

淡江大學法國語文學系 2024 年
「後疫情時代法語教學的轉變與 AI 的運用」
學術研討會論文集

Actes du Colloque de Recherche 2024

Les années Covid et l'enseignement du français:
retour d'expérience et utilisation des moyens de l'Intelligence
artificielle

淡江大學法國語文學系

籌備委員 徐鵬飛老師、康鉅珮老師、陳瑋靜老師

本書收錄之研討會論文全文，皆為經外審委員審查並由作者修正完成之學術論文。

目錄 Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Introduction et présentation des communications | 1 |
| 議程表 Programme | 11 |
| 摘要 Résumés | 15 |
| L'entrée de l'IA dans les départements de français à Taïwan : une opportunité pour mettre un pied dans la diplomatie scientifique francophone ? | |
| Bruno GALMAR 許樂山, Eric de PAYEN 狄百彥 | 17 |
| L'IA générative et la préparation au DELF B1 : Vers une nouvelle ère de l'apprentissage autonome | |
| Grégory SIMON 孟詩葛 | 19 |
| L'intégration du média dans l'enseignement du français après le Covid -- Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023 | |
| KAN Chia-Ping 甘佳平 | 22 |
| 遠距教學與學習效果關係的調查研究：以淡江法文系課程為例 | |
| CHANG Kuo-Lei 張國薈 | 24 |
| Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions | |
| LIN Hsiang-I 林湘漪 | 26 |
| Apports et défis de l'intelligence artificielle dans les capacités de production orale des étudiants de français à Taïwan : Chat GPT | |
| Fanny GUINOT-HSUEH 薛芬妮, Amaury RAMIER 羅旭東 | 28 |
| Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance? | |
| Nicolas DROUET 蘇毅 | 31 |
| 數位轉型下的法語學習：後疫情時期的策略與實踐 | |
| CHEN Li-Chuan 陳麗娟 | 34 |
| 台灣法語學習者之學習動機和外語焦慮程度探討：以國際遠距法語 | |

會話課程為例

CHEN Wei-Ching 陳瑋靜 35

人工智能時代的文學教學 - 以《羅馬露臺》提升美學智能

LIN May-Chun 林政君 38

L'enseignement du français facile avec des poèmes pour la jeunesse de Jacques Roubaud

LIAO Jun-Pei 廖潤珮 40

文章 Textes 43

L'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement du français après la Covid-- Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023

KAN Chia-Ping 甘佳平 45

遠距教學與學習效果關係的調查研究：以淡江法文系課程為例

CHANG Kuo-Lei 張國蕾 69

Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions

LIN Hsiang-I 林湘漪 103

Apports et défis de l'intelligence artificielle Chat GPT dans les capacités de production orale des étudiants de français à Taïwan

Fanny GUINOT-HSUEH 薛芬妮, Amaury RAMIER 羅旭東 121

Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance?

Nicolas DROUET 蘇毅 151

人工智能時代的文學教學 - 以《羅馬露臺》提升美學智能

LIN May-Chun 林政君 175

Introduction et présentation des communications

« Les années Covid et l'enseignement du français : retour d'expérience et utilisation des moyens de l'Intelligence artificielle »

Ces dernières années, deux événements ont marqué l'enseignement du français, à Taiwan et dans le monde entier. Le premier est l'irruption de la pandémie de Covid et le second est la survenue de plus en plus évidente d'une rupture technologique, celle de l'Intelligence Artificielle (IA).

Il nous a semblé intéressant de lier les expériences pédagogiques à Taiwan confrontées à ces deux surgissements, ce que nous avons fait par le truchement d'un colloque que nous avons organisé le vendredi 8 mars 2024 à l'Université Tamkang, de façon à tenter de donner des éléments de réponse à cette double problématique. Nombreux sont les collègues qui nous ont fait l'honneur d'une communication à partir de ces interrogations. Comme nous le verrons, la teneur de leurs interventions mêle des considérations théoriques avec un exposé raisonné des données du « terrain ».

On trouvera ici le texte complet de six de ces communications, ainsi que les résumés des autres interventions. Avant de commenter celles-ci, nous voudrions en préalable soumettre à l'attention du lecteur quelques réflexions.

La première est provoquée et a mûri à la suite de l'apparition, il y a plus d'une dizaine d'année des fameux MOOC (Massive open online course, expression déjà usitée en français) : elle a apparemment concrétisé tout ce qu'Internet avait fait advenir, c'est-à-dire un enseignement disponible partout, à tout moment et destiné à tous. Rompant le rythme habituel de l'enseignement, c'est-à-dire la communication d'un savoir lié à un lieu identifié dans un temps lui-même identifié et régulier, ce type de cours vide en quelque sorte le temps de sa substance. En d'autres termes, il fait porter sur l'étudiant tout le poids de la gestion de ce temps, avec des risques d'abandon, d'ailleurs souvent constaté. Il ne permet pas non plus ce qui, dans l'enseignement, relève de l'expérience sociale, de la contiguïté avec d'autres apprenants. Or, on n'apprend jamais seul.

La seconde est liée à l'existence mais surtout à la disponibilité des systèmes type Chat GPT, c'est-à-dire des agents conversationnels utilisant l'intelligence artificielle générative. Ces systèmes sont capables, à partir d'un apprentissage massif sur textes et ressources disponibles sur Internet, de répondre à des questions en faisant usage d'un langage « naturel ». Tester ce genre d'outil permet de comprendre à quel point l'informatique a évolué.

Soyons francs et brutaux : l'émergence de ces agents force les enseignants que nous sommes à repenser à nouveaux frais notre pratique pédagogique. L'exemple le plus frappant (et le plus commun) concerne la rédaction de texte : comment s'assurer qu'un travail à faire l'a bien été par l'étudiant et non par le système ? Question naïve ! Au premier coup d'oeil, lorsque le texte vous arrive, vous constatez qu'il est rédigé de bonne façon, que la grammaire est correcte et l'orthographe parfaitement respectée ! De plus, les consignes sont respectées à la lettre.... Le « miracle » GPT s'est une fois de plus manifesté, hosanna !

Il n'est bien entendu pas possible de se lamenter sur l'état des choses, les progrès de l'informatique et de la programmation étant continus et irrévocables. Les enseignants doivent donc adapter leurs pratiques dans un cadre redéfini par l'advenue des outils d'intelligence artificielle. Nous verrons comment certaines expériences intègrent ces outils à la pratique pédagogique.

Avant d'aborder la présentation des interventions de notre colloque, nous voudrions revenir sur le second thème du colloque, c'est-à-dire l'influence des années covid sur l'enseignement du français. Cette triste période a vu l'effondrement (temporaire ?) d'un modèle classique d'enseignement fondé sur les interactions entre professeur et étudiants dans un lieu physique. Il ne s'agissait pas alors de faciliter l'accès au savoir à des personnes qui ne pouvaient pas être présentes mais de compenser en quelque sorte la rupture et l'absence physique provoquées par des circonstances extérieures. S'en est ensuivi un usage forcé et systématique des outils de l'enseignement à distance, dans un contexte pourtant très différent de ce type d'enseignement, puisque subi et non volontaire.

Il est inutile d'évoquer le sentiment de grande solitude éprouvé par l'enseignant en face d'une classe physiquement absente. La question qui s'est posée à tous est la suivante : comment imiter ou tenter de reproduire des dynamiques de classe auparavant

liées aux interactions entre tous les acteurs de l'action pédagogique ? La confrontation avec un « mur » d'images (lorsque les étudiants consentaient à allumer leurs caméras) évoquait un peu les multiples conférences organisées sur Zoom ou Ms teams, ou encore de nombreuses vidéos envahissant Internet, où de nombreux intervenants se voyaient distribués sur le même écran en autant de vignettes !

A Taiwan, la situation était un peu différente puisque, comme nous l'avons dit, l'allumage des caméras n'était en rien garanti. Comment alors motiver une classe dispersée en autant d'habitats différents ? Parfois, certaines interventions (pour la plupart orales sans accompagnement d'image) étaient troublées par l'irruption de bruits parasites, visites inopinées de parents ou d'amis dans la chambre de l'étudiant ou encore aboiement de chien. Si cela suffisait à détendre l'atmosphère, ce n'était pourtant pas assez pour créer une dynamique.

Voilà cette pénible expérience derrière nous (?) mais il nous a semblé intéressant d'en faire un axe de réflexion de notre colloque qui a été honoré de la présence de nombreux intervenants. Nous espérons, en présentant textes et interventions, rendre hommage à des exposés profondément réfléchis, dont un certain nombre ont été développés sous forme d'article pour ce recueil. Nous remercions les auteurs qui nous ont confié leurs réflexions et souhaitons que les autres interventions puissent être publiées ailleurs rapidement, afin que tous puissent goûter les fruits de ces exercices d'intelligence et de dévouement à la cause qui nous tenaille tous : l'enseignement du français.

L'entrée de l'IA dans les départements de français à Taïwan : une opportunité pour mettre un pied dans la diplomatie scientifique francophone ?

Bruno GALMAR 許樂山, Université Nationale Centrale 國立中央大學
Eric de PAYEN 狄百彥, Université Catholique Fu-Jen 天主教輔仁大學

L'intervention des deux auteurs a choisi de voir l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans les départements de français à Taïwan, comme une voie permettant de renforcer la diplomatie scientifique francophone. Bruno Galmar et Eric de Payen commencent par constater que Taïwan a fait de l'IA un pilier de son développement économique et scientifique ; il est donc clair que cette technologie commence à

transformer les curriculums, y compris dans les départements de langues étrangères.

Les modèles de langage comme ChatGPT et GPT-4 ont un impact significatif sur l'éducation supérieure, suscitant des réflexions sur l'avenir de l'enseignement universitaire. Les auteurs illustrent ces changements avec des exemples de cours interdisciplinaires et soulignent que le français, grâce à son riche patrimoine littéraire, est bien positionné pour intégrer l'IA dans l'enseignement des langues. Ils proposent la création d'une Chaire de la Francophonie des Sciences à Taïwan pour promouvoir l'intégration de l'IA dans les curriculums et valoriser le français comme langue scientifique.

L'IA génératrice et la préparation au DELF B1 : Vers une nouvelle ère de l'apprentissage autonome

Grégory SIMON 孟詩葛, Université de la Culture Chinoise 中國文化大學

Cette intervention captivante explore les défis rencontrés par les étudiants taïwanais dans l'obtention du DELF B1, un examen crucial pour leur diplôme en français. Elle met en lumière les obstacles tels que l'absence d'environnement francophone et la distance linguistique entre le chinois et le français. L'intervention souligne l'importance des ressources complémentaires pour une préparation efficace, notamment l'essor des cours en ligne et des outils d'apprentissage autonome basés sur l'intelligence artificielle. En intégrant ces outils innovants, les enseignants peuvent transformer ces défis en opportunités pédagogiques. Les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et des étudiants démontrent l'efficacité de l'IA génératrice dans l'apprentissage du français, marquant une véritable révolution vers l'autonomie des apprenants. Cette présentation promet d'offrir des perspectives enrichissantes et des solutions concrètes pour améliorer la préparation au DELF B1.

L'intégration du média dans l'enseignement du français après le Covid --Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023

KAN Chia-Ping 甘佳平, Université Nationale Centrale 國立中央大學

Lors du colloque, l'intervention de KAN Chia-Ping de l'Université Nationale

Centrale a été particulièrement inspirante et innovante. En partageant les résultats d'un projet subventionné par le Ministère de l'Éducation Taïwanaise, KAN Chia-Ping a démontré comment l'intégration des médias dans l'enseignement du français peut transformer l'apprentissage post-Covid. Le projet, qui remplace les examens écrits traditionnels par des créations vidéo bilingues, a non seulement capté l'intérêt des étudiants, mais a également favorisé une maîtrise accrue des technologies indispensables aujourd'hui. Cette approche pragmatique et engageante a permis aux étudiants de partager leurs acquis de manière créative et moderne. L'enthousiasme et la clarté de KAN Chia-Ping ont suscité de vives discussions et réflexions parmi les participants, faisant de cette intervention un moment marquant du colloque.

遠距教學與學習效果關係的調查研究：以淡江法文系課程為例

CHANG Kuo-Lei 張國蕾, Université Tamkang 淡江大學

Lors du colloque, l'intervention de CHANG Kuo-Lei de l'Université Tamkang a été particulièrement éclairante et pertinente. En se basant sur une enquête menée auprès des étudiants de la section de français, CHANG Kuo-Lei a exploré l'impact de l'enseignement à distance sur l'apprentissage des compétences écrites et orales en langue étrangère. Cette étude, initiée après la pandémie de Covid-19, a mis en lumière certaines caractéristiques des perceptions des étudiants, ce qui a mené l'auteur à une évaluation de l'efficacité de l'enseignement à distance comparé à l'enseignement en présentiel. Les résultats montrent non seulement les défis rencontrés, mais aussi les opportunités offertes par cette modalité d'enseignement. L'approche méthodique et les conclusions de CHANG Kuo-Lei ont suscité un vif intérêt et des discussions enrichissantes parmi les participants, soulignant la valeur de cette recherche pour l'enseignement des langues étrangères.

Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions

LIN Hsiang-I 林湘漪, Université Nationale de Taïwan 國立台灣大學

L'exposé de LIN Hsiang-I de l'Université Nationale de Taïwan a captivé l'audience par son exploration novatrice de l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans

l'enseignement du français langue étrangère (FLE). LIN Hsiang-I a brillamment exposé comment l'arrivée de ChatGPT et d'autres outils d'IA générative, coïncidant avec la fin de la pandémie, a ouvert de nouvelles perspectives pédagogiques. En détaillant les conseils et mises en garde de l'université concernant l'utilisation de ces technologies, LIN Hsiang-I a su rassurer les enseignants tout en démontrant les avantages pratiques de l'IA pour enrichir les cours de FLE. Les exemples concrets d'activités en classe et de préparation de matériel ont illustré le potentiel de l'IA pour transformer l'enseignement. Cette présentation, à la fois éclairante et inspirante, a suscité un vif intérêt et de nombreuses discussions parmi les participants, soulignant l'importance de l'innovation technologique dans l'éducation.

Apports et défis de l'intelligence artificielle dans les capacités de production orale des étudiants de facultés de français à Taïwan : Chat GPT

**Fanny GUINOT-HSUEH 薛芬妮, Université Nationale Chengchi 國立政治大學
Amaury RAMIER 羅旭東, Université Tamkang 淡江大學**

Les observations de Fanny Guinot-Hsueh de l'Université Nationale Chengchi et d'Amaury Ramier de l'Université Tamkang ont captivé l'audience par leur exploration approfondie des apports et défis de l'intelligence artificielle, en particulier Chat GPT, dans les capacités de production orale des étudiants de FLE à Taïwan. Les deux intervenants ont réussi dans leur exposé et l'article qu'ils nous donnent à fondre en un seul travail les efforts de recherche à égalité auxquels ils ont consenti. Ils ont brillamment mis en lumière comment cet agent conversationnel redéfinit les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement, tout en soulevant des questions cruciales sur l'équilibre entre aide et passivité des apprenants. En s'appuyant sur des études comparatives et des exercices type DELF B1, ils ont démontré de manière concrète l'impact de Chat GPT sur la préparation et la performance des étudiants taïwanais. Leur analyse a révélé à la fois les avantages potentiels de l'IA pour enrichir les stratégies de mémorisation et les risques d'une dépendance excessive pour les apprenants. Cette présentation, alliant théorie et pratique, a offert des perspectives novatrices et des pistes pédagogiques précieuses pour intégrer efficacement les nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE. Les participants ont été particulièrement intrigués par les implications de ces outils pour l'évolution future de

l'enseignement de l'aspect oral et/ou conversationnel du français langue étrangère.

Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance?

Nicolas DROUET 蘇毅, Universités Nationale Centrale, Tamkang

國立中央大學、淡江大學

L'exposé de Nicolas DROUET des Université Nationale Centrale, Tamkang a été à la fois captivant et profondément inspirant. DROUET a exploré les bouleversements relationnels dans l'enseignement du français causés par la pandémie de Covid-19, en s'appuyant sur sa propre expérience et des études asiatiques. En utilisant le cadre théorique de la résonance de Hartmut Rosa et des perspectives confucéennes, il a analysé comment les relations en classe ont été transformées. DROUET a mis en lumière les défis et les opportunités créés par la transition entre l'enseignement en présentiel et virtuel, et l'impact des rituels sociaux perturbés. Son analyse a révélé une réduction de la résonance interactive, mais aussi des adaptations rituelles qui ont générée de nouvelles dynamiques relationnelles. Cette présentation, riche en aperçus théoriques et pratiques, a suscité une profonde réflexion sur la manière dont les enseignants peuvent aider les étudiants à se sentir connectés et engagés dans un monde post-pandémique.

