutilisables permettant de rectifier les points à améliorer. En utilisant comme base l'analyse de la conversation, les enseignants s'engageront dans une pratique réutilisable et fiable basée sur des preuves, liée à des fondements théoriques sociolinguistiques et permettant une recherche partageable (302).

La première question est de savoir si les enseignants peuvent apprendre l'analyse de la conversation, comme Bonnah et Smithers (2017) le suggèrent : “les seuls véritables prérequis sont la soif de compréhension et d'amélioration de son propre enseignement, la détermination d'apprendre les bases de l'AD, de les appliquer à son propre comportement inconscient, et la patience de retranscrire et d'analyser les interactions durant les classes (287)”. Ce sont les caractéristiques partagées par des enseignants indépendants comme moi-même qui enseigne de manière indépendante. Il faut ajouter que les enseignants libéraux possèdent toutes les connaissances nécessaires pour utiliser l'analyse du discours. Une autre façon de voir les choses est d'accepter de faire des erreurs. Notre discours de l'AD n'est pas seulement heuristique mais aussi une mnémonique enseignants apprennent l'AD par la pratique. La question est de savoir comment un éducateur peut s'auto-critiquer. Considérant que l'AD fournit les aspects techniques de l'auto-analyse, le discours permet d'en saisir le niveau conceptuel. Un discours, comme Bonnah et Smithers (2017) l'expliquent, est une preuve linguistique de relations de pouvoirs, d'interactions, et d'identité (294). L'enseignement, par sa nature, inclus le partage du pouvoir entre l'enseignement et l'étudiant. Ceux-ci interagissent pour essayer de créer chez l'apprenant une deuxième identité. Je pense que ce cadre me permettra, ainsi qu'à d'autres enseignants, d'avoir une meilleure perspective et surtout de dégager des idées concrètes afin d'améliorer mon enseignement.

Comme Chaubet (2010) le remarque :

“Le processus de pensée réfléchi suggéré par Dewey devient un modèle de procédure destinée à accélérer la prise de conscience de nos théories implicites personnelles et des préconceptions qui minent nos pratiques. *Il faut* devenir réflexif, c'est le seul moyen de nous extirper de nos actions inconscientes et de transformer le système éducatif, puisque de nombreux auteurs suggèrent que les réformes imposées

de l'extérieur laissent intacts les anciens comportements des enseignants. La réflexion prend le statut d'une discipline analytique et salutaire, à s'imposer et à répandre pour le bien de tous (15)".

La pratique simplifiée de l'AD avec une insistance sur le discours, fonctionne grâce à la capacité d'interprétation créative de l'enseignant. Bonnah et Smither notent : "Au lieu de prescrire ce que l'analyste va découvrir comme résultat, l'analyse du discours permet plus facilement aux éducateurs de faire leur propre jugement basé sur leurs connaissances et intuitions" (294). Cela s'accorde avec Chaubet (2010) : "il faut transmettre au futur professionnel les outils qui lui permettront non seulement d'exercer la profession, mais de continuer à apprendre, et à user de jugement pratique et critique, au-delà de la formation initiale" (13). L'analyse du discours est précisément l'outil adéquat pour que les professeurs de français libéraux puissent faire ce processus d'autocritique en utilisant leur expérience et leurs connaissances, afin de développer leurs réflexes analytiques et ainsi améliorer qualitativement leur pédagogie.

3. Apprendre comme pratique sociale

La question demeure de savoir, comment ce type d'analyse peut améliorer la qualité de l'enseignement. Comme Bonnah et Smithers (2017) l'affirment : "Grâce à l'AD, les enseignants peuvent trouver des clefs pour comprendre comment sont organisés les interactions au sein de la classe, comment les relations sociales entre apprenant et professeurs se développent à travers la création du discours et ainsi découvrir des moyens pour améliorer l'enseignement en favorisant ces interactions" (286).

L'objectif premier de l'enseignement, pour les enseignants libéraux spécialement, n'est point seulement de transmettre des connaissances purement linguistiques, mais aussi et surtout de favoriser et de développer la communication. Ainsi Bonnah et Smithers avancent que "dans une classe de langue, le pouvoir de l'enseignant est paradoxalement réduit par une interaction qui améliore les compétences linguistiques des élèves et, dans les cas où cela implique d'infuser une nouvelle culture, une approche discursive de l'AD semble promettre de nouvelles découvertes" (289). Cela

me paraît vrai pour l'enseignement du français au Japon comme pour l'anglais.