數位轉型下的法語學習：後疫情時期的策略與實踐

CHEN Li-Chuan 陳麗娟, Université Tamkang 淡江大學

L'intervention de CHEN Li-Chuan de l'Université Tamkang a beaucoup intéressé l'audience par son exploration des stratégies et pratiques de l'apprentissage du français à l'ère post-pandémie. CHEN Li-Chuan a analysé de manière approfondie les différences entre l'enseignement en présentiel et en ligne durant la période COVID-19, en mettant en lumière les défis et innovations dans l'interaction enseignant-étudiant. L'utilisation de multimédias, d'applications mobiles et de plateformes d'auto-apprentissage a été évaluée, tout comme l'impact de l'IA, notamment ChatGPT, sur

l'enseignement des langues. Cette présentation a offert des perspectives notables sur l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement du français, en soulignant les opportunités et les précautions à prendre. Les stratégies proposées pour faire face aux défis futurs et les réflexions sur l'innovation des ressources éducatives ont été particulièrement inspirantes, ouvrant la voie à de nouvelles approches pédagogiques.

台灣法語學習者之學習動機和外語焦慮程度探討:以國際遠距法語會話課程為例
CHEN Wei-Ching 陳瑋靜, Université Tamkang 淡江大學

Lors du colloque, l'intervention de CHEN Wei-Ching de l'Université Tamkang a capturé l'audience par son exposé approfondi sur la motivation et l'anxiété des apprenants de français à Taïwan dans le cadre de cours de conversation en ligne. En collaboration avec l'Université Clermont Auvergne, CHEN Wei-Ching a analysé comment les cours de conversation synchrones à distance influencent la motivation et réduisent l'anxiété des étudiants par rapport aux cours en présentiel. Utilisant des questionnaires et des retours d'enseignants, l'étude a fait entrevoir des aperçus fascinants sur l'impact positif de ces cours en ligne sur la préparation des étudiants au DELF B1. Cette recherche soulève des questions intrigantes sur l'avenir de l'enseignement des langues et propose des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques en intégrant les nouvelles technologies.

L'enseignement de la littérature à l'ère de l'intelligence artificielle - Terrasse à Rome pour stimuler l'intelligence esthétique
LIN May-Chun 林致君, Université de la Culture Chinoise 中國文化大學

L'exposé de LIN May-Chun de l'Université Chinoise de Culture a fasciné l'audience par son exploration novatrice de l'enseignement de la littérature à l'ère de l'intelligence artificielle. En utilisant le roman "Les Terrasses de Rome" de Pascal Quignard, LIN May-Chun a démontré comment la littérature peut être un puissant outil pour développer l'intelligence esthétique chez les étudiants. Face aux défis posés par les nouvelles technologies et la focalisation sur les disciplines STEM, LIN May-Chun a souligné l'importance de la littérature pour cultiver l'empathie et la sensibilité

esthétique, essentielles dans un monde de plus en plus dominé par l'IA. En intégrant des méthodes d'enseignement adaptées, des évaluations diversifiées et l'apprentissage autonome, elle a montré comment les étudiants peuvent découvrir, apprécier et pratiquer la beauté de manière plus engageante. Cette présentation a non seulement éclairé les défis actuels de l'enseignement littéraire, mais également proposé des solutions inspirantes pour enrichir l'expérience culturelle des jeunes générations.

從胡波的童詩談基礎法語教學與翻譯
廖潤珮 LIAO Jun-Pei, Université Tamkang 淡江大學

L'intervention de LIAO Jun-Pei de l'Université Tamkang, en clôture de ce colloque, a enchanté l'audience par sa présentation sur l'enseignement du français à travers les poèmes pour la jeunesse de Jacques Roubaud. LIAO Jun-Pei a souligné avec enthousiasme comment ces poèmes, riches en humour et en sagesse, sont des outils précieux pour initier les apprenants débutants à la langue française. En démontrant que même les traducteurs d'intelligence artificielle ne peuvent saisir toutes les subtilités de ces œuvres, elle a mis en avant l'importance de l'apprentissage culturel et linguistique. Les recueils "Les Animaux de tout le monde" et "Les Animaux de personne" offrent une approche ludique et imaginative, idéale pour captiver les jeunes esprits. Cette présentation a suscité une curiosité naïve et joyeuse, rappelant à tous la beauté et la profondeur de la poésie enfantine de Roubaud.

Directeur du Département de Français, Université Tamkang

Gilles BOILEAU

議程表 Programme

Colloque de recherche 2024

« Les années Covid et l'enseignement du français :
retour d'expérience et utilisation des moyens de l'Intelligence artificielle »

淡江大學法國語文學系2024

「後疫情時代法語教學的轉變與AI 的運用」學術研討會

Date : Vendredi 8 mars 2024

時間：2024 年 3 月 8 日(星期五)

Lieu : Tamkang University, Hsu Shou-Chlien International Conference Center
(HC305)

地點: 淡江大學淡水校園守謙國際會議中心 HC305 會議室(世界校友會-正大廳)

| 2024 年 3 月 8 日星期五 Vendredi 8 mars 2024 | |
|--|---|
| 09:00-09:30 | 報到 Accueil et inscription des participants |
| 09:30-09:50 | 開幕式 Ouverture 致詞人：淡江大學外語學院吳萬寶院長, M. WU Wan-Bau, Doyen de la faculté des langues étrangères, Université Tamkang 致詞人：淡江大學法文系徐鵬飛主任, M. Gilles BOILEAU, Directeur du département de français, Université Tamkang 致詞人：法國在台協會學術合作暨文化處雷詩雅處長, Mme Cécile RENAULT, Conseillère de coopération et d'action culturelle au Bureau Français de Taipei |
| 09:50-10:00 | 中場休息時間 Pause |
| Séance 1 : 主題一 | |
| 主持人 (président de séance) : 徐鵬飛 Gilles BOILEAU, Université Tamkang | |
| 10:00-12:00 | 發表人 Intervenants : 許樂山 Bruno GALMAR, Université Nationale Centrale 狄百彥 Eric de PAYEN, Université Catholique Fu-Jen 題 目 Titre : L'entrée de l'IA dans les départements de français à Taïwan : une opportunité pour mettre un pied dans la diplomatie scientifique francophone ? 講評人 Modérateur : 藍士盟 Simon LANDRON, Université Tamkang |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>發表人 Intervenant : 孟詩葛 Grégory SIMON, Université de la Culture Chinoise</p> <p>題 目 Titre : L'IA générative et la préparation au DELF B1 : Vers une nouvelle ère de l'apprentissage</p> <p>講評人 Modératrice : 李佩華 CHILEE Pei-Wha, Université Tamkang</p> |
| | <p>發表人 Intervenante : 甘佳平 KAN Chia-Ping, Université Nationale Centrale</p> <p>題 目 Titre : L'intégration du média dans l'enseignement du français après le Covid --Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023</p> <p>講評人 Modératrice : 楊淑娟 YANG Shu-Chuen, Université Tamkang</p> |
| | <p>發表人 Intervenante : 張國蕾 CHANG Kuo-Lei, Université Tamkang</p> <p>題 目 Titre : 遠距教學與學習效果關係的調查研究:以淡江法文系課程為例</p> <p>講評人 Modératrice : 林湘漪 LIN Hsiang-I, Université Nationale de Taïwan</p> |
| 12:00-13:10 | 午餐 Déjeuner |
| Séance 2 : 主題二-上半場 | |
| | <p>主持人 (président de séance) : 徐鵬飛 Gilles BOILEAU, Université Tamkang</p> |
| 13:10-14:40 | <p>發表人 Intervenante : 林湘漪 LIN Hsiang-I, Université Nationale de Taïwan</p> <p>題 目 Titre : Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions</p> <p>講評人 Modératrice : 徐暉輝 HSU Hun-Hui, Université Tamkang</p> <p>發表人 Intervenants : Fanny GUINOT-HSUEH, Université Nationale Chengchi Amaury RAMIER, Université Tamkang</p> <p>題 目 Titre : Apports et défis de l'intelligence artificielle dans les capacités de production orale des étudiants de français à Taïwan : Chat GPT</p> <p>講評人 Modérateur : 徐鵬飛 Gilles BOILEAU, Université Tamkang</p> <p>發表人 Intervenant : 蘇毅 Nicolas DROUET, Université Nationale Centrale</p> <p>題 目 Titre : Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance?</p> <p>講評人 Modérateur : 許樂山 Bruno GALMAR, Université Nationale Centrale</p> |
| 14:40-15:00 | 中場休息時間 Pause |
| Séance 2 : 主題二-下半場 | |
| | <p>主持人 (président de séance) : 徐鵬飛 Gilles BOILEAU, Université Tamkang</p> |

| | |
|-------------|---|
| 15:00-16:55 | <p>發表人 Intervenante : 陳麗娟 CHEN Li-Chuan, Université Tamkang 題 目 Titre : 數位轉型下的法語學習：後疫情時期的策略與實踐 講評人 Modératrice : 甘佳平 KAN Chia-Ping, Université Nationale Centrale</p> <p>發表人 Intervenante : 陳瑋靜 CHEN Wei-Ching, Université Tamkang 題 目 Titre : 台灣法語學習者之學習動機和外語焦慮程度探討:以國際遠距法語會話課程為例 講評人 Modératrice : 林玫君 LIN May-Chun, Université de la Culture Chinoise</p> <p>發表人 Intervenante : 林玫君 LIN May-Chun, Université de la Culture Chinoise 題 目 Titre : 人工智能時代的文學教學 - 以《羅馬露臺》提升美學智能 講評人 Modérateur : 鄭安群 JENG An-Chyun, Université Tamkang</p> <p>發表人 Intervenante : 廖潤珮 LIAO Jun-Pei, Université Tamkang 題 目 Titre : L'enseignement du français facile avec des poèmes pour la jeunesse de Jacques Roubaud 講評人 Modérateur : 羅旭東 Amaury RAMIER, Université Tamkang</p> <p>16:55-17:00</p> |
|-------------|---|

摘要

Résumés

L'entrée de l'IA dans les départements de français à Taïwan : une opportunité pour mettre un pied dans la diplomatie scientifique francophone ?

Bruno GALMAR 許樂山

Professeur Associé, Département de Français, Université Nationale Centrale ,
國立中央大學法國語文學系 副教授

Eric de PAYEN 狄百彥

Professeur Associé, Département de Français, Université Catholique Fu-Jen
天主教輔仁大學法國語文學系 副教授

Taïwan a fait de l'IA un pilier de son développement économique et du maintien de sa position de leader scientifique et technologique. L'IA-sation des curriculums a déjà commencé et touche même les Départements de langues étrangères et de littérature ainsi que les Départements de français. Les modèles de langage de la famille GPT d'OpenAI, en particulier ChatGPT et GPT-4, ont secoué et continuent de secouer le monde de l'éducation dans le supérieur et suscitent des interrogations sur le futur de l'éducation à l'université.

Nous avions pressenti cette secousse dès la fin 2020 en travaillant sur de nouveaux cours interdisciplinaires d'introduction à l'IA en partant de la littérature. L'IA générative a changé, change et changera ce que nous pouvons faire en classe dans nos départements. Nous illustrons de tels changements avec des exemples pris de nos cours ou activités menées au sein du *pôle français des sciences* de l'APFT. Nous montrons pourquoi le français, d'un point de vue de son histoire littéraire, n'a rien à envier à l'anglais pour bien négocier le virage de l'IA générative dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. La révolution IA en marche est pour nous un

formidable tremplin pour moderniser nos curriculums et dynamiser notre attractivité. Nous ne sommes pas les seuls à le penser dans l'espace francophone, en témoigne, les dernières Assises de la francophonie scientifique sur le thème de l'IA. Nous proposons la création d'une Chaire de la Francophonie des Sciences à Taïwan qui couvrira l'IA et d'autres disciplines. Cette Chaire mènera des activités de recherche et de pédagogie pour veiller à une intégration sans heurts de l'IA aux curriculums des Départements de français et s'engagera à proposer des activités de promotion du français comme une langue de science dans une optique moderne dans les lycées et écoles primaires.

Mots-clé : IA et éducation, francophonie scientifique, français des sciences, IA et interdisciplinarité

Références :

- Anctil, D. (2023). L'éducation supérieure à l'ère de l'IA générative. *Pédagogie collégiale* vol. 36, no 3, printemps-été 2023.
- Martin, E., & Mussi, S. (2023). Bienvenue dans la machine : enseigner à l'ère numérique. Écosociété.
- Galmar, B. (2022). Vers une formation à l'intelligence artificielle des enseignants universitaires de langues étrangères et de littérature à Taïwan ?. *Communication, technologies et développement*, (12).

L'IA générative et la préparation au DELF B1 : Vers une nouvelle ère de l'apprentissage autonome

Grégory SIMON 孟詩葛

Chargé de Cours, Département de Français, Université de la Culture Chinoise

中國文化大學法國語文學系 講師

Dans les départements de français des universités taïwanaises, il est exigé des étudiants qu'ils réussissent le DELF B1 pour obtenir leur diplôme. Pour certains, cette épreuve ne pose pas de problème, mais un grand nombre d'entre eux peinent à passer l'examen avec succès. Quels sont les défis rencontrés ? Certains étudiants peuvent ressentir une certaine appréhension face à l'exigence du DELF B1, en raison de facteurs tels que l'absence d'environnement francophone à Taïwan et l'éloignement entre la langue maternelle des étudiants et le français. De plus, bien que les cours universitaires offrent une solide base en grammaire et en littérature, la préparation spécifique à un examen comme le DELF peut nécessiter des ressources et des méthodologies complémentaires.

Avec l'essor récent des cours en ligne, des outils d'apprentissage autonome et, surtout, de l'intelligence artificielle, les étudiants ont désormais accès à une multitude de ressources pour leurs études. Bien que rien ne puisse remplacer l'interaction humaine, ces avancées offrent une formidable opportunité de rendre les étudiants autonomes, proactifs et maîtres de leur apprentissage. Nous avons exploré les outils basés sur l'IA générative, qui, malgré leur popularité médiatique, se révèlent être d'une grande efficacité. En les comprenant et en les utilisant, les enseignants peuvent voir ces outils non pas comme des rivaux, mais comme de précieux alliés pédagogiques.

La situation s'est grandement améliorée ces dernières années. De nombreux départements de français des universités taïwanaises proposent désormais des cours de préparation au DELF, reflétant l'importance de cet examen pour l'obtention du diplôme. Dans notre cas, nous disposons de huit séances de deux heures par semestre pour la préparation à l'examen. Bien que ce soit un progrès significatif, nous cherchons constamment des moyens d'optimiser ce temps précieux pour offrir la meilleure préparation possible à nos étudiants. Après avoir expérimenté avec succès la pédagogie inversée, nous avons choisi d'intégrer les outils basés sur l'IA générative. Quels sont-ils ? Quels sont leurs avantages et leurs inconvénients ? Comment les intégrer en classe et surtout, comment enseigner aux étudiants à les utiliser efficacement ?

Nous avons mené deux enquêtes : l'une auprès des enseignants de français des universités taïwanaises pour évaluer leur connaissance et leur utilisation de l'IA générative, et l'autre auprès des étudiants ayant suivi notre cours préparatoire au DELF intégrant l'IA générative. Lors de notre intervention, nous partagerons les résultats de ces enquêtes inédites, démontrant que l'IA générative, désormais incontournable, incarne une véritable (r)évolution vers l'apprentissage autonome du français.

Mots clés : IA générative, FLE, didactique, DELF, apprentissage autonome.

Références :

Livres :

Chauvet A., (2008), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*, Alliance Française de Paris-Ile-de-France / CLE International.

Romero, M., Heiser, L., & Lepage, A. (Éds.). (2023). *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*, Canopé, Livre blanc.

Articles :

Bentifraouine J., (2023), *Apprendre et enseigner avec l'IA, un futur proche ?*, le français dans le monde n°449, FIPF, CLE International.

Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). *Dialogue systems for language learning : A meta-analysis*, Language Learning & Technology, 26(1), 1-24.

Godwin-Jones, R. (2022). *Chatbots in language learning: AI systems on the rise*. In B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouësny, & M. J. Whelpton (Éds.), Intelligent CALL, granular systems and learner data: Short papers from Eurocall 2022 (p. 124-128). Research-publishing.net.

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). *State of the art and practice in AI in education*, European Journal of Education, 57(4), 542-570.

Mattei, P.-A., & Villata, S. (2022), *Introduction à l'intelligence artificielle et aux modèles génératifs*, in B. Martin & S. Riva (Éds.), Informatique Mathématique : Une photographie en 2022, CNRS Éditions.

Miras, G., Lefevre, M., Arbach, N., Rapilly, L., & Dumarski, T. (2019), *Apports d'un outil d'intelligence artificielle à l'enseignement-apprentissage des langues*. EIAH'2019 : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Paris, France.

Sitographie :

France Éducation International, <https://www.france-education-international.fr/>

Francophonie : <https://www.francophonie.com/>

L'intégration du média dans l'enseignement du français après le Covid --Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023

KAN Chia-Ping 甘佳平

Professeure, Département de Français, Université Nationale Centrale

國立中央大學法國語文學系 教授

Avec beaucoup de chance et d'efforts, nous avons pu obtenir une subvention accordée par le Ministère de l'Education Taïwanaise en 2022-2023, pour mener une recherche d'enseignement dans l'un de nos cours intitulé « Français pratique » que nous proposons depuis une dizaine d'années aux étudiants de 2^e année de français de l'Université Nationale Centrale (*Multimedia teaching strategy to overcome the language teaching difficulties encountered in the « Practical French » course*). L'idée principale de ce projet est de remplacer les examens écrits traditionnels par une création de vidéo que les étudiants réalisent en groupe. Ce travail bilingue (présente en chinois avec sous-titre en français ou l'inverse) est une sorte de prolongement d'étude que les étudiants sont invités à composer de façon libre après avoir présenté un exposé à la française durant le semestre. Ce cours se veut donc très pragmatique, à la fin du semestre, les étudiants peuvent partager en réseaux sociaux ou avec des amis leurs en vidéo contenant leurs nouvelles acquises.

L'idée d'un tel projet est née pendant la période du Covid où la maîtrise de la technologie est considérée plus que jamais comme indispensable pour réussir, que ce soit pour les enseignants ou pour les apprenants. L'intégration du média dans le cours nous semble être un challenge inévitable, d'autant plus que cela pourrait être vu comme un moyen pour attirer l'attention des étudiants, très dépendants du monde virtuel.

Ce projet dure 2 semestres et touche son terme en juillet 2023. Nous souhaitons ainsi partager le résultat de cette recherche ainsi que nos réflexions avec des collègues qui sont intéressés par la question de l'intégration du média dans le cours à Taïwan en période post-Covid.

Mots-clé : Civilisation française, exposé à *la française*, création de vidéo, technologie, post-Covid, FLE.

Références :

- Argaud, E., (2018), « Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XXe siècle : entre tradition et modernité », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, Sous la direction de Despina Provata. p. 139-150.
- Blanvillain, Odile, (2021) « Analyses de stratégies d'adaptation aux situations d'enseignement imposées par le contexte sanitaire de la COVID-19 » *Les cahiers de l'AREFLE*, Volume 2, Numéro 1, Mai 2021.
- Bouvier, B., (2003), « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissages s'opposent », in *Revue didactologie des langues cultures*, N°132, pp. 399-414.
- Karsenti, Thierry ; Kozarenko, Olga M., (2019), « Technologies innovantes pour l'enseignement du FLE : quelles sont les stratégies pour les rendre plus efficaces ? », *XLinguae*.
- Porcher, Louis, (1994), « L'enseignement de la civilisation ». *Revue française de pédagogique*, n°108, juillet-sept., p.5-12.
- Sacré, S., (2013), « Enseigner la Francophonie dans les cours de Français Langue Seconde au niveau universitaire : expériences et défis », *Voix Plurielles*, November, 10(2):418.

遠距教學與學習效果關係的調查研究：以淡江法文系課程為例

CHANG Kuo-Lei 張國蕾

Professeure, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 教授

自2019年末開始在全球大流行的新冠病毒，意外的使得存在多年的「遠距教學/學習」，因為停課，迅速的在疫情開始後的三年成為校園的主流學習方式。目前在學的大二大三及大四的學生，或多或少都有過遠距學習的經驗。隨著疫情解封，自本(2023)年開始回歸實體，也就是教室上課，也就是今年的大一新生極少有線上學習的經驗。緣此，筆者擬了一份問卷，以本系所有語言課程為例，調查學生對遠距教學使用在書寫類及口語類課程與學習效果之間的看法，以及學生認為使用遠距教學在語言學習上的不足之處。筆者希望透過本研究，不但了解學生對遠距教學的看法、對其應用在書寫及口說課程與學習效果，也希望透過本研究能得知有無遠距學習經驗，是否會影響上述看法。本研究雖以法語課程為例，但對於所有第二外語的遠距教學與學習仍具有同樣的參考價值。

關鍵字：新冠疫情、遠距教學、法語、教學、學習效果

參考書目：

康韶芸(2020)。遠距教學的品保思維。評鑑雙月刊，86，54-57。

郭玟杏、胡馨文(2020)。疫情對臺灣高等教育的影響：國際化、教育品質與線上學習。評鑑雙月刊，88， 22-25。

許家瑋(2020)。遠距教學將成為教學現場的照妖鏡。2020 年 7 月 1 日，取自
<http://newcongress.tw/?p=19486>

雷立偉(2020)。遠距教學與 e 化工具並非解決教育難題的萬靈丹。評鑑雙月刊，86，27-28。

謝璣宇 (2020)。探討遠距教學的利與弊，元智電子報。取自
http://web2.yzu.edu.tw/e_news/342/student/01.htm

- Dalmas, M., Baudier, P., & Déjoux, C. (2017). Formation ouverte à distance et motivation des apprenants (開放式遠距教學中學習者的動機) . *Revue Management & Avenir*. Issue 91, 39-63.
- Decamps, S., & Depover, Ch. (2012). L'effet du style d'apprentissage sur la mémoire transactive d'équipes collaboratives en formation à distance (學習方式對遠距教學中合作團隊之間記憶互動的影響) . *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 20.
- Hewitt, J. (2003). How habitual online practices affect the development of asynchronous discussion threads. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 31-45.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- Kindermans, M. (2020). En Île-de-France, le Covid-19 pousse la formation à distance (新冠肺炎促進了巴黎地區的遠距教學) . *Les Echos*. Retrieved from <https://www.lesechos.fr/pme-regions/ile-de-france/en-ile-de-france-le-covid-19-pousse-la-formation-a-distance-1258158>

Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions

LIN Hsiang-I 林湘漪

Professeure Associée, Département de Langues et Littératures Étrangères

Université Nationale de Taïwan

國立台灣大學外國語文學系暨研究所 副教授

L'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) générative, avec le lancement de ChatGPT en novembre 2022, a coïncidé avec l'approche de la fin de la pandémie qui a ensuite été officiellement annoncée par l'OMS en mai 2023. L'enseignement de langues étrangères, jusqu'alors suffoqué par les contraintes liées aux mesures sanitaires d'urgence anti-COVID, se voit à nouveau confronté à un phénomène inédit auquel il faut vite réagir. Ces outils d'IA constituent un domaine inconnu qui suscite beaucoup d'interrogations voire d'inquiétude chez les enseignants. Pour les rassurer, des ateliers gérés par des spécialistes d'informatique se multiplient. Pour l'heure, certains enseignants restent sceptiques, alors que d'autres y voient un avenir prometteur. Ces derniers explorent les nouvelles possibilités émanant de l'utilisation de l'IA pour ainsi enrichir leurs pratiques de classe. Ils montrent que l'IA n'est pas à craindre et peut, avec son aspect de nouveauté, aider l'enseignant à faire face à ce sentiment d'impuissance installée pendant la pandémie.

Dans cette communication, nous présenterons d'abord les conseils donnés par notre université concernant l'utilisation des outils d'IA de type génératif par les enseignants et les mises en garde vis-à-vis de son emploi par les élèves. Ensuite, nous démontrerons la mise en pratique de l'IA dans la préparation de matériel pour la classe

ainsi que quelques activités en classe de FLE utilisant ces outils.

Mots-clés : Intelligence artificielle (IA), enseignement de FLE

Référence sitographique :

<https://www.dlc.ntu.edu.tw/ai-tools/>

Apports et défis de l'intelligence artificielle dans les capacités de production orale des étudiants de français à Taïwan :

Chat GPT

Fanny GUINOT-HSUEH 薛芬妮

Professeure Assistante, Département de Langues et Cultures Européennes,

Université Nationale Chengchi

國立政治大學歐洲語文學系 助理教授

Amaury RAMIER 羅旭東

Chargé de Cours, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 講師

La contribution des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans différents aspects de l'apprentissage linguistique a déjà été largement abordée. Toutefois, l'émergence rapide de Chat GPT, un agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle, dont l'utilisation est déjà très répandue chez les enseignants et les apprenants, a redéfini les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement actuelles.

Le sujet est novateur et a surtout été exploré en Amérique du Nord. Les dangers d'une passivité accrue des apprenants avec l'utilisation de Chat GPT ont été signalés en général. Pourtant, peu de données et de recherches sont disponibles quant à l'utilisation de Chat GPT dans l'apprentissage spécifique du FLE (français en tant que langue étrangère)

L'intelligence artificielle constitue-t-elle une aide aux étudiants dans leurs recherches et leurs stratégies de mémorisation ? Ou au contraire, A-t-elle tendance à accroître la passivité des étudiants dans leur apprentissage au détriment de l'acquisition

des connaissances ?

Bien souvent, lors d'examens linguistiques comme le DELF par exemple, notamment sur des niveaux B, les étudiants taïwanais sont jugés à la fois sur leur niveau de langue, et leur compréhension de l'environnement socio-culturel français. Les exercices de production orale (expression d'un point de vue sur un sujet de société) forment un cadre normatif socio-culturel conséquent. Il implique de réfléchir à des thématiques auxquelles ils sont peu confrontés à Taïwan. Dès lors, pendant la préparation de certains exercices, Chat GPT est souvent utilisé de manière spontanée. Nous nous proposons donc de comprendre comment Chat GPT peut se révéler être une aide dans l'apprehension de ces tâches, et à l'inverse, les travers à éviter tant du point de vue enseignant qu'apprenant.

Il s'agira d'un article-action alliant théorie et pratique. En effet, nous nous appuierons sur les travaux qui incluent les apports des TICE, notamment dans l'apprentissage d'une langue étrangère et tout particulièrement leur apport dans la production orale en français de la part d'apprenants étrangers. Puis, nous verrons comment Chat GPT se distingue de ces derniers et comment il redéfinit la dynamique d'apprentissage notamment en production orale. Pour ce faire, nous avons travaillé sur deux échantillons d'étudiants taiwanais de deux universités différentes mais de niveau similaire. Nous avons choisi de comparer et d'exploiter différents exercices type DELF B1 de production orale afin de mettre en valeur l'impact de Chat GPT dans le travail des étudiants et leurs productions orales, en d'autres termes, d'évaluer dans quelle mesure il peut constituer une aide aux étudiants ou un handicap. Nous nous efforcerons alors de dégager des principes, des pistes ou encore des idées d'utilisation ou d'encadrement de ces outils, désormais partie intégrante de la vie des étudiants afin de déboucher sur de nouveaux principes pédagogiques et l'utilisation de nouveaux outils

en classe de FLE et faire évoluer la pédagogie de cette discipline conjointement avec les nouvelles technologies.

Mots-clés : Intelligence artificielle – production orale – FLE – méthode d'apprentissage

Références :

- Bin-Hady, Wagdi & Al Kadi, Abdu & Hazaea, Abduljalil & Ali, Jamal. (2023). Exploring the Dimensions of ChatGPT in English Language Learning: A Global Perspective.
- Higelé, P. & Martin, B. (1979). Une expérience d'apprentissage d'opérations intellectuelles. *Revue Française de Pédagogie*, 46, 16-29
- Hong, Wilson. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. 5.
- Huteau, M. (1985b). Dimensions des différences individuelles dans le domaine intellectuel et processus de traitement de l'information. In J. Drevillon, M. Huteau, F. Longeot, M. Moscato & T. Ohlmann, Fonctionnement cognitif et individualité (pp. 41-87). Bruxelles : Mardaga.
- KHARCHI, Lakhdar (2011) Apport Pédagogique Des NTIC Pour L'enseignement/Apprentissage Du FLE Tentative de réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Doctoral thesis, Université Mohamed Khider Biskra.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Yanyan Cao, « Les Tice et l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu exolingue : les pratiques dans un département de français en Chine », Alsic [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 25 septembre 2015, consulté le 19 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2826>

Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance?

Nicolas DROUET 蘇毅

Chargé de Cours, Département de Français, Universités Nationale Centrale, Tamkang

國立中央大學、淡江大學法國語文學系 講師

La communication proposée vise à évaluer les changements qui, sous l'effet de l'épidémie de Covid, ont affecté la dimension relationnelle de l'enseignement: la séquence du Covid a-t-elle plutôt enrichi ou appauvri les relations bénéfiques à l'apprentis-sages du français?

L'étude s'appuie sur l'expérience praticienne de l'auteur, professeur de français à l'université, ainsi que sur plusieurs études sur le sujet des bouleversements éducatifs liés au Covid en Asie. Il s'agit de décrire et d'interpréter ce qui s'est passé en terme de relation dans "la classe", milieu perméable à l'environnement social, physio-biologique, économique et politique qu'il contribue à créer.

Le cadre théorique est celui de la résonance, pensée de deux manières. D'une part selon le sociologue Hartmut Rosa, auteur d'une récente Pédagogie de la résonance (la résonance comme "*rapport cognitif, affectif et corporel au monde*", à la fois ouverture au monde et pouvoir d'y agir). D'autre part selon les sinologues Sigurðsson et d'Ambroglio. Ceux-ci convoquent une anthropologie de type confucéenne pour opposer à la conception intersubjective et interactive de Rosa une vision co-subjective et intra-active, où le rite (禮 lǐ) a un rôle primordial dans le façonnement et la stabilisation du groupe, des êtres et du monde, lesquels sont contingents à l'individu mais non extérieurs à lui.

Afin d'identifier les situations de résonance en jeu, l'étude mobilise aussi les outils développés par les tenants d'une approche holistique du langage: mise en avant de l'empathie, de l'imitation, de l'attention conjointe, accent sur la sensorialité, les émotions, la motricité, les variations vocales, les regards, la mémorisation, l'invention collective.

Nous chercherons si et comment la résonance se manifeste dans la classe, selon

les quatre axes proposés par Rosa (re-lation aux êtres, aux choses, au tout, à soi). Puis, on s'attachera à la dimension rituelle : dans quelle mesure le rite, dans l'acception confucéenne, est préservé, troublé, affaibli ou enrichi, et quelles sont les conséquences ?

Nous faisons deux hypothèses :

- d'une part, une réduction de la résonance interactive et intersubjective. Distorsion de la relation, notamment du fait du dé-veloppement d'une communication fonctionnant sur le type binaire on-off : alternative entre deux opposés : ça marche / ça ne marche pas, à la maison / en classe, présentiel / virtuel, masque / visage découvert, infecté / non infecté, contagieux / non contagieux. Cette logique, caractéristique de la communication numérique, a un effet angoissant et rétractant. Elle tend à limiter le spectre de la résonance, efface les nuances, génère de la frustration, et s'éloigne de l'organicité caractéristique de la communication du vivant, laquelle est faite en bonne partie d'indisponibilité, d'imprévisivité et d'incontrôlabilité.
- Sur le plan de la résonance intra-active, en revanche, on observe tantôt une réduction, tantôt une préservation. D'un côté, les rituels sont perturbés, mais d'autres se mettent en place aussi, qui génèrent du relationnel. Le diagnostic serait plus contrasté.

L'auteur est motivé par la conviction que le Covid et ses implications révèlent les transformations apportées par la modernité tardive (accélération, injonction à l'innovation, bouleversements des rites sociaux). Ces bouleversements signalent les vulnérabilités à prendre en compte pour qu'il reste possible à chaque apprenant, en assimilant une langue dite "étrangère", de se sentir chez soi dans le monde, plutôt que de s'y sentir étranger.

Mots-clé: Covid, pédagogie, résonance, confucianisme, innovation.

Références :

Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *TIPA. Travaux*

interdisciplinaires sur la parole et le langage, 38.
<https://doi.org/10.4000/tipa.4790>

Hu, Y. H. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on the online learning behaviors of university students in Taiwan. *Educational Information Technology*, 27, 469–491. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10677-y>

Pencolé, M. A. (2018). Hartmut Rosa, Résonance. Une sociologie de la relation au monde. *Lectures*. Retrieved from <http://journals.openedition.org/lectures/29658>

Puett, M., Seligman, A., Weller, R., Simon, B., & Taylor, K. (2008). Ritual and its Consequences: An Essay on the Limits of Sincerity. Oxford University Press.

Rosa, H. (2018). Résonance. Une sociologie de la relation au monde. Paris, La Découverte.

Rosa, H. (2023). Resonance as a medio-passive, emancipatory and transformative power: A reply to my critics. *Journal of Chinese Sociology*, 10(16).