Dans ce contexte, le développement professionnel a un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage. Comme Chaubet (2019) l'explique:

“La réflexion en formation des enseignants est envisagée comme un moteur de construction du professionnel lors de sa formation. Sous sa forme réflexive, elle est un recul critique par rapport à soi, à son travail, à ses préconceptions plus ou moins organisées et conscientes, ainsi qu'aux savoirs et théories standardisés, publics. Celles-ci sont à considérer plus comme des possibilités et des consensus de l'époque que comme des normes à suivre aveuglément. Dans cette optique, la réflexion est un instrument personnel à travailler et affiner pour mieux concilier les exigences contradictoires de deux logiques en tension, inhérentes aux formations professionnalisantes (12-13)”.

En effet, utiliser l'AD pour refléter les discours évidents qui ressortent des enregistrements de conversations de classe, relie les enseignants à des « théories normalisées » publiques, qui ajoutent de l'objectivité à leurs méthodes et à leurs résultats, tout en leur ouvrant la porte à une certaine communauté de chercheurs. Plus important encore, cela leur permet également de ne plus suivre « aveuglément » une méthode d'enseignement préconçue, mais au lieu de cela, de pouvoir l'utiliser comme « un instrument personnalisé », qui sert de « moteur de construction » pour l'enseignant.

4. Un exemple de conversation

Pour cette étude, j'ai enregistré pendant 10 minutes une conversation avec une étudiante de niveau avancé (Delf B2) qui apprend le français depuis plusieurs années et qui a habité en France pendant un an. La conversation s'est faite dans le cadre d'un cours privé.

Je commencerai par un extrait de 34 lignes pour montrer comment un court passage et son analyse peuvent donner des informations enrichissantes pour améliorer l'enseignement. Je limiterai mon analyse de l'expression linguistique. Je ne traiterai

pas les aspects de la communication tels que l'intonation ou les pauses, qui concernent l'AD de haut niveau.

Transcription de la conversation

- 1 S: Sinon quoi de neuf ça va?
E: Oui ça va, j'ai un concert.
S: Tu as un concert?
E: De flûte...
- 5 S: Flûte... tu connais le nom de cette flûte ? Flûte traversière ?
E: Flûte traversière... pas *shakuhachi*.
S: Le nom vient de traverser, *wataru* en japonais, cette direction, cette image de traverser où tu dis : « de travers » comme traversière. Oui parce qu'il y a plusieurs flûtes. Tu as la flûte traversière mais tu as aussi la flûte "hautbois", qui est la même forme qu'un *shakuhachi*, tout droit.
- 10 S: Tu vas où ? À Otsu ?
E: À côté de *Biwako Hotel*.
S: Ah... euh... *Biwako Hall* ?
E: Pas *Biwako Hall*, devant *Biwako Hotel*, vous traversez et il y a un vêtement (bâtiment).
- 15 E: Dedans il y a une petite salle pour faire concert.
S: Ah d'accord, d'accord donc c'est un petit concert dans une petite salle
E: 60 personnes à peu près.
S: 60 personnes, d'accord... donc c'est une flûte traversière...?
E: Une flûte avec 3 autres, ils sont 4.
- 20 S: Tu connais le nom pour dire 4 musiciens en musique classique ?
E: Quartet.

- S: C'est très bien... ahahahahah.
- E: Ça s'appelle quartet
- S: Un quartet, oui un quartet, exactement, ahahahha
- 25 E: Une personne qui joue flûte traversière, les autres piano, piano et drum
- S: Donc tu as flûte traversière, tu as piano, "drum" tambour
- E: Tambour?
- S: Tambour... le tambour, c'est un peu, ça ressemble au *taiko*
- E: Ah ouais ouais
- 30 S: Tu sais avec des.... tambours ou alors tu sais les groupes de pop-rock, euhhhhhh
- S: Ça s'appelle une batterie
- E: Une batterie, ah ouais ouais...
- S: Un tambour est un petit *taiko* mais la définition du mot *drum* en français est « percussion ». Donc tout ça, tambour, batterie, *taiko*, la catégorie on va dire percussion.