Sigurðsson, G., & D'Ambrosio, P. J. (2023). Ritualized world relations: a Confucian critique of Rosa's limitations on resonance. *Journal of Chinese Sociology*, 10(4).
<https://doi.org/10.1186/s40711-023-00184-7>

數位轉型下的法語學習：後疫情時期的策略與實踐

CHEN Li-Chuan 陳麗娟

Professeure Assistante, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 助理教授

本研究旨在探討 COVID-19 疫情期間實體與線上法語教學的差異，除了分析數位化教室環境下師生互動的挑戰與創新，評估多媒體工具、智能手機應用和線上自學平台在法語教學中的角色，也對於線上課堂中口頭和書面師生互動對學生學習動機的影響進行探討。

面對人工智能技術，如 ChatGPT 的出現，我們進一步探討了這些新技術為外語教學帶來的新挑戰，並討論了這些技術對法語教學是威脅還是機遇。最後，本文為法語教育工作者提供應對未來挑戰的策略，並深入反思教育資源創新的可能性。

關鍵詞： COVID-19、法語教學、人際互動、數位技術、學習動機、人工智能、ChatGPT

參考書目：

- Cheong Hin Hong, W. (2021). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. ResearchGate.
- 王翰揚. (2022). 疫情下線上教學之探究—以數位學伴傑出大學伴為例. 臺灣教育評論月刊, 11(9), 145-150.
- 羅方吟, & 陳政煥. (2021). COVID-19疫情下同步與非同步資訊科技輔助的大學遠距英語文教學. 教育資料與圖書館學, 58(4), 1-22.
- 夏榕文. (2022). COVID-19後疫情時代大學線上教學學習品質影響因素之探究. Educational Policy Forum, 25(4), 101-134.

台灣法語學習者之學習動機和外語焦慮程度探討：以國際遠距法語會話課程為例

CHEN Wei-Ching 陳瑋靜

Professeure Assistante, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 助理教授

在外語教學領域，學習者的學習動機和對外語的焦慮程度(Foreign Language Anxiety)一直是研究者關心的議題(Horwitz, Horwitz & Cope : 1986 ; Rodriguez, Abreu : 2003 ; Ferris : 2016 ; Caël : 2019 ; Williams & Andrade : 2008 ; Yan & Liang : 2022；盧姿麟、廖柏森：2012；董燕萍、陳煥鵬、余志斌：2013；張芳全、辛怡璇：2019)。在教學現場，教師都以提升學生學習動機、降低學生焦慮感做為教學的第一目標(邱妙津：2023)，因此外語教師都致力於運用各式有助於減緩焦慮、提高學習興趣的新興教學媒介，例如：同步遠距視訊教學。由於疫情的推波助瀾，今日的學生對於遠距教學有非常高的接受度。更因其遠端的互動模式(非實體面對面)似乎取代了傳統教室中老師的角色，可以大幅減緩學生的外語焦慮感，給予學習者放鬆、自在、甚至可以創造出模擬目標語現實狀況的虛擬實境。有研究證實線上課程，尤其是在需要及時表達的會話課程(陳嘉怡、潘彥瑾：2022)，相對於與教師面對面的實體課程，遠距的視訊教學能大幅減緩學生的焦慮程度，並具體提升學生對外語的學習動機(羅方吟、陳政煥：2001)和口語表現。

本研究以淡江大學法國語文學系開設在三年級的國際遠距同步會話課為例。這門課是與法國 Université Clermont Auvergne 語言科學系(Master en Sciences du Langage)、對外法語專業(FLE, Français Langue Étrangère)碩士班學生合作的九次同步遠距課程，以一對二到一對三的方式，符合 DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) B1 程度，為台灣學生提供客製化的口說課程內容。本研究主

要以問卷來調查在這門同步遠距、以全法文小組對話的課程中，學生的學習動機和外語焦慮程度，並輔以法國方合作教師每週課程的文字回饋和期末 DELF B1 口試互動練習的模擬考試評分來做為研究資料。研究者希望瞭解相較於實體的法語會話課程，學生在修讀這門全法語的國際同步遠距課程，其外語焦慮程度如何？以及學生在面對這門國際遠距課，他們在課前、課後的學習準備狀況是否與實體課程有所不同？並瞭解這樣的同步遠距法語會話課程對於學生準備法文系畢業門檻 DELF B1 是否有具體的助益？也期望透過這份研究使得這門國際合作遠距課程更趨完善、更能嘉惠法文系的學生。

關鍵詞：遠距課程、法語會話、焦慮感、學習動機、學習成效
cours à distance, conversation en français, niveau d'anxiété, motivation, performance

參考書目：

- Blachowska-Szmigiel, M. (2020). *L'anxiété nuisible chez les apprenants du FLE. Le cas des étudiants de la philologie romane en cycle de licence.* Glottodidactica XL, VII(1), 8-21.
- Caël, T. (2019). *Les langues étrangères, l'anxiété et la motivation. Étude sur les attitudes langagières de 14 Français vivant en Suède.* Mémoire de Master.
- Ferris, L. F., (2016). *Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu.* Mémoire de Master. Grenoble.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Rodriguez, M. & Abreu, O. (2003). The Stability of General Foreign Language Classroom Anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*. 87(3), 365-374.
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Yan, J. X. & Liang, J. (2022). Foreign Language anxiety and dependency distance in English-Chinese interpretation classrooms. *Frontiers in Psychology*. 1-10.
- 邱妙津(2023)。透過情意策略之顯性教學融入降低大學生英語口說焦慮：以英

文簡報技巧課為例。教學實踐與創新。6(2)， 103-148。

張芳全、辛怡璇 (2020)。澎湖縣九年級生背景變項對英語學習成就影響之研究：

英語學習焦慮為中介變項。台北市立大學學報。51(1)， 1-33。

董燕萍、陳煥鵬、余志斌 (2013)。口譯焦慮量表的研製。外語界。159， 57-64。

盧姿麟、廖柏森 (2012)。學習口譯的焦慮與心流體驗，編譯論叢，第五卷，83-

115。

羅方吟、陳政煥(2021)。COVID-19 疫情下同步與非同步資訊科技輔助的大學遠

距英語文教學。當代教育研究季刊，29(1)，69-114。

人工智能時代的文學教學 - 以《羅馬露臺》提升美學智能

LIN May-Chun 林玟君

Professeure Associée, Département de Français, Université de la Culture Chionise

中國文化大學法國語文學系 副教授

隨著時代的改變，雲端運算、物聯網與元宇宙等科技日新月異、蓬勃發展，文學教學受到越來越多的挑戰。個體方面：與電腦和手機一起長大的年輕人能快速接收資訊，較無法長時間專注，能過濾大量信息，思考能力與抽象思維較弱；公部門方面：極力強調要強化培養 STEM (Science、Technology、Engineering 及 Mathematics)人才，以符合重點產業需求，強化國家競爭力；所有這些都造成學子普遍對文學的興趣低落，而必須以原文閱讀的法國文學就更加乏人青睞。然而這一代年輕人不太了解自己也不善與人交往，缺乏同理心，長此以往會加大人與人的隔閡與社會不安，而隨著 AI 人工智能之發展帶來工作與生活翻轉的同時，個人越需要美感能力，以營造人類與生態環境和諧共生的關係，永續發展也才可能落實。

巴斯卡·季聶(Pascal Quignard)的小說《羅馬露臺》藉由講述蝕刻版畫家摩姆的一生探討愛情/忌妒、自我流放/自我追尋、生活經驗/藝術創作，將自我、他人、自然的互動與情感連結演繹成傳奇，如能除了訓練法文之外，配合適性揚才、多元評量與自主學習的教學方式，當可以引領學習者以較輕鬆的方式覺察美、探索美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的渠道與機會，並能將自我對於美的體驗、賞析與建構以多元的敘事方式與他人分享，豐富其生活。

關鍵字：美感教育、美學智能、適性教學、自主學習、多元評量

参考書目：

Quignard, Pascal, (2000), *Terrasse à Rome*, Paris, Gallimard, collection folio.

Lapeyre-Desmaison, Chantal, (2001), *Mémoires de l'origine, un errai sur Pascal Quignard*, Les Flohic.

Pascal Quignard, Figure d'un lettré, Actes du colloque de Cerisy, 2004, Galilée, 2005.

Les lieux de Pascal Quignard - Actes du colloque de l'université du Havre, 29 et 30 avril 2013, Gallimard, 2014.

Pascal Quignard, translatio & metamorphosis: Actes du colloque de Cerisy, 9-16 juillet 2014, Hermann, 2015.

L'enseignement du français facile avec des poèmes pour la jeunesse

de Jacques Roubaud

LIAO Jun-Pei 廖潤珮

Professeure Assistante, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 助理教授

En réflexion d'un cours de traduction et de la tâche compliquée de l'enseignement face à de nouveaux outils, les poèmes de Jacques Roubaud pour la jeunesse sont pleins d'humour et de sagesse, riches aussi en référence : on pourrait facilement montrer qu'un traducteur d'intelligence artificielle (sans doute utile) est incapable de capturer toutes les richesses langagières d'un petit poème enfantin, même avec des mots faciles et compréhensibles : il faut un apprentissage et un bagage culturel pour mieux apprécier. Ces poèmes destinés pour les enfants sont utiles pour initier et aborder le sujet et l'initiation de la traduction...

Connu de la classique de la poésie, souvent considéré comme littérature jeunesse, *Les Animaux de tout le monde* et *Les Animaux de personne* sont aussi très instructifs pour les apprenants débutants du français. Riches de l'humour tendre, les jeux de langage et de la fantaisie imaginaire de Jacques Roubaud, fidèle et joyeux membre de l'Oulipo, les poèmes dans les deux petits recueils fournissent des références et des pensées amusantes du poète mathématicien.

Les Animaux de tout le monde est écrit avant la mort de sa femme en 1983. A cette époque-là, le couple était très attaché à ses amis Dian et Michaël qui attendaient un bébé. Dans ce recueil écrit pour la jeunesse, Roubaud montre bien une recherche de la poésie orale pour les premiers âges. L'utilisation des rôles-animaux dans la tradition littéraire est omniprésente pour des fables, des leçons de morale comme dans celles d'Esope, de la Fontaine ou même de Perrault avec ses contes. Dans les recueils de Roubaud en apparence enfantin se cachent en fait l'attitude et les multiples ressources de sa création. C'est un Roubaud sous un autre aspect, un Roubaud humoristique. Avec ces soixante poèmes en sonnet dans *Les Animaux de tout le monde*, Roubaud raconte

et invente des histoires sur les animaux, il se met à la place des enfants et transforme son écriture en un jeu de terrain. Non seulement il fait vivre devant nos yeux les animaux dans sa description précise en associant des images et des caractères animaliers, mais il introduit également l'humour et le bon humeur quotidien à partir de l'inspiration venue de divers sujets de la vie courante.

Mots-clé : Jacques Roubaud, poème, animaux, jeux, humour

Références :

Les animaux de tout le monde, éd. Seghers, 2022 (2004, 1990).

Les animaux de personne, éd. Seghers, 2022(2004, 1991).

文章

Textes

L'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement du français après la Covid-- Expérience tirée d'un projet subventionné par le MOE en 2022-2023

KAN Chia-Ping 甘佳平

Professeure, Département de Français, Université Nationale Centrale

國立中央大學法國語文學系 教授

Nous proposons depuis une dizaine d'année un cours optionnel, le « Français pratique », qui est une initiation à la civilisation française, aux étudiants de 2^e année du département de français de l'Université Nationale Centrale. L'une des méthodes de ce cours consiste à demander aux étudiants de préparer un exposé avec un thème en rapport avec le cours tout en tenant compte des principes de « la méthodologie française ». En effet, un travail organisé *à la française*, c'est-à-dire autour d'une « problématique », nous semble parfaitement en cohérence avec l'objectif de ce cours. Les apprenants, tout en recevant de nouvelles informations sur une civilisation étrangère, sont amenés à réfléchir sur les différences, à se poser des questions et surtout, à être capables à réaliser un travail d'autodidaxie grâce à Internet. Ils peuvent ainsi mieux saisir les subtilités culturelles tout en se constituant une image plus authentique de la France. Pour réaliser ce gros travail qui dure une séance, soit cinquante minutes, les étudiants sont invités à travailler en groupe.

Ce travail de collaboration se révèle néanmoins de plus en plus difficile à accomplir, malgré toute une série de dispositions que nous mettons en place au cours de ces dernières années. Le problème de la nouvelle génération n'est plus le peu de notion en civilisation française ou la difficulté de mener une recherche en langue étrangère, mais la communication entre les membres du groupe. En effet, les étudiants

d'aujourd'hui n'ont plus l'habitude de travailler ensemble, et une discussion en groupe ou une réunion *physique* leur semble désormais un peu *archaïque* et complètement *inefficace*. Cette génération ultra connectée, qui se familiarise de plus en plus avec l'Intelligence artificielle, est persuadée qu'elle peut trouver tous les types de réponses *seule*, les individus isolés les uns des autres. Cette confiance aveugle en les nouvelles technologies fait qu'elle n'a plus beaucoup l'esprit de groupe et ne se porte pas toujours volontaire pour entamer une discussion avec les autres. La discussion est souvent interprétée comme une *perte de temps*, alors que le travail individuel est vu comme beaucoup plus *efficace*. À en croire certains, une demande de travail en équipe de la part de l'enseignant arrive à dissuader les étudiants de suivre le cours aujourd'hui !

Dans la pratique, il n'est pas rare de voir qu'à peine le plan établi, les étudiants se hâtent de diviser le travail en plusieurs parties ; tout le monde est rassuré et bien satisfait de pouvoir s'occuper de *sa* contribution seul chez soi. Il arrive de plus en plus souvent, jusqu'au jour de la présentation, que personne ne prenne la peine de se revoir, de s'intéresser aux parties des *autres*. L'enseignant est la seule personne qui a vérifié l'ensemble de l'exposé. Ce travail de « réflexion commune » devient ainsi dans les faits, un énorme « exercice à trou ». En effet, la démocratisation de Google ou des logiciels « relationnels » ne font qu'empirer la situation ; la plateforme Google et sa « rédaction commune » devient presque l'unique lieu d'échange où les étudiants peuvent encore *se croiser*, sans se parler de vive voix.

Cette absence de communication entraîne plusieurs problèmes plus ou moins graves. D'abord, face à un sujet qui n'est pas toujours familier, les étudiants ne sont pas toujours en mesure de tout comprendre et ont souvent besoin d'explications, même si c'est eux qui ont décidé les informations du corps de travail. L'incompréhension peut entraîner de mauvaises interprétations, notamment quand les étudiants ignorent ce qui précède ou ce qui suit leur propre intervention. Sans la vision globale de l'exposé, des

problèmes comme des répétitions d'informations, des contradictions, des structures mal coordonnées ou tout simplement des hors-sujets, deviennent de plus en plus fréquents. L'intervention de l'enseignant au cours de la présentation devient difficile à éviter, ce qui pourrait, à trop haute dose, impacter l'intérêt de la classe, fragiliser la cohésion de l'équipe et risquer d'entraîner une baisse de motivation générale.

Comment faire alors pour inciter plus d'échanges entre les apprenants ? Comment faire pour qu'ils s'investissent davantage dans leur travail, en sachant que les échanges et les interactions avec les autres apprenants sont considérés comme incontournables pour assimiler et s'approprier les nouvelles connaissances culturelles.

L'idée du « conflit socio-cognitif » a été en effet mise en avance pour la première fois par le grand pédagogue Jean Piaget dans les années 30¹, avant d'être reprise et développée par d'autres chercheurs internationaux, comme Willem Doise et Gabriel Mugny² ou Elena Bodrova et Deborah Leong³ etc. Céline Garnier, dans son mémoire publié en 2016, revient sur cette question, en affirmant que la méthode de travail de groupe est toujours considérée comme essentielle dans les programmes scolaires français, et ceci depuis 1970 :

L'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se "frottant" à d'autres esprits. Cela contribue à la construction par les élèves de leurs propres connaissances ; c'est ce que Piaget appelle le constructivisme.⁴

¹ Comme par exemple *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936) ou *La psychologie de l'intelligence* (1947).

² Ces deux chercheurs ont publié un livre en commun : Doise, W., & Mugny, G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Interditions.

³ Ces deux chercheurs ont inspiré des concepts et des principes fondamentaux de la théorie historico-culturelle développée par Lev Vygotsky pour publier leur œuvre commune, *Les outils de la pensée*, Collection « Éducation à la petite enfance », Presses de l'Université du Québec, 2012.

⁴ Cité par Céline Garnier. « Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ? » Education. 2016. dumas-01436508, HAL open science, publié le 16 janvier 2017 [consulté en novembre 2024].

C'est ainsi que nous avons eu l'idée de déposer notre projet auprès du Ministère de l'Education de Taïwan dans le cadre du « Programme de recherche sur la pratique de l'enseignement »⁵ en vue d'obtenir une subvention, afin de mettre en place quelques nouvelles pratiques dans notre cours pendant l'année scolaire 2022-2023. Nous présenterons par la suite notre idée, nos inspirations ainsi que notre organisation, avant d'expliquer les nouveaux problèmes rencontrés, nos réflexions ainsi que nos adaptions.

I) Le renforcement d'une réflexion commune via les médias audio-visuels

Afin d'interpeler l'attention des apprenants, dispersée par les portables et les médias audio-visuels, nous adoptons une « approche actionnelle »⁶ qui consiste à créer un projet collaboratif en intégrant les médias dans le cours, en espérant que les compétences linguistiques et culturelles que les apprenants acquerront pourront ainsi s'étendre au-delà du cours.