Je rejoins Bonnah et Smithers (2017) sur le fait que l'AD devrait être un outil que les enseignants peuvent utiliser facilement (302) et je tenterai de modéliser une interprétation des enregistrements facile à reproduire par les autres enseignants. Pour cette raison, ma transcription est écrite en français courant, sans aucun des symboles techniques de l'analyse sociolinguistique. Cependant, je me référerai au tableau des « trois discours et exemples de questions » que ces auteurs proposent pour guider mon analyse et harmoniser mes termes de référence avec les leurs (Tableau 1).

Tableau 1 (Bonnah and Smithers, 296)

The Three Discourses and Reflective Questions

<p>1. POWER</p> <p><i>Speaker Selection</i> – Who initiates conversation? Is this person often dominating conversation? What <i>Opening Gambits</i> are used? Are these conversation starters indicative of anything? Who <i>holds the floor</i> and can continue talking? Are other students constrained from speaking?</p> <p><i>Topic Selection</i> – Is the teacher <i>dominating</i> the topics and direction of conversations, or have students picked up enough strategies and confidence to lead discussions?</p> <p><i>Authority Claims</i> – Whose opinion is accepted as fact on certain topics? Is there room to validate student experience? Is anyone’s opinion valued more than others?</p>
<p>2. INTERACTION</p> <p><i>Turn Taking</i> – How do speakers signal their turn to speak? Do students have the ability, or are they reliant on the teacher?</p> <p><i>Hedges</i> – How do speakers signal caution or uncertainty about their utterances?</p> <p><i>Saving Face</i> – Does the teacher give students an ‘out’ or show them when they make an error?</p> <p><i>Back Channels</i> – Is the teacher giving enough feedback or encouragement? Are students responding to these and repairing their utterances?</p> <p><i>Negotiation</i> – When communication breaks down, how is it <i>repaired</i> or put back on track?</p>
<p>3. IDENTITY</p> <p>How is student or teacher <i>cultural identity</i> expressed in the conversation? Are differences in values or norms evident?</p> <p>Are students signaling <i>turn sequences</i> in an appropriate manner for L2, and are they recognizing teacher signals for turn changing?</p> <p>How are students <i>presenting themselves</i> – as L2 learners or users?</p> <p>Which <i>cultural norms</i> are being referenced or conformed to?</p>

En général, trois discours différents, un positif et deux négatifs peuvent être vus, indiquant que des améliorations pourraient être apportées. Premièrement, en termes d’interaction, l’étudiante a réalisé des actions mettant l’accent sur son rôle d’apprenante, en répétant spécifiquement les mots utilisés par l’instructeur. C’est ce qu’on appelle « régulateur ». L’instructeur termine la ligne 5 par « flûte traversière ? », que l’étudiante répète au début de la ligne 6 « flûte traversière » et qu’elle clarifie en ajoutant « pas *shakuhachi* ». Cela montre qu’elle est à la recherche de connaissances et obtient une confirmation de l’enseignant en utilisant le régulateur. De même, à la ligne 26, l’enseignant mentionne « tambour », que l’étudiante répète à la ligne suivante, confirmant qu’elle a bien compris. Outre ce signal de l’élève, l’enseignant répète également ce que l’élève dit, comme dans la ligne 24, lorsque l’enseignant renvoie le mot « quartet » introduit par l’élève. Cela indique une démocratie de régularisation

avec l'élève répétant ce qui a été clarifié par l'enseignant. Ensuite, le professeur apporte une confirmation afin que la conversation puisse continuer.

L'instructeur a aussi invoqué son pouvoir de parole pour expliquer les catégories liées au vocabulaire, au lieu de laisser la conversation évoluer naturellement. À la ligne 7, l'enseignant commente :

« Le nom vient de traverser, *wataru* en japonais, cette direction, cette image de traverser où tu dis : « de travers » comme traversière. Oui parce qu'il y a plusieurs flûtes. Tu as la flûte traversière mais tu as aussi la flûte « hautbois », qui est la même forme qu'un *shakuhachi*, tout droit ».

Après cela, il revient à la conversation avec la double interrogation, « Tu vas où? À Otsu ? » Cela indique que le tour de parole en français est dominé par l'enseignant et que, par conséquent, l'interaction n'est pas aussi égalitaire que pour le premier point. La question reste en suspens. Elle nécessitait une correction du cours de la conversation pour revenir à la conversation d'origine. À ce niveau avancé de la conversation, où l'élève peut raconter une histoire (celle d'un concert) et choisir ses détails, ne serait-il pas préférable de laisser poursuivre la conversation plutôt que de faire un détour par le vocabulaire ?

Enfin, le recours à des constructions métaphoriques avec explications en japonais indique que la conversation repose sur la traduction, avec peu d'explications en français. En revoyant l'échange sur les flûtes (lignes 5 à 10), l'enseignant se réfère à un *shakuhachi*, une flûte japonaise en bambou, pour décrire la forme d'une flûte occidentale ou hautbois. De même, l'enseignant utilise le mot *taiko* (tambour japonais) pour décrire un tambour occidental (lignes 28 et 34). Il en résulte que l'enseignant utilise la traduction ou les mots apparentés comme un raccourci pour comprendre, alors qu'une explication en français seulement permettrait à l'étudiant d'appréhender comment les choses sont expliquées. Évidemment, avec des étudiants de niveaux relativement bas, de telles traductions sont inévitables, d'autant plus que les Japonais sont moins familiarisés avec le français qu'avec l'anglais, auquel ils sont exposés pendant leurs années d'école. Cependant, au fur et à mesure que l'élève progresse, utiliser des explications dans la langue cible est aussi un exercice important et une

source d'apport, non seulement de vocabulaire, mais également d'élaborations d'explication de concepts difficiles voire inconnus.

5. Implications

Les résultats ci-dessus suggèrent de quelle manière l'enseignant peut améliorer ses pratiques et soutenir ainsi l'apprentissage. Premièrement, la répétition, ou régulateur, entre enseignant et étudiant implique qu'une relation égalitaire entre enseignant et étudiant soit possible. Bien que de nombreuses théories pédagogiques se concentrent sur le déséquilibre de pouvoir entre enseignant et élève, quand il est possible d'équilibrer cette relation, un apprentissage efficace peut se mettre en place. Ce modèle se produit dans une conversation en L1, où on voit que l'auditeur suit le locuteur.

Ensuite, l'enseignant doit utiliser judicieusement son droit de parole. Dérouter une conversation pour des explications de termes et des introductions de vocabulaire associé implique que l'enseignant transmet ce qu'il ou elle considère comme digne d'enseigner, mais il se peut que ce ne soit pas la même chose que ce que l'élève juge utile d'apprendre. Pour éviter de gaspiller de l'énergie ou de perdre le rythme de l'apprentissage, il est sans doute préférable de ne les utiliser que lorsque l'élève le demande ou si la conversation s'interrompt en raison d'un manque de vocabulaire approprié. Cela ne veut pas dire qu'un tel décalage est toujours mauvais, surtout si l'étudiant le trouve enrichissant, mais que les deux parties doivent se mettre d'accord sur le moment de les utiliser et sur la façon de dire qu'elles sont nécessaires.

Enfin, le recours à des mots apparentés en japonais doit être mis en corrélation avec le niveau de l'élève et les objectifs de la leçon afin de s'assurer qu'ils soient appropriés. Lorsque les élèves sont des débutants ou des apprenants de niveau intermédiaire qui rencontrent de nouveaux mots, les mots apparentés peuvent être jugés utiles. Si les étudiants sont capables et désirent communiquer complètement en français, les connaissances doivent être évitées. L'enseignant doit réfléchir davantage à la situation, aux besoins et aux capacités de l'élève et concrétiser ses critères d'utilisation des connaissances.

Conclusion et perspectives

Globalement, l'AD peut être utile aux enseignants libéraux pour les aider à analyser leur enseignement et développer des moyens de l'améliorer. Ils n'ont pas besoin de comprendre complètement la théorie élaborée depuis un demi-siècle ni tous les outils d'analyse de l'AD, cependant ils peuvent, avec une version simplifiée de la méthode, élargir leurs connaissances au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience et gagnent en confiance. Analyser des extraits de ses propres enregistrements devient à la fois une pratique réflexive, qui permet d'améliorer l'enseignement, mais permet aussi au professeur isolé de mener des recherches pouvant être partagées avec des éducateurs se trouvant dans des situations similaires, ainsi qu'avec des enseignants et des chercheurs bénéficiant d'un soutien institutionnel, comme une université ou une association d'enseignants. Cela permet également de rassembler des enseignants isolés et de les reconnecter informellement avec leurs pairs bien que les professeurs au Japon aient une forte tradition d'enseignement et de développement professionnel autodidacte.