Concrètement, en plus d'instaurer des discussions avant l'exposé, dès les premières séances du semestre, nous poussons aussi nos apprenants à prolonger leurs réflexions jusqu'*après l'exposé*, et ceci avec pour nouvel objectif de créer une petite vidéo de 2 à 3 minutes⁷ qu'ils pourront ensuite partager avec leur famille et leur entourage. Ainsi, après l'exposé, les étudiants se réunissent de nouveau en groupe, pour discuter de l'essentiel de leur présentation ou des points particuliers qui sont susceptibles d'intéresser le public taïwanais. Cela peut aussi inclure les informations qui n'ont pas pu être insérées dans l'exposé et que les étudiants souhaitent développer.

⁵ « MOE teaching practice research program » (教育部教學實踐研究計畫) est un programme de recherche national qui existe à Taïwan depuis 2017. Le titre de notre projet subventionné : « Multimedia teaching strategy to overcome the language teaching difficulties encountered in the “Practical French” course ».

⁶ Cette idée rejoint celle de Christian Puret et de son travail, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris : Maisons des langues, 2009.

⁷ En effet, il est conseillé de ne pas dépasser la limite de 4 ou 5 minutes pour une vidéo qui a pour objectif de partager des connaissances culturelles. La durée optimale est de 2 à 3 minutes.

Les apprenants continuent donc de travailler sur le même sujet, mais sous des aspects différents, avec une recherche complémentaire ou non. Ce travail de digestion et de création est annoncé dès le début du semestre afin d'instaurer tout de suite plusieurs matières de discussion entre les membres du groupe.

En plus de prolonger la réflexion tout en incitant des échanges, ce deuxième devoir a aussi l'avantage de *concrétiser* et de *valoriser* le travail de recherche. Grâce à la vidéo, une diffusion d'informations de « première main », les apprenants peuvent partager ce qu'ils ont nouvellement appris par leurs moyens. La recherche devient une connaissance concrète qui peut avoir des interactions avec la famille ou les amis. La réalisation bilingue de ce travail mettra d'ailleurs bien en valeur la spécificité des apprenants. Toutes les créations issues de ce présent projet sont désormais disponibles sur la page Youtube de notre département⁸. (Image 1)

II) Les inspirations méthodologiques

Ce projet actionnel et « pragmatique » est née pendant la période du Covid où la maîtrise de la technologie est devenue un enjeu indispensable pour chacun d'entre nous. L'intégration de l'audiovisuel dans le cours nous semblait être un défi cohérent. Elle semblait être un bon moyen pour interpeler l'attention des étudiants, tout en répondant à plusieurs préceptes pédagogiques.

Tout d'abord, la vidéo, avec son contenu basé sur l'exposé, est un bon exemple permettant de mettre en valeur la compétence du « savoir-apprendre ». En effet, grâce à ces deux activités, l'apprentissage est actif et autonome, l'enseignant n'intervient que quand il est sollicité ou pour donner quelques conseils. L'importance de « l'autonomie de l'apprenant »⁹ est d'ailleurs soulignée par un autre pédagogue, Louis Porcher,

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=bOyWMIFx_TI&t=8s

⁹ Louis Porcher, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, Année 1994, vol. 108, pp. 5-12.

comme la plus haute valeur dans la construction d'une compétence culturelle étrangère. Selon ce dernier, le travail de l'enseignant doit avant tout guider les apprenants à se développer vers ce sens, et tout cela, pourquoi pas, via « le moyen des médias », qui était déjà considéré, il y a plus de vingt ans, comme « incontournable ».

Ce travail de création de vidéo qui se réalise à la fin du semestre permet par ailleurs de donner une conclusion à l'apprentissage et de varier notre système d'évaluation. Avant tout, ce qui est vraiment important, c'est de ne pas pousser les apprenants à retenir des chiffres ou à avoir plus de vocabulaire ou d'expressions, mais de les aider à mieux se former, à être capables de se construire une image plus authentique de la France, et enfin, à avoir un retour introspectif sur leur propre culture. Cette conception du travail dépassant la limite d'un objectif linguistique rejette celle de John Biggs et son idée de « l'alignement constructif »¹⁰ qui s'inspire des travaux de Ralph Tyler (1949) et de Thomas Shuell (1986) dans l'objectif de concevoir un modèle d'enseignement universitaire. Cette méthode se base avant tout sur des résultats concrets. L'idée « constructiviste » s'explique par le fait que l'apprenant doit construire ses propres connaissances à travers les activités d'apprentissage dans lesquelles il s'engage ; l'« alignement » désigne le travail de l'enseignant, c'est-à-dire l'installation d'un environnement d'apprentissage qui soutient et facilite les activités permettant d'aboutir au résultat souhaité.

Enfin, une connaissance plus authentique de la société française via une recherche autonome et une création de vidéo réactive rappellent le travail d'Evelyne Argaud et son idée de « désacralisation de la littérature », au profit de la « diversité des références disciplinaires »¹¹. En effet, la maîtrise de la langue ou de la littérature ne doivent plus

¹⁰ « Enhancing Teaching through Constructive Alignment », *Higher Education*, Vol. 32, No. 3 (oct., 1996), pp. 347-364.

¹¹ « Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XXe siècle : entre tradition et modernité », La culture dans l'enseignement du français langue étrangère : conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIXe et XXe siècles, Sous la direction de Despina Provata, *Documents*,

être considérées comme l'unique objectif et support de l'enseignement du français, surtout dans un monde où les outils informatiques deviennent de plus en plus performants et envahissants. L'introduction de la culture, et surtout de la « civilisation » (avec la notion de « la vie quotidienne », un nouvel objectif didactique né dans les années 60) a donc, en plus de la mission de « démythifier les valeurs anciennes » (avec une certaine idée décolonialiste), l'objectif de proposer une réflexion bien plus approfondie sur la vie et la façon d'être des apprenants. Ainsi, notre cours est à la fois ambitieux et ouvert -- nous souhaitons offrir plus de possibilités à ceux qui s'intéressent à *la différence*. Ceci doit d'ailleurs, selon nous, être considéré comme l'ultime objectif pour la réflexion didactique sur l'enseignement de toutes les langues étrangères à Taïwan aujourd'hui.

III) L'organisation semestrielle (Image 2)

Afin de mieux mener ce projet, nous avons mis en place toute une série d'organisations. Nous faisons aussi appel à deux experts en image pour mieux compléter nos lacunes en informatique. Voici les quelques points essentiels de notre nouveau programme, classés par ordre chronologique :

1. Tout d'abord, tout est expliqué à la première séance, c'est-à-dire l'objectif visé et l'existence de ce projet d'enseignement¹². Nous présentons les principaux thèmes abordés en cours, les deux travaux d'autodidaxie (l'exposé et la vidéo), la méthodologie française, les attentes spécifiques concernant chaque devoir (langue, durée etc.), les logiciels, les équipements disponibles ainsi que l'aide éventuelle de

2018. <https://doi.org/10.4000/dhfles.5211> [consulté en novembre 2024].

¹² Les apprenants ont droit d'être prévenus de l'existence d'un projet de recherche dans le cadre du cours. Nous devons même préparer un accord pour qu'ils puissent signer à la première séance.

l’assistant de français¹³, de l’assistant du cours¹⁴ et des deux experts en image.

2. En plus des discussions avec l’enseignant après le cours (physiquement et par correspondance), afin d’encourager les étudiants à mieux échanger, nous mettons en place trois créneaux de discussions en cours. Les apprenants sont donc mieux encadrés, et nous pouvons profiter de ces occasions pour mieux les accompagner dans l’accomplissement de leur travail.
3. À partir du milieu du semestre, quand une partie de la classe a déjà fait sa présentation et que l’autre moitié a les idées plus claires sur son exposé, nous introduisons deux conférences données par les deux experts sur les techniques de création vidéo. Les étudiants sont d’ailleurs invités à présenter quelques idées et matériaux dont ils disposeraient déjà (une discussion préalable est donc nécessaire) pour mieux communiquer et avancer avec les professionnels. Les deux conférences ont des thèmes différents mais complémentaires. Prenons l’exemple du premier semestre, la première conférence a lieu à la 8^e semaine et porte sur la « planification et la réalisation des courts métrages » ; la deuxième à la 12^e semaine, sur les « techniques de montage ». (Image 3)
4. Afin que les apprenants aient suffisamment de temps pour réfléchir et pour réaliser leur vidéo, nous prévoyons deux semaines de travail accompagné. Il n’y a donc pas de cours en salle à la 16^e et à la 17^e semaine¹⁵, en revanche, les étudiants peuvent trouver de l’aide auprès des deux experts et de l’assistant du cours pour les

¹³ Notre département accueillit un assistant de français qui vient de France tous les ans et cela depuis une dizaine d’années. Le travail de l’assistant est d’accompagner les apprenants dans leur apprentissage du français.

¹⁴ Grâce à la subvention du projet, nous avons pu recruter une étudiante de quatrième année comme assistante. Elle a une riche expérience dans la création vidéo et nous a bien aidé dans l’organisation technique de ce cours.

¹⁵ Notre université pratique depuis 2022 des semestres de « 16+2 semaines » (au lieu de 18 semaines), en suivant le modèle de l’Université Nationale de Taïwan qui s’inspire de l’emploi du temps des grandes universités internationales. Les cours sont programmés sur 16 semaines, avec deux semaines flexibles pour que les enseignants puissent mettre en place des devoirs ou des mini-projets d’autodidaxie. Notre projet correspond ainsi à la nouvelle norme de notre université.

questions techniques ; et auprès de l'enseignant et de l'assistant de français pour les questions linguistiques (sous-titre etc.).

5. À la 18^e semaine, nous organisons une séance de visionnage des vidéos en classe. Les apprenants se retrouvent dans une ambiance sympathique et décontractée, ce qui les rend *curieux*¹⁶ de découvrir le travail des autres. Les deux experts sont spécialement invités afin de faire un commentaire et donner éventuellement quelques conseils. (Image 4) Les étudiants sont libres de discuter, avant de donner une note et une appréciation bienveillante à chaque vidéo. L'assistant du cours fera à la fin un compte-rendu avec toutes ces données, avant de publier le résultat final sur la page Internet dédiée à ce cours. (Image 5)
6. Enfin, afin de connaître le retour des apprenants, nous mettons en place de façon successive trois questionnaires. (Image 6) Le premier se réalise dès la fin de la première séance, afin de vérifier que toutes les explications sont bien comprises et que tous les conseils sont pris en compte. Le deuxième questionnaire a lieu juste après la première conférence, vers le milieu du semestre, afin de savoir si la conférence est appréciée et si elle est bénéfique pour les étudiants pour la suite du travail. Enfin, le troisième questionnaire survient à la fin du semestre, après le visionnage et les commentaires des professionnels.

IV) Le résultat et les nouveaux problèmes

De façon générale, ce projet a résolu de façon assez efficace le manque de communication entre les apprenants qui devenaient plus actifs et qui ont montré une meilleure compréhension du sujet. Selon le troisième questionnaire du premier semestre (Image 7), la plupart d'entre eux étaient d'accord que la création de vidéo leur

¹⁶ La curiosité est la source de l'apprentissage. Le travail de la vidéo est évidemment aussi très bénéfique pour ceux qui les regardent.

était bénéfique dans leur apprentissage. Ils étaient « satisfaits » du résultat. Le cours était plus diversifié et intéressant et ils retenaient beaucoup mieux les nouvelles informations, que ce soit celles qui étaient présentées par leur propre équipe ou par les autres groupes. L'idée de remplacer l'examen final écrit par ce travail de création a aussi été largement approuvée, une grosse majorité a déclaré être volontaire pour partager le fruit de leur travail avec leurs entourages.

Ce qui est inattendu et qui pose problème est que : bien que tous ceux qui aient rempli ce questionnaire déclaraient être soit « satisfaits », soit « très satisfaits » de ce cours, la majorité a affirmé qu'elle ne souhaitait plus suivre ce cours au prochain semestre (8 sur 11). (Image 8)

En effet, le nombre d'étudiant a été un gros problème durant ce projet. La moyenne de ce cours était comprise entre trente-cinq et quarante étudiants les années précédentes, c'est-à-dire, pratiquement toute la promotion. Mais, au premier semestre de notre projet, nous n'avions plus que seize inscrits ; au second semestre, ils n'étaient plus que trois (en plus de deux étudiantes de master en auditrice libre) ! Selon le questionnaire, le problème est que « les devoirs sont trop difficiles » (7/16). (Image 9) Étonnement, six étudiants sur neuf ont évoqué la difficulté de faire un exposé en français alors que seulement deux ont parlé de la vidéo. (Image 10)

Parmi les sept conseils suggérés par les étudiants (Image 11), deux ont proposé de supprimer un des deux devoirs, et de donner le choix aux étudiants, entre l'exposé et la vidéo ; un a pensé à réduire le temps de la présentation de l'exposé, un autre a demandé plus de temps pour la préparation de l'exposé. Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a quand même deux étudiants qui ont déclaré que le contenu de ce cours très « utile » et plutôt « facile » à gérer, en rajoutant qu'ils ne voyaient rien à reprendre.

V) Les réflexions et les adaptations

En effet, il est difficile pour les apprenants de 2^e année d'apprendre et de maîtriser la méthodologie française et les techniques de montage en un seul semestre. Il s'agit en fait de deux logiques bien distinctes : l'une fondée sur la profondeur du sujet et la cohérence des informations, et l'autre sur l'intérêt immédiat que nous devons provoquer chez un grand public qui n'a aucune connaissance en français. La vidéo nécessite donc une autre « problématique » que celle de l'exposé ; celle de la vidéo doit avoir un rapport avec la vie locale qui part de Taïwan. La création de vidéo implique par conséquent d'adopter un autre point de vue, ce qui est un autre type d'exercice pour les apprenants. En plus, l'abondance des vidéos disponibles sur Internet aujourd'hui fait que « les 15 premières secondes » sont généralement considérées comme les plus cruciales, notamment pour une vidéo de courte durée qui a pour but de capter l'intérêt. Ainsi, malgré son apparence familière, la vidéo est une discipline à part entière qui nécessite un autre apprentissage et surtout de la pratique.

Nous avons remarqué ces difficultés au cours de l'exécution du projet et nous avons, aussi vite que possible, dès le premier semestre, fait quelques « concessions »¹⁷. En effet, au lieu d'appliquer de façon stricte notre projet, c'est-à-dire de demander aux apprenants d'enregistrer la vidéo en français, nous avons proposé la possibilité d'enregistrer la vidéo en chinois¹⁸ (avec un sous-titre en français, aidé par l'assistant de français ou l'enseignant). Les vidéos réalisées étaient d'ailleurs toutes très réussies et ont témoigné du potentiel des étudiants face à la complexité de la technologie. Le visionnage a eu lieu de façon publique, tous ceux qui étaient intéressés par ce travail

¹⁷ Nous sommes en effet assez libres pour mener à terme notre projet ; nous pouvons nous adapter à la situation en classe sans avoir besoin de faire une demande spécifique pour introduire des modifications.

¹⁸ A l'origine, nous voulions demander une vidéo faite en chinois, mais ceci a été déconseillé et, en quelque sorte, dévalorisé par une spécialiste pédagogique affirmée. Mais la réaction des étudiants a été tellement directe nous n'avions pas vraiment le choix : une concession a été bien nécessaire pour rassurer ceux qui ont pris le « risque » de venir à notre cours malgré la présentation du cours, publiée en avance, et qui peut être *dissuasive*.

étaient les bienvenus (Image 12). Les commentaires des deux experts étaient très professionnels et stimulants. L'expérience a été une grande réussite mais s'est sans doute révélée un peu trop stressante pour certains.

Ceci peut en effet expliquer le peu d'étudiants que nous avons accueilli au second semestre. Mais, à notre grand étonnement, alors que nous étions prêts à « mettre de côté » notre projet pour épargner nos étudiants avec cette idée de vidéo, ils ont manifesté la volonté de retenter une nouvelle expérience. Ils ont même fait le choix de *tout faire en français*, que ce soit pour la vidéo (enregistrée en français avec un sous-titre chinois) ou pour l'exposé. Ce second semestre a même attiré deux étudiantes de master qui ont d'ailleurs insisté pour faire chacune un exposé pour mieux se familiariser avec la vie française, avec comme objectif de partir en France très prochainement.

Bien évidemment, notre projet n'a attiré que les étudiants les plus motivés. Il est clair que la plupart ont fait un « blocage » devant l'idée d'une création de vidéo, qui n'est pas forcément difficile en soi, mais qui prendrait à coup sûr *trop de temps*. Aimer ou s'intéresser à la vidéo ne signifie pas pour autant que les étudiants sont prêts à en créer, surtout s'il s'agit d'un cours « optionnel ».

Heureusement, bien que notre projet s'avère être un « échec » relatif, les étudiants qui ont participés à l'expérience se sont beaucoup investis. Les échanges étaient riches, spontanés et de bonnes qualités, que ce soit entre eux, avec l'enseignant, ou avec les deux experts ; nous n'avons d'ailleurs jamais enregistré d'absence injustifiée. Les étudiants étaient libres de leur parole et ont su poser des questions pertinentes. Cette réelle volonté de progresser faisait plaisir à voir et nous fait conclure que la meilleure solution pour « améliorer le cours » est peut-être tout simplement de réduire la taille de la classe. C'est peut-être en renforçant les contacts humains que nous arriverons mieux à communiquer avec la génération post-Covid.

Cette année (2023-2024), bien que nous ne soyons plus en projet, nous sommes

encore sous son impact. En effet, deux semestres de suite, les étudiants ont voulu savoir si nous allions encore leur *imposer* le devoir de la vidéo avant de décider s'ils allaient suivre le cours. Malgré une réponse plutôt rassurante de notre part, nous n'avons eu que vingt-quatre inscrits au premier semestre, et vingt au second, soit à peu près la moitié moins qu'avant le projet.

Après quelques nouvelles explications avec les apprenants de cette année scolaire 2023-2024, nous pensons avoir trouvé des points positifs au mode de fonctionnement et nous sommes plutôt satisfaits. En effet, comme les apprenants sont moins nombreux, nous avons plus de temps pour nous occuper de chaque groupe et pour réfléchir à la façon d'organiser les leçons. Nous gardons par exemple l'idée d'avoir des créneaux de discussion en cours et nous insérons davantage d'images et de vidéos¹⁹, des supports stimulants pour inciter aux échanges. Nous sommes aussi plus disponibles pour regarder *plusieurs fois* un même exposé²⁰. Après chaque présentation, le temps réservé aux échanges est aussi plus long. Les étudiants peuvent par exemple partager de façon libre ce qu'ils n'ont pas pu insérer dans le corps du travail (l'une des raisons de notre proposition de création de vidéo). De façon générale, plus de la moitié de la salle arrive à prendre la parole à chaque séance, que ce soit sous forme de question ou de remarque.

Une chose dont nous nous réjouissions plus particulièrement est qu'au cours de ce second semestre, au moment du deuxième contrôle, les étudiants ont accepté la proposition de varier la façon de travailler. Au lieu de préparer un troisième contrôle, comme le semestre précédent, ils étaient enfin prêts à tenter des vidéos, mais avec « une version plus simples », ont-ils précisé. Ce serait des vidéos qui travaillent davantage

¹⁹ Par exemple, la série de vidéo « 1 jour, 1 question » nous est très utile. Il s'agit d'une série publiée par la chaîne « Info ou Mytho » qui se qualifie comme « la chaîne d'esprit critique pour les ados ». Les vidéos ont une limite de durée de 1 minute et 42 secondes, ce qui est idéal pour animer le cours et pour avoir des réactions.

²⁰ Avant de faire une présentation en classe, chaque groupe doit d'abord envoyer leur travail à l'enseignant pour avoir des conseils et des modifications éventuelles.

sur le contenu que sur les images et les techniques ; des photos défilent pour illustrer le récit en voix off. Cette idée de « podcaste-vidéo »²¹ proposée par les étudiants nous semble très intéressante et correspond parfaitement à notre idée originale de la « vidéo » – encourager les étudiants à discuter entre eux et à mieux réfléchir sur ce qu’ils apprennent. Le résultat de cette nouvelle année de travail était très intéressant, et nous sommes satisfaits de voir que certains groupes ont bien travaillé et se sont bien appropriés les nouvelles connaissances développées dans leur vidéo. Tous ces travaux ont été également mis en ligne. (Image 13)

Pour conclure, bien que ce projet d’amélioration de l’enseignement évolue vers une aventure pédagogique, l’expérience a été enrichissante. En effet, comme le suggèrent certains apprenants, il vaut mieux introduire une seule nouvelle chose par semestre. Autrement dit, au premier semestre, il faudrait se concentrer sur la méthodologie française et la façon d’organiser un exposé *à la française* ; c’est uniquement au second semestre que nous pouvons introduire l’idée de « podcast-vidéo », tout en gardant une certaine *flexibilité* sur le format du travail. Comme le dit un proverbe chinois, « les plans ne peuvent pas suivre les changements »²², le travail de l’enseignant est de trouver un équilibre entre l’idéal et la réalité en classe.

²¹ En effet, le terme « vidéo » semble « effrayant » pour nos apprenants qui préfèrent le terme « podcast », accompagné par quelques photos. (說書).

²² 「計劃趕不上變化」.

Bibliographie

Argaud, E., « Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XXe siècle : entre tradition et modernité », *La culture dans l'enseignement du français langue étrangère : conceptions théoriques, programmes et manuels aux XIXe et XXe siècles*, Sous la direction de Despina Provata, *Documents*, 2018. <https://doi.org/10.4000/dhfles.5211> [consulté en novembre 2024]

Bodrova, E., Leong, D., *Les outils de la pensée*, Collection « Éducation à la petite enfance », Presses de l'Université du Québec, 2012.

Biggs, J., « Enhancing Teaching through Constructive Alignment », *Higher Education*, Vol. 32, No. 3 (oct. 1996).

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

Garnier, C., « Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ? » *Education*. 2016. dumas-01436508, HAL open science, publié le 16 janvier 2017 [consulté en novembre 2024].

Piaget, J., Le jugement moral chez l'enfant (1932), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), *La psychologie de l'intelligence* (1947) etc.

Porcher, L., « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, Année 1994, vol. 108.

Puren, C., « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris : Maisons des langues, 2009.

Image 1 -- Vidéos créées en 2022-2023

Image 2 – Syllabus du premier semestre 2022-2023

| 1111 Le français pratique 實用法文 Syllabus 課程大綱 | | |
|---|----------------------|--|
| 前往平 chiaping@ncu.edu.tw | | |
| Le jeudi, 10 : 00-12 : 00 Salle : C2-201 | | |
| Semaine 1 | 15 sept. | Présentation générale du cours 課程介紹 -學習目標設立 -法式報告講解 -前測問卷 |
| Semaine 2 | 22 sept. | 主題 1 : Généralités sur l'Île de France 法國行政系統概況和巴黎省 |
| Semaine 3 | 29 sept. | 主題 2 : Le calendrier et les fêtes françaises 法國年曆和節日 小組報告討論 1 |
| Semaine 4 | 6 oct. | 主題 3 : Le travail et les conditions de travail en France 法國工作狀況和工作條件 |
| Semaine 5 | 13 oct. | 報表 1：請同學介紹法國 13 省或挑選幾個省做介紹 小組報告討論 2 |
| Semaine 6 | 20 oct. | 報表 2：請同學挑選法國節日介紹 主題 4 : Une vie d'étudiant - l'université et les grandes écoles 法國大學生和法國高等教育學院的生活 小組報告討論 3 |
| Semaine 7 | 27 oct. | 報表 3：請同學補充介紹法國工作相關資訊或機構 |
| Semaine 8 | 3 nov. | 演講 1：短片製作的企劃和執行 中測問卷 |
| Semaine 9 | 10 nov. | 主題 5 : Les repas et les habitudes des Français à table 法國飲食和飲食習慣 報表 4：請同學介紹法國大學、法國高等專業學院的特色和校園生活和體育運動會放假一天 |
| Semaine 10 | 17 nov. | 報表 5：請同學挑選介紹法國美食或地區特產 |
| Semaine 11 | 24 nov. | 報表 6：請同學挑選介紹法國公司企業 |
| Semaine 12 | 1 ^{er} dec. | 演講 2：影象剪輯的要領 |
| Semaine 13 | 8 dec. | 主題 6 : Les courses 法國人消費習慣 報表 6：請同學挑選介紹法國公司企業 |

| | | |
|------------|-------------|--|
| Semaine 14 | 15 déc. | |
| Semaine 15 | 22 déc. | |
| Semaine 16 | 29 déc. | 本短片製作：與導師溝通請益（不上課） |
| Semaine 17 | 5 jan. | 本短片製作：與導師溝通請益（不上課） |
| Semaine 18 | 12 jan. (?) | 同學短片欣賞 -同學互評（邀請導師出席並講評） -期末檢討 -後測問卷 |

- 課程專屬社群：[Facebook “1111 實用法文”](#)（管理人：教師，備授學組）
- 成績考核方式：(無期中、期末紙本考試)
出席率、課堂學習態度：20%
口頭報告討論及團體合作、作業（電子檔）繳交：10%
口頭報告內容：20%
- 短片內容和品質：20%
- 教師評分：20%
- 同學互評：10%

Image 3 – Affiches des conférences des deux experts en image

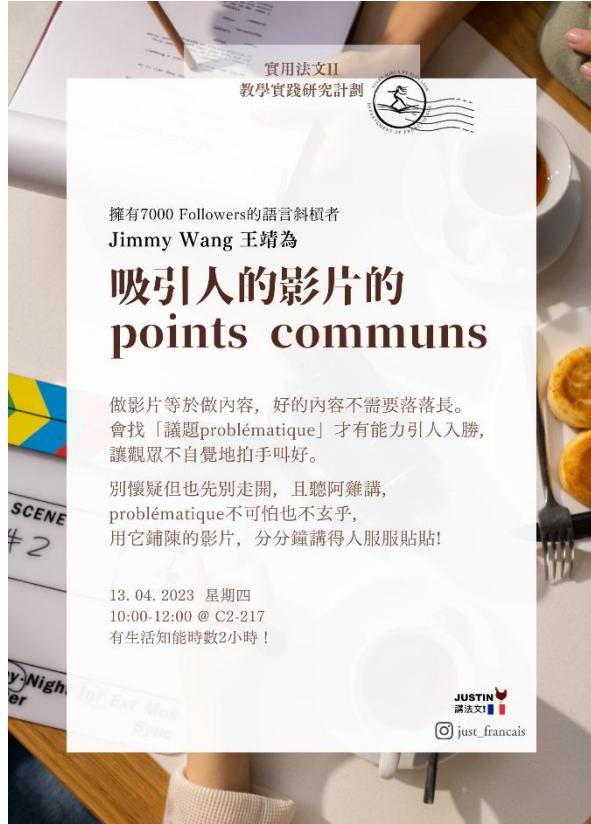


Image 4 -- Visionnage de vidéos



Image 5 -- Publication des notes et des commentaires

管理員 · 1月15日 ·

大家好～期末成果的心得回饋和分數統計結果出來了！各組的影片成果都很棒，所以分差也非常接近！
各組最終成績（平均分數）依序為：
第一組 92分
第二組 92分
第三組 88分
第四組 87分
第五組 93分
我已經將大家用心寫的回饋整理上傳雲端，兩位業師的評分表包含各項分數給同學作為參考！
最後謝謝大家用心參與這學期的課程！大家都辛苦了～寒假快樂！！😊😊😊
(小提醒：還沒有填期末回饋表單的同學記得去填喔！)

DRIVE.GOOGLE.COM
1111 實法期末成果回饋 - Google Drive

你... 其他5人 1則留言 16人已看過

大心 留言 傳送

謝謝老師業師助教們！
讚 回覆 23週 3

Image 6 – Questionnaire de satisfaction du cours

前測問卷（google 表單）<https://forms.gle/FhgJTKTbkGzTYkAHA>

1. 你是否大致了解本堂課的學習目標？
2. 你是否大致同意本堂課的學習方法？是否有任何建議？
3. 你是否同意「短片」的製作能讓你的學習更有趣？
4. 你是否有影象剪輯的經驗？之前使用的軟體名稱？
5. 你是否熟悉本課程採購的剪輯軟體？
6. 你是否同意本課程的課程助教（大四學姐）及社群平台能對你的學習有幫助？
7. 其他建議與想法：_____

中測問卷 <https://forms.gle/6hRV8H1WdCm37q8M8>

1. 你是否已開始掌握「法式報告」的重點？
2. 這些報告內容是否讓你的學習更有趣？
3. 你是否覺得在課程內安排「小組報告討論」時間對你和同儕的討論有幫助？
4. 你是否滿意今天的第一場演講（短片製作的企劃和執行）？
5. 今天的演講內容是否讓你對未來短片拍攝一事較有信心？
6. 你是否滿意目前本課程的安排？
7. 其他建議與想法：_____

後測問卷 <https://forms.gle/j95i15iuFzNCFbYTA>

1. 你是否覺得本課程安排的第二場演講（影象剪輯的要領）對你有幫助？
2. 你是否同意兩位業師的協助讓本課程的學習更為多元？
3. 你是否滿意你自己小組的影片成果？
4. 你是否覺得「短片」的製作讓你對所學習到的知識更印象深刻？
5. 你是否因為「短片」而對其他小組的報告主題更印象深刻？
6. 你是否認同本課程以「短片」的方式取代傳統紙本考試？
7. 你是否會願意與家人朋友分享本課程錄製的短片？
8. 你是否對本課程感到滿意？
9. 你下學期是否會繼續加選本課程？
10. 其他建議與想法：_____

Image 7 – Tableau récapitulatif des questionnaires

實用法文後測(次數統計)

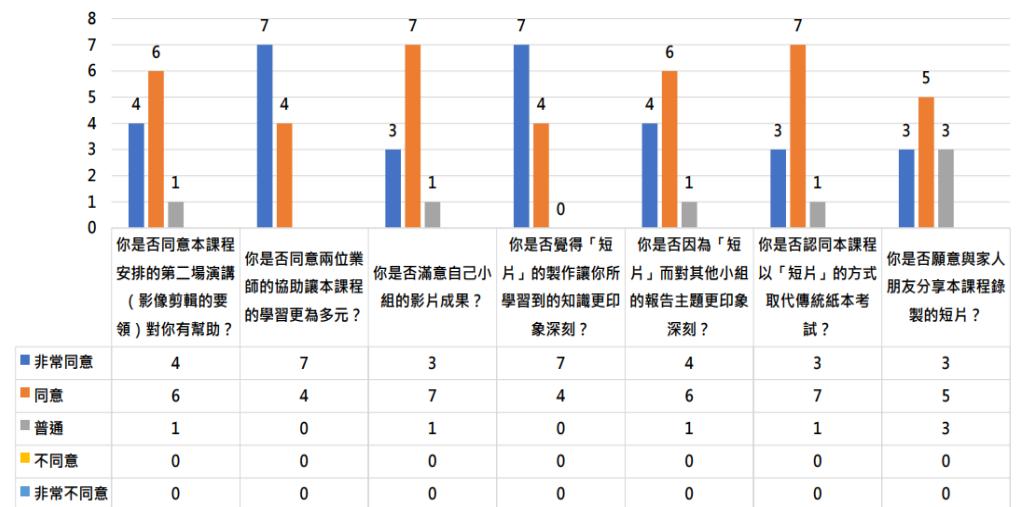


Image 8 – Tableau récapitulatif des questionnaires

實用法文後測(次數統計)