Cependant, cette forme de l'AD n'est pas sans limites. Mon omission de l'aspect non verbal de l'enseignement est un point faible, car, comme le soulignent à juste titre Cadet et Tellier (2014), "il convient de rappeler que l'enseignant est un être multimodal [...] et que toutes les dimensions de son activité sont naturellement en interaction" (8). Non seulement la voix et le corps de l'enseignant sont en interaction, ils font partie aussi intégrante de l'interaction avec l'élève et devraient également être au centre de la pratique. Dans cette optique, alors que l'acquisition d'enregistrements audio est un bon premier pas pour gagner en confiance, les enseignants devraient aussi prendre en considération les enregistrements vidéo et l'analyse de leurs mouvements de corps et des modulations de leur voix. C'est la direction dans laquelle je souhaite mener mes futurs travaux. ■

Références

Bonnah, T. & Smithers, R. (2017). "Reflecting on Interaction: Using Conversation Analysis to Improve ESL Teacher Reflection." *Kwansei Gakuin University Foreign Language Journal*, 21. 285-304. February, 2017.

Dewey, John. 1910. *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.; selections from Part One, "The Problem of Training Thought,"

Cadet, Lucille and Tellier, Marion. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. HAL archives.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306868>

Lucile Cadet, Marion Tellier. Avant Propos. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Editions Maison des Langues, 2014, 978-8484439301.

Chaubet, Philippe. (2010). "La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux."
<https://core.ac.uk/download/pdf/55647101.pdf>

Autres ressources

Ressources pour le FLS

<http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>

PD in rural schools

https://constellation.uqac.ca/3298/1/Allaire_etal_jde_2009.pdf

Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, Saïd TASRA, Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)
http://developpementprof.telug.ca/telugDownload.php?file=2018/04/prproeff_guidepedago_ens.pdf

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (CÉTIC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

La revue a **trois grands thèmes**, qui se recoupent mais qui peuvent aussi être traités indépendamment :

- **la vie au Japon**
- **le FLE et la didactique du français**
- **les questions interculturelles.**

Idéalement, les articles de la revue se trouvent à la croisée d'au moins deux de ces thèmes : par exemple, « le FLE au Japon », ou encore « les différences culturelles France-Japon ». Cependant, on acceptera aussi des articles qui n'abordent que l'un des trois thèmes.

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le No3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

CÉTIC est-elle une revue académique ou une revue grand public ?

CÉTIC est une revue **semi-académique**. Il y a parfois un peu de confusion chez les auteurs, certains pensant qu'il s'agit d'une revue académique, théorique, intellectuelle et spécialisée, et d'autres la voyant comme une revue journalistique ou grand public. Cette confusion vient justement du fait que CÉTIC se situe à l'intermédiaire entre ces deux approches.

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est **pas** une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais

qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

Quels sont, plus précisément, les papiers qui sont publiés par CÉTIC ?

Là encore, il y a un peu de confusion car la revue est divisée en deux parties :

- d'abord, une partie **ÉTUDES** qui comprend des papiers longs, écrits par des enseignants confirmés ou par des doctorants spécialisés sur des questions interculturelles ou pédagogiques.
- Ensuite, une partie **NOTES ET TÉMOIGNAGES**, composée de documents plus légers : des professionnels peuvent y témoigner de leur situation de travail, des enseignants ou des étudiants peuvent y présenter de petites enquêtes ; enfin il peut s'agir d'interviews, de lettres ouvertes, d'éléments d'observation participante, de réflexions sur la société japonaise par exemple. On peut également inclure dans cette partie des papiers de recherche un peu moins structurés.

Quels sont les papiers qui entrent dans la partie « ÉTUDES » ?

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général **issus de recherches menées par les auteurs** depuis un certain temps. Par exemple, dans le N°1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le N°4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

Depuis le N°3, les articles de la partie « ÉTUDES » **sont soumis à un comité de lecture**. Deux évaluateurs lisent l'article à réception, et proposent des corrections à l'auteur. La liste des évaluateurs est donnée sur la seconde page.