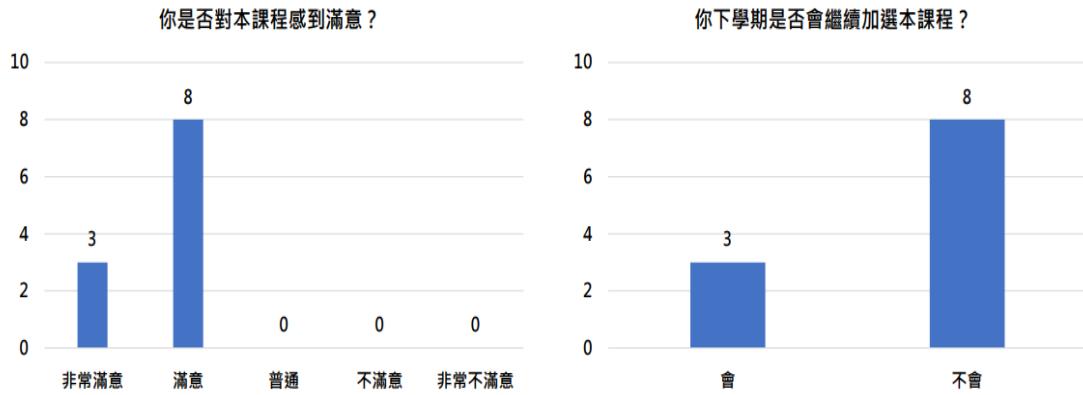


Image 9 – Tableau récapitulatif des questionnaires

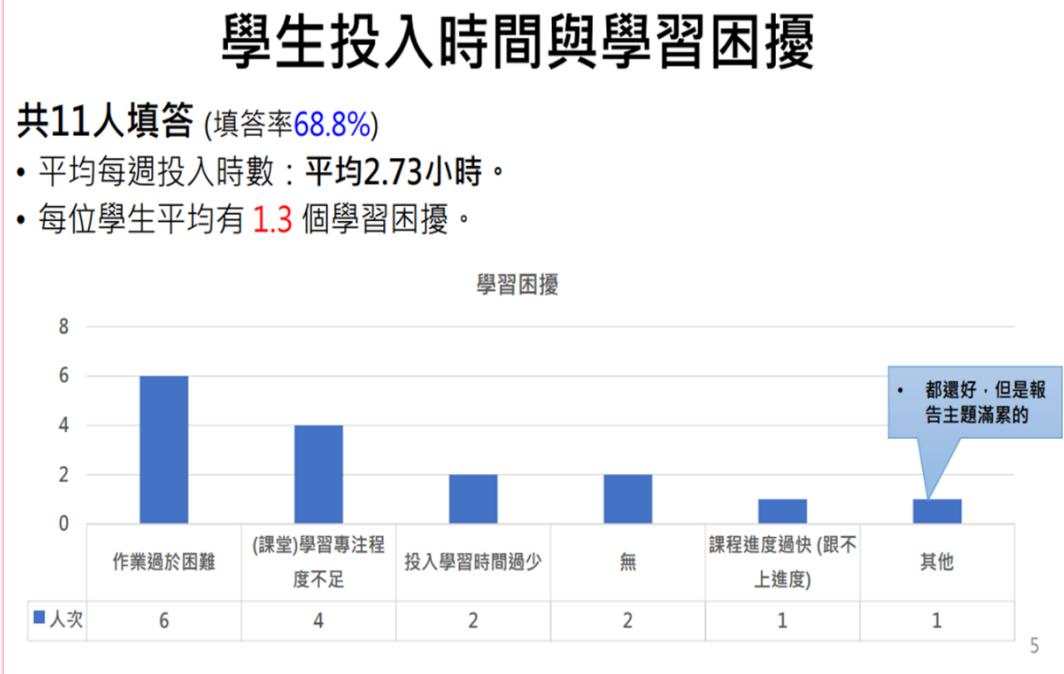


Image 10 – Commentaires des étudiants

學習困擾延伸問題

| 針對以上問題，為什麼，請舉一些自己或課堂實際的例子嗎？ | 針對以上問題，自己曾做過哪些努力，效果如何？ | 針對以上問題，希望老師或TA提供哪些協助呢？ |
|--|---|---------------------------------------|
| 要花很多時間準備。 | 提升自己法文程度、查資料能力。 | 一些建議就好。 |
| 第一次剪影片還不太會 | 花比較多時間在上面 | 如果有問題時能協助我們完成 |
| 報告 | 與老師討論 | 給實質建議 |
| 範圍很大 比較難抓重點 | 跟老師和組員討論到問題解決 | 明確報告的規則和細節要求 |
| 無 | 無 | 上課經驗都非常良好 |
| 還好 報告時間太長壓力有點大 但是個很棒的挑戰 | 多練習 | 還好 |
| 製作短片有遇到一些問題 期中報告修了好幾次 雖然是自己準備的不夠好所以才這樣 但可能也因為期中報告壓迫到其他科目的讀書進度 所以內心感到有點疲憊吧口 不過每次完成老師的報告都覺得很有成就感也學到不少查資料與資料統整的能力，真的蠻實用的！ | 找助教和老師幫忙 我認為主要是每組人力分配比較不平均（人數較少的組別，每個人的工作量就會偏大而壓縮到其他科目的讀書時間）還有我們自己小組成員在準備報告期間時間控制不太好，導致每次都在deadline前瘋狂趕報告）。第一次報告真的是因為上面那些原因花了好幾個禮拜，第二次期末影片在呈現在時間規劃上就充足了不少，只不過因為沒有實際的剪輯經驗，短時間內也沒想到有什麼更好的方式去用影片呈現，所以影片做的不是很好就是了，但還是覺得這堂課收穫很多，真的學到了不少不管是此時此刻還是未來畢業後能實際應用到的技能！真的謝謝老師跟助教♡ | 老師有幫忙我解決問題了，謝謝老師 我覺得老師跟TA都已經非常用心了！ |
| 報告要看的資訊量會很多，而且全都是法文 | 熬夜慢慢看完 | 無 |

Image 11 – Commentaires des étudiants

建議未來這門課可以如何調整？

- 影片跟報告可以擇一就好
- 不一定要做影片，有別的活動代替考試也可以
- 希望老師可以限制報告時間，有時同學報告過長會壓縮到老師講課時間
- 我覺得很實用了，可惜我因為雙主修的關係下學期與本課無緣 ☹
- 上課只上課本內容的話會有一點點無聊
- 實際算蠻輕鬆的，應該不太需要（除了期中報告花了非常多時間跟精力以外
（但也有可能是我們自己主題選的不夠廣，在小主題上較難有大發揮與延伸）
- 可能讓同學準備報告的時間要再拉長

Image 12 – Invitation au visionnage



Image 13 -- Vidéos créées en 2023-2024



遠距教學與學習效果關係的調查研究：以淡江法文系課程為例

CHANG Kuo-Lei 張國蕾

Professeure, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 教授

一、研究目的

2019年底、傳染力極強的新型病毒「新冠肺炎」，在短短數個月之內，迅速擴散至全球各國，造成各國輕重不等的死傷。為了阻擋疫情擴散，各國不得以紛紛採取近似封城、鎖國的措施（Attia, 2021），對於非本國籍的人士，採取禁止、或入境後隔離的措施（Olga, 2020；Zizek, 2020；Mousstamire, 2021）。

這個百年不遇的大疫，當然也對我國高等教育產生重大影響。近年來由於我國少子化情況日趨嚴重，各大專院校無不卯足全力招收境外生以補足生源。因應教育部依中央流行疫情指揮中心2020年2月3日的決議，為避免群聚感染，要求各大專校院將108學年度第2學期開學日延至2月25日以後，並啟動「安心就學措施」（教育部，2020），當時並決定陸生於2月9日後暫緩來臺。在「安心就學措施」內第一項有關「彈性修業機制之建立」的條文內，對於無法入境學生的「修課方式」特別載明「學校於確保學生學習品質之前提下，請以彈性措施，如同步或非同步之遠距教學協助學生修讀課程...」（教育部，2020）。「安心就學措施」內的這段文字，是各大專院校在108學年度第2學期開學前，紛紛緊急籌劃遠距教學課程之法源依據。

本校因應教育部「安心就學措施」，於2020（民109）年初寒假期間和微軟公司簽約，定於三月初開始，全校所有班上有境外生的課程，教師均必須使用MS Teams 軟體實施遠距教學，以保障境外生之修課權益，並且於開學前，針對全校

專兼任教師舉辦十餘場有關該軟體之教學工作坊，訓練教師使用這套軟體。

後來新冠疫情逐漸緩和，本校即自 111 學年度開始全面恢復實體上課，雖目前已全面恢復實體教室上課，但仍有學生因授課教師或是學生個人原因，仍有遠距上課的經驗，這因此引發了筆者的好奇心，希望藉此研究，了解學生對實施遠距教學各方面的看法，包括：是否滿意遠距應用在讀寫課及口語課程的學習效果及遠距評量。

二、遠距教學發展與應用

遠距教學存在其實已經超過百年了 (Smaldino, Lowther & Russell, 2002)，這種教學方法最早是以「函授學習」開始，也就是在郵局領取教材及繳交作業。冷戰末期開始，因應軍事的需要而開始發展的「網路」，使得遠距教育在近半個多世紀以來，有著驚人的進步 (蔡長穎、沈昱全，2003)。近年來科技的日新月異，也使學生可以在一個地方，而班上其它同學或老師在另一個地方，在不同環境下同步上課。

以下就從遠距教學之定義、特性、種類、組織成員及要素來介紹這種新式的科技教學、以及其如何應用在現代教學上、其優缺點為何。

(一) 定義

遠距教育又稱「遠程教育」或「遠程教學」¹，是指教師與學生分隔兩地，教師因此採用特殊的課程設計和教學技巧，並藉由各類傳播科技來傳遞教學內容給學生，並與其進行雙向互動的教學方式 (Keegan, 1993；管向群、翟學良，2003)。這種教學的特性包括「師生距離分隔」、「以媒體為橋樑」、「以學習者為中心」、「學習教材寬廣」及「可自主學習」(Keegan, 1993；Moore & Kearsley, 1996；Smaldino, Lowther & Russell, 2002；王為杰，2012)，其組織成員包括教師（在遠

¹ 「遠程教育」及「遠程教學」是中國大陸採用的說法。

端教學或面授)、學生、教材(內容包括文字、語音及影像)、管理人員、技術人員等(劉天成,1999)。由於遠距教育針對的對象是學習者，其目標是為了提供學生便利的學習，而非針對教師或教學單位(趙美聲、陳姚真,1999；Smaldino, Lowther & Russell, 2002；王政彥, 2002；梁創勳, 2003；楊軍毅, 2003；沈俊毅, 2007)。又因為學生與教師分隔兩地，當教師被要求進行遠距教學時，必須要考慮到不在教室現場的學生，可能看不到、甚至有可能聽不到教師，因而必須採用特殊的課程設計及教學技巧、特殊的電子或其他科技傳播方式，以及特殊的組織與行政作業配合，方能達成(趙美聲、陳姚真, 1999；劉天成, 1999)。

國外學者(Moore & Kearsley, 1996)認為遠距教育應該包含學科資源(sources)、課程設計(design)、課程傳遞(deliver)、學習互動(interaction)、學習環境(environment)、以及行政管理(administration)這幾個要素。根據美國教育傳播暨科技學會(AECT)的定義，遠距教育應該包括四項組成要素，第一是遠距教育的概念是以機構為主的，這些機構包括傳統學校與大學。第二項要素是教師和學生之間，在物理及時間上會有距離。第三項要素是遠距教育師生之間的互動可能是即時或非即時、同步或非同步的(蔡長穎、沈昱全, 2003)。第四項要素是遠距教育的教學資源，應依照教學設計的步驟進行組織整理，並與課程進度一致、以便提升教學成果，而且這些資源應該是可以觀察到、感覺到、聽到或是兼具的(Smaldino, 2002；沈俊毅, 2007)。

(二) 應用

遠距教育隨著電腦電訊技術的發展而快速進展，按照所使用的技術可分為三個世代：第一代、也就是最早的遠距教學是利用書面印刷教材為主的「函授教學」，第二代是利用廣播或電視進行的空中教學，而第三代遠距教學則是利用電腦網路、有線電視與視訊會議等科技，來達到遠距溝通學習的目的(張霄亭、朱則剛, 1998；管向群、翟學良, 2003；楊惟婷, 2009)。

這種結合電腦及網路的教學，依其型態與功能，發展至今，計有下列三種類

型（劉信吾，1999；楊惟婷，2009）：（1）即時群播（Real-time Group Broadcast）：也就是把主播教室的教學，同步傳送給所有遠端的學生。如果遠端的學生也裝設攝影機和麥克風，則遠端學生也可向主播教室的老師或學生提問或討論，成為雙向的溝通。（2）隨選課程（Course on Demand）：也就是學生可以透過網路，向網站或資料庫下載存檔的課程，依自己的時間，以自己的進度學習。這種課程的先決條件是必須擁有龐大的資料庫。（3）虛擬教室（Virtual Classroom）：也就是把整個網路當做是一間教室，網路上每個電腦終端用戶，就像是教室內的學生，可透過網路討論交換意見（張霄亭、朱則剛，1998；劉信吾，1999）。

我國政府近二十餘年來，推動遠距教學不遺餘力，自民國八十三年八月成立國家資訊通信基礎建設（National Information Infrastructure，簡稱 NII）專案推動小組以來（教育部，2014），在教育方面的應用先後有「遠距教學先導系統」、「高速網路及其應用實驗平台」等之建置，並由台灣大學、清華大學及交通大學進行國內首度遠距課程的試驗互播。教育部之後又於民國八十六年起，推動將這種教學自公立擴大至各私立大學與專科學校，以利教學資源的共享（岳修平，2000）。

根據不同學者的研究（Smaldino, Lowther & Russell, 2002；謝璨宇，2020），遠距學習應用在課堂上的優點包括：（一）能發揮媒體的多樣性：例如能將學生玩手機的現象翻轉，使手機變成學習工具，透過網路資源或軟體，發展出不一樣的授課模式（許家瑋，2020）。（二）使終身學習更加方便：打破了時間及空間的限制，學生可以自由選擇上課的時間地點，使有志者得以終身學習（楊國德，2002）。（三）可因為某些特殊情況（例如新冠疫情），避免面授可能發生的群聚感染。（四）可提供額外或進階的資源：例如可整合多方資源，並可自由下載教材或音檔以供複習（楊國德，2002）。（五）補救教學或課程的重覆使用：利用科技的快速反饋、大容量記憶與智慧判斷等特性，可發揮輔助角色，協助教師完成教學（張奕華、王緒溢、吳權威、吳宗哲、韓長澤，2011）。

與傳統課堂教學相比，遠距教學的缺點包括：（一）缺乏臨場感，難以取代需要講解與討論的課程（謝璨宇，2020；許家瑋，2020）。（二）教師與學生的互

動薄弱，教師無法完全掌握遠方學生的動態，班級內的人、事、物三者的互動關係，皆遠比傳統教室難以管理維繫（岳修平，2000；黃明月、蔡崇元，2002）。此外，遠端的學生，長期處於與教師、同學分離的狀態，缺乏與老師、同學的交流，容易使學生產生懈怠和厭學情緒，影響學習品質（劉臣、劉志敏，2003）。此外，也有專家認為，課程的性質、層級及網路環境，皆是影響遠距教學成敗的重要因素（黃明月、蔡崇元，2002）。（三）學習者的動機影響學習成果：因為沒人提醒或規定學生要上線學習，遠距課程學習效果較好的，常是學習動機相當強的學生（林菁、李曉媛，2002）。（四）不是所有課程都適合以網路教學：某些性質的課程可能並不適合以網路的方式授課（Wang-Chavez, Branion, & Mikolaj, 2000；程秀山、林倍生、簡菁美，2002）。（五）考試時的公正性難以達成：除非是採用傳統面對面的方式考試，否則學生在自己的私領域中考試，老師無法得知其是否有作弊（劉明洲，1998；蔡長穎、沈昱全，2003）。

（三）遠距教學與本校的「安心就學措施」

因應全球新冠肺炎疫情迅速傳播，歐美各國紛紛採取封城、停課、學校教學也改採遠距進行（Kindermans, 2020；Olaf & Adnan, 2019），我國教育部也針對新冠疫情（COVID-19）於2020年二月初起動了「安心就學措施」以保障無法入境的境外生受教修業權後，由於該措施的第一項，對於無法入境學生的「修課方式」特別載明「學校於確保學生學習品質之前提下，請以彈性措施，如同步或非同步之遠距教學協助學生修讀課程...」（請詳本文序言），本校(淡江大學)採取以下措施因應：（一）針對教師及教學方面：尋找適合遠距教學之軟體，最後決定與微軟公司簽約使用該公司研發之MS Teams 軟體，本校資訊處在2020年2月開學前，舉辦了十多場「MS Teams 教學工作坊」，規定全校專、兼任教師至少要擇一場次參加，以了解如何使用該軟體。（二）針對學生、特別是境外生方面：在學校網站的首頁成立「防疫及通報專區」，專區內包括「重要資訊彙整」、「本校措施與政府通報」、「本校防疫填報系統」、「MS Teams 遠端教學」及「防疫宣導」

等子目錄。其中除了將 MS Teams 教學工作坊的內容掛上網路外，也說明使用該軟體的時機為：(一) 提供中、港、澳未能返台同學遠端上課。(二) 提供居家隔離、居家檢疫、自主健康管理的本地同學遠端上課。(三) 若有一人確診，該生所修之所有課程班級即須停課、所有學生在家接受遠距教學。(四) 若有二人以上確診，全校進行遠端教學。(五) 遠端教學時，教師仍須至原教室上課，確保裝置及頻寬正常運作，有問題時學校的遠距中心可即時到場解決(資訊處, 2020)。

在使用遠距軟體上課的疫情期間，筆者使用自己之前準備的 PPT 檔案、偶爾輔以電腦網站教學。每次上課前均根據本文末附件 1 下方的 MS Teams 操作說明從「開電腦」→「進入 MS Teams 軟體」→「鍵入個人密碼」→「選擇課程種類及班級」→然後按「立即開會」→「檢查遠端同學是否已上線」→最後按下「分享桌面」及「開始錄影」，當看到電腦螢幕周圍出現紅色框，即代表操作成功、遠端同學已可看到教學現場電腦畫面，可以開始遠距授課。全校每個教室電腦桌旁邊，均有一張與「附件 1」完全相同的「MS Teams 操作說明」，供師生參考使用。遇到考試時，則會在考試開始時才出示試題的電子檔，並會要求遠端學生必須打開鏡頭照著桌面，以盡量做到考試公平。

三、問卷分析

隨著新冠疫情趨緩解封，本校自 111 學年度開始全面恢復實體教室上課。儘管已恢復教室上課，但直至目前為止，仍有一部分學生因為教師個人因素、或自身原因要求使用遠距 Ms Teams 上課。由於在前幾年完全使用遠距教學期間，筆者感受到遠距教學學習與實體教學相較、無論在授課方式、適用課程類型、學生學習環境、師生互動、考試方式及公平性方面，都與傳統的教室上課差異極大。因此，為了了解學生的看法，筆者根據個人對遠距教學以上的看法，製作了一份問卷（詳附件 2），並於本（112）學年第 1 學期的期末、發給筆者所教授的大一及大二學生填寫，希望了解無論是否在本系曾有過遠距學習的經驗，學生對於此