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils

n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

Quand un article est proposé, je décide d'abord s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

Les critères d'évaluation sont très simples. Il s'agit de considérer les questions suivantes :

- **Le travail est-il cohérent et correctement écrit ?**
- **Y a-t-il des données (enquêtes, interviews, références) ?**
- **Y a-t-il une conclusion, pas forcément révolutionnaire, mais nouvelle et/ou intéressante pour nous et nos collègues ?**

Malgré la simplicité de ces questions, certains papiers n'y résistent pas. **C'est pourquoi j'attire l'attention des auteurs**, notamment des auteurs de papiers théoriques et académiques, sur le fait qu'un minimum de données ou de références est nécessaire. Et surtout, que le papier doit apporter quelque chose d'applicable pour ses lecteurs.

Qu'en est-il des articles de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ?

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de corrections orthographiques ou stylistiques. Dans le cas contraire, on peut demander à l'auteur de revoir éventuellement son travail pour une prochaine édition de la revue.

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère des mêmes problématiques. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un « mystère ». Par exemple, dans le N°3, l'article de Meiko Ikezawa résout la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le N°4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

Imaginons : je suis un enseignant de haut niveau, connu dans mon domaine, et je serais heureux de participer à la revue afin de lui donner de la tenue et encourager d'autres auteurs à y participer. Quels genres de papier puis-je soumettre ?

La première chose est de **savoir si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture** ou **si vous préférez que votre papier soit publié sans évaluation**. Si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture et d'être publié dans la partie ÉTUDES, votre papier sera évalué sur **les trois questions** énoncées ci-dessus. J'insiste beaucoup sur ce point : comme pour tout autre papier, on regardera s'il y a des références ou des données, **et si la conclusion apporte quelque chose pour nos collègues**. Si ce n'est pas le cas, il y aura un retour d'évaluation.

Maintenant, si vous souhaitez que votre papier soit publié sans évaluation, il paraîtra dans la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES, en tant qu'invité en quelque sorte. C'est également un point important : **notez donc bien que vous pouvez nous proposer un papier sans passer par la case évaluation**.

Imaginons : je suis étudiant, jeune chercheur, enseignant sans publications. Quels genres de papier puis-je proposer ?

Vous pouvez bien entendu proposer un travail de recherche dans la partie « ÉTUDES ».

Dans la partie « NOTES ET TÉMOIGNAGES », vous pouvez aussi proposer un témoignage personnel (une situation particulière qui vous importe, comme par exemple « la vie d'une jeune étrangère au Japon » ou « la situation d'un employé français dans une entreprise japonaise ») ou encore une note de recherche (par exemple un travail que vous avez fait avec vos étudiants, une petite enquête, un recueil de témoignages). Essayez de soulever une question que tout le monde se pose (Pourquoi les Japonais... ? Comment faut-il faire pour... ?). Relisez bien les différents numéros en ligne, de façon à vous faire une idée.

Divisez votre texte en parties claires, avec des sous-titres. Avant de l'envoyer, relisez-le bien pour vous assurer qu'il fait sens, et pour corriger les typos et la présentation.

Quel avantage à publier dans les *Cahiers d'Études Interculturelles* ?

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants

quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publications. Je pense en particulier **aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire** (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, **cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel**, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

Notez bien que les auteurs **n'auront rien à payer**, mais qu'ils ne seront pas rémunérés non plus. La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

Peut-on publier dans une autre langue que le français ?

Oui, en anglais. Cependant, nous invitons les auteurs à **faire relire leurs textes et à les corriger** avant de les soumettre. Jusqu'à présent, nous avons accepté que les articles en anglais proposés par des auteurs non anglophones ne soient pas rédigés dans un anglais parfait ou presque parfait. Mais cette politique ne fait pas sens, dans la mesure où les articles en anglais sont en principe destinés à être lus par des anglophones. Idéalement, les textes écrits en anglais par des auteurs non-anglophones, même s'ils ont confiance en leur anglais, doivent être **relus par au moins un natif ayant l'expérience de l'écriture académique ou semi-académique**, et ensemble avec l'auteur, côte à côte à la même table.

Enfin, si je soumetts un papier, combien de temps faudra-t-il pour qu'il soit publié ?

Ayez conscience de ce que **le temps éditorial est très long ! Il faut cinq à huit mois entre la réception de votre article et sa publication** dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*. ■

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

ISSN 2433-3379

APPEL À TEXTES

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

VENEZ PUBLIER DANS LES CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'étoffer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances d'obtenir d'éventuels postes)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...
- Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, et à vous demander si vous n'auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le même esprit.
- Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.
- Dans le site revuectic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d'article.

Contact : Jean-Luc Azra

jeanlucazra@gmail.com