形態教學的看法。以下就本研究及問卷的背景分別說明，並將從不同角度分析問卷的統計結果。

(一) 研究背景說明

本研究的背景主要包括下幾點：(一) 時間的選擇：為了讓學生有最多的時間體會比對實體及遠距教學的差異，本研究的問卷筆者選擇在 112 學年上學期期末考前二週才發給學生，並於填答後下課即收回。(二) 研究對象的選擇：回答問卷的學生是筆者 112 學年第 1 學期教授的所有大一及大二學生，包括大一閱讀習作課及大一文法課各一個組，人數為 32 人及 27 人（請參閱附件 3），閱習(二)回收 37 份（請參閱文末附件 4），三組共計 90 人。這三組平時每次上課均點名。

(三) 答卷的原則：為了解學生對遠距教學真正的看法，而不需顧慮分數或與教師意見不同，本問卷採匿名作答，為方便統計不至於混淆，學生只需要在問卷右上角註明自己修課名稱即可。筆者在施測當場也有請同學們寫完後再次檢查，必免有漏答的情況。(四) 問卷的擬定：本研究問卷（請詳附件 2）主要是想了解在全校遠距教學結束後，學生對於遠距教學使用在大一及大二讀寫課、口說課的學習效果、遠距考試、對上課方式的偏好選擇，及對於遠距教學學習效果的意見看法。問卷題目的擬定方式在下一段「問卷背景說明」中會有更清楚的說明。

(二) 問卷背景說明

本研究的調查問卷共有 11 題（請詳附件 2），目的在詢問由本人教授的法文系大一閱讀與習作及大一文法課共三組學生，對於因為新冠疫情及目前因為特殊原因²，而使用微軟公司的 MS Teams 軟體實施遠距教學學生的看法。這些看法包括：使用 MS Teams 軟體在讀寫課、聽說課及閱習課的學習效果的看法、使用遠距教學教師是否容易掌握學生狀態、及學生是否較容易因各種干擾影響學習效果

² 新冠疫情後本校已自 111 學年全面恢復課堂實體教學，唯教師因個人原因(如生病、跨國合作等)仍有可能使用 Ms teams 線上教學。

的看法、使用 Ms teams 考試的看法、以及對遠距學習整體的意見。

附件 2 的問卷中，有某些題目以不同方式重複詢問，是因為希望藉由不同的詢問方式，得以歸納出填答學生真正想法。例如：Q1「我覺得法語書寫類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」、Q2「我覺得法語書寫類課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」，事實上，這二題都是詢問學生對於書寫課程使用 MS Teams 軟體的看法，只是問法不同而已，筆者希望比對這二題在各班同意及不同意的百分比，能夠得知學生對『使用 MS Teams 軟體上書寫類課程』真正的看法。這種重覆詢問的方式也出現在 Q3「我覺得法語口說類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」、Q4「我覺得口說類課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」，後面這二題也是為了測得學生對於使用遠距教學在口語課的真正看法。

此外，鑑於閱習課同時含有聽縮讀寫譯的性質，特別另設了問題了解學生看法，即 Q5「我覺得綜合類法語課程(例如「閱讀習作課」)，遠距上課與教室上課的學習效果相同」及 Q6「我覺得綜合類法語課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」，這二題是希望藉由對比詢問的方式，了解大一大二學生對於閱讀習作課使用遠距教學的看法。

本問卷的答案選項共有「非常同意」、「還算同意」、「有點不同意」「非常不同意」四個選項，不列入無法統計的「沒意見」。由於希望了解的是每題回答「同意」或「不同意」所佔的比例，因此統計方式除了分別計算選擇這四個選項的人數、及所佔的百分比外，另外還會以百分比加總統計各項回答較偏向「同意」、及偏向「不同意」二種回答所佔的百分比³。

(三) 一般分析

本研究回收的問卷共有四組總共 90 份，包括大一閱習、大一文法及大二閱

³ 也就是回答「非常同意」及「還算同意」的學生，均算是「同意」類；回答「有點不同意」及「非常不同意」的學生均算做「不同意」類。

習三種課程，每課程各一個組，其中閱習(一)回收 32 份（請參閱文末附件 3）、文法(一)回收 21 份，閱習(二)回收 37 份（請參閱文末附件 4）。

經審視各組所有收回問卷，發現每一組內均有一部分學生有線上上課的經驗，其他人則無此經驗。為避免有無遠距上課的經驗影響填答結果，筆者做了二種答案分析：首先是按照年級、也就是將大一文法及閱習組合併統計，另將大二閱習單獨統計（請參閱文末附件 3 及附件 4），然後再不分年級及科目、僅就有或無遠距上課經驗為原則，將問卷分開統計選擇的人數及所占的百分比（請參閱文末附件 5 及附件 6）。

正是因為每個課程回收問卷均包括有遠距及無遠距上課經驗的學生，因此以課程來分析恐有偏頗。另外，每一科目回收的問卷數目均不同，因此以下統計結果的討論是以「有無遠距上課經驗」，以及所選擇的答案佔該組該題的百分比來分析討論。

以問卷單題統計結果而言，第一題「我覺得法語書寫類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」，數據顯示：無論年級及課程，無遠距學習經驗的學生有 55% 的學生或多或少同意⁴，45% 學生或少不同意。但有遠距學習經驗者態度較懸殊，只有 37% 較同意、63% 學生持較不同意的態度，問卷其餘各題請參閱文末附件 5 及附件 6。

至於最後一題，第十一題「除此以外，我覺得遠距學習還有其他缺點，例如：_____」，由於這一題答案屬於文字意見，筆者會在稍後的「文字意見」的看法分析時，與其他文字意見一併討論。

（四）趨勢分析

在研究了各題的回答情況後，筆者試圖由四個方面、也就是以「答案差異性的大小」、「有無遠距上課經驗的看法差異」、「答案的整體趨勢」、「對遠距教學的

⁴ 也就是回答「非常同意」及「還算同意」的學生總和。

看法」各角度來分析學生對於使用遠距教學上語言課的看法。

1.以二種課程「答案差異性的大小」分析

首先，無論有無遠距學習經驗，學生的回答差異性較小⁵、也就是回答「同意」或「不同意」的總比例均為六成比四成（或四成對比六成）之內的的題目，只有無遠距學習經驗群組問卷的 Q1 「我覺得法語書寫類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」及 Q5 「我覺得綜合類法語課程(例如「閱讀習作課」，遠距上課與教室上課的學習效果相同」（請參閱文末附件 6）。Q1 題同意的學生比例無經驗者有 55%、Q5 則有 45%，而不同意的比例則是 45%及 55%，可說是學生看法較無共識的二題。

問卷上其他回答都與上述相反，也就是答案差異性均較大、回答「同意」或「不同意」的總和明顯大於 60%或小於 40%的題目。計有 Q2、Q3、Q4、Q6、Q7、Q8、Q9 及 Q10，這種情況無論有無遠距上課經驗、二組皆是如此。

這些答案差異性大的題目計有 Q2 「我覺得法語書寫類課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」、Q3 「我覺得法語口說類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」、Q4 「我覺得口說類課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」、Q6 「我覺得綜合類法語課程，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果」、Q7「我覺得遠距學習如果不開鏡頭，老師無法掌握學生狀態」、Q8「我覺得遠距學習，學生上課易受身旁家人、寵物等影響」、Q9「我覺得遠距學習的品質易受技術層面(網路連線、軟體使用)的影響」及 Q10「我覺得使用遠距線上考試不易監控學生作弊」。換言之，也就是這幾個問題是不分課程、或是否有遠距學習經驗，學生的態度較明確一致、共識性較強。

最後的 Q7、Q8、Q9 及 Q10 四題，因為其性質是屬於遠距教學的缺點，因此將在後面「遠距教學缺點的看法分析」的段落中討論。

⁵ 本文所謂差異性大，是指所有回答二種「同意」或二種「不同意」的總和有大於 60%或小於 40%的題目。

2. 對以「有無遠距上課經驗」的看法差異

如果以「有或無遠距上課經驗」對於答題的影響來觀察，前述在無遠距經驗的學生群組百分比相近的 Q1 及 Q5，在有遠距經驗組內的百分比則大幅拉開，例如 Q1「我覺得法語書寫類課程遠距上課與教室上課的學習效果相同」，同意的百分比從無經驗的 55%，有經驗組則下降成 37%，而不同意的百分比則從無經驗的 45%，升高至有經驗組的 63%。而 Q5「我覺得綜合類法語課程(例如「閱讀習作課」，遠距上課與教室上課的學習效果相同」也有類似情況，也就是同意的比例從無遠距經驗的 45%，下降至有遠距學習經驗者，只有 22% 同意這一點。不同意綜合類法語課程遠距與非遠距學習效果相同者，則由 55% 升至 78%。

Q1 及 Q5二題的答案分析也顯示本研究將有無遠距學習經驗、而非課程或年級的分類方法是正確的，確有其必要性。在有遠距上課經驗後，明顯的認為書寫課以遠距上課的學習效果，無法與實體上課相比。此外，對於綜合性的法語課程，學生在沒有遠距上課經驗時，並不認為會與實體課有和不同，所以同意及不同意的比例幾乎各佔一半，但是有了遠距經驗後，也是認為遠距上綜合語言課的效果與實體上課是無法相比擬的！

3. 「遠距教學缺點」的看法分析

與這一項直接有關的題目是問卷內的 Q7、Q8、Q9、Q10 及 Q11(文字說明題)。綜合前四題可觀察到，無論有無遠距學習經驗，多數學生都認為若不要求開鏡頭，老師無法掌握學生上課狀態。此外，絕大多數學生也同意遠距學習易受身旁家人、寵物等影響。在技術層面，無論有無遠距上課經驗，學生一面倒地同意遠距學習品質易受網路連線、軟體使用等技術層面的影響。最後，對於線上考試的看法，學生也是一面倒的同意遠距考試不易監控作弊。

4. 「文字意見」的看法分析

為了解有遠距及無遠距上課經驗的學生，對遠距教學真正的想法，附件 2 問卷有二個部分提供學生書寫文字意見，除了第一到第十題題目後面的「補充說明」欄位，還有問卷第 11 題「除以上外，我覺得遠距學習還有其他缺點，例如：_____。」筆者將回收問卷以上二部分、所有學生填寫的文字意見，製作成附件 7 及附件 8，請參閱本文末此二附件。

四、結論

由於本研究的調查期間（112 學年度第 1 學期）已經處在後疫情時代，本校在內的全國各級學校均已全面恢復實體上課，因此並非所有受試學生均有遠距學習經驗，在將回收問卷按照是否有遠距經驗區分，並透過不同角度的深入研究分析，吾人可歸納對於使用線上 Ms teams 教學，學生有以下幾點看法：

(一) 首先是課程方面，大多數學生都認為在「書寫類課程」上，遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果。在這點上，有遠距上課經驗的同學比沒有遠距經驗學習者的態度更明確。其次，在「口語類課程」方面，無論有無遠距學習經驗的學生，都壓倒性的認為「口說類課程」使用遠距上課，完全無法達到與教室上課一樣的學習效果。比起「書寫類課程」，學生們在遠距上課應用在「口說類課程」不同意的態度更為明確一致。

(二) 在綜合類法語課程方面，學生大致仍然是認為，使用遠距上課無法達到與教室上課一樣的學習效果。但是在這一點上，無遠距上課經驗的學生意度比較遲疑，意見比較不那麼一致。

(三) 在「環境」對遠距學習影響方面，無論有無遠距上課的經驗，學生們絕大多數都認為遠距學習如果不開鏡頭，老師無法掌握學生狀態。此外，他們絕大多數也認為，遠距學習時學生上課易受身旁家人、寵物等影響。

(四) 其次，在「網路操作」方面，幾乎所有受試的學生都認為「遠距學習的品

質易受技術層面（網路連線、軟體使用）的影響」，文字意見也有一些學生做類似的反應。

(五) 在「考試」方面，根據答案的比例，學生們幾乎一致認為，使用遠距考試非常不公平、因為不易監控考試過程及完全杜絕作弊的可能性。

(六) 最後，在文字意見方面，學生在唯一的文字意見題（第 11 題）留下的意見（請詳附件 8）再次反應了他們認為遠距學習的缺點：包括「遠距學習師生無互動，學習效率變差」、「遠距學習環境太舒適影響學習品質」、「網路及電腦操作問題影響學習品質」及「遠距考試複雜變數多」。

當然，是否在問卷中盡量留下文字意見，也和學生本身的學習動機有正向的關連 (Dalmas, Baudier, & Dejoux, 2017)。不過，由於本研究顯示，學生對遠距學習效果，整體而言，態度上存在頗多疑慮，因此是否意味著具有中介效果的線上教材 (Hewitt, 2003；Swan, 2004；Saba, 2012)，在遠距教學中有很大的發展空間？如果能將遠距教學使用結合線上教材與傳統實體授課的混合式學習，或許有助提升學習成效 (Singh, 2003)，因此，若想提高學生對遠距學習的認可、增進師生間的互動，除了幫助教師更熟悉遠距軟體的操作 (康韶芸, 2020)，也應建立更適合遠距學習互動的教材 (岳修平、梁朝雲, 2015)，但是，發展遠端教材並非教師個人能力所能達成，各大專院校應該要做整體的規畫、共同努力合作(郭玟杏、胡馨文, 2020)。

筆者在 3 年前 (張國蕾, 2021, pp. 55-86)，曾經發表一篇在 108 學年第 2 學期，以另一批學生、另一份問卷，進行的有關 MS Teams 線上教學的研究，本次的研究結論，與 2021 年的結論，有眾多相同之處，包括：「遠距教學無論是書寫或是口說類課程，學習效果均無法與實體教學相比」、「口說類課程若使用遠距教學，學習效果比書寫類課程更差」「遠距學習師生無互動，學習效率變差」、「網路及電腦操作問題影響學習品質」及「遠距考試不公平」，這二篇研究論文的結論有如此多的共同點，正好說明了這二個前後不同時間進行研究結論的可信度。

最後，綜合本研究的各方面結論，吾人可發現學生並不像原先想像的那樣喜歡網路教學，反而更希望由老師採用傳統實體板書教學。筆者認為這是值得語言教師們高興的現象，代表語言教學、尤其是基礎語言教學，具備一些電腦網路無法完全取代的特性，電腦網路在語言教學上，比較適合做為輔助工具，並無法完全取代傳統語言教師的工作。這一點也印證了某些專家學者曾懷疑、不是所有的課程都適合遠距教學（蔡長穎、沈昱全，2003；岳修平，2000），以及傳統教學不容易被遠距電腦教學取代（張紅玲、朱暉、孫桂芳，2010）。

儘管專家學者們都認為遠距教學終究無法取代實體上課，但在全球新冠疫情爆發之後，遠距教學與實體課程並存，已經是無法扭轉的趨勢，也是教師們無可迴避、未來的必須適應及學習的主流教學方式之一。因此，教師們若能在傳統教學之餘，能主動了解、學習甚至融合網路現代科技在自己的教學中，則更將可以長久立於不敗之地。學校應該要越來越重視、並加強培訓教師使用遠距軟體及設備的能力，使其能完全掌握軟體的各項功能，以利教師在教學、處理文字及影音資料、及線上互動討論上能夠得心應手。

參考文獻

- 王政彥(2002, 11 月)。增進成人隔空自我調控學習效果的學習支援策略。載於國立空中大學舉辦之「**2002 年遠距教育學術研討會**」論文集（頁 105-122），臺北縣。
- 王為杰(2012)。**無限制的學習：下一代遠程教育**。上海：華東師範大學出版社。
- 沈俊毅(譯)(2007)。M. Simonson、S. Smaldino、M. Albright、S. Zvacek 著。**遠距教學與學習-遠距教育的基礎**。臺北：心理出版社。
- 岳修平(2000)。即時群播遠距教學之班級經營。**課程與教學季刊**，**3(2)**，63-74。
- 岳修平、梁朝雲(2015)。綜整學生、教師與教學情境考量的遠距教學預測模型。**教育資料與圖書館學**，**52(1)**，33-57。
- 林菁、李曉媛(2002, 11 月)。網路教學中媒體呈現方式之初探。載於國立空中大學舉辦之「**2002 年遠距教育學術研討會**」論文集（頁 35-72），臺北縣。
- 康韶芸(2020)。遠距教學的品保思維。**評鑑雙月刊**，**86**，54-57。
- 郭玟杏、胡馨文(2020)。疫情對臺灣高等教育的影響：國際化、教育品質與線上學習。**評鑑雙月刊**，**88**， 22-25。
- 張國蕾(2021)。使用微軟 MS Teams 軟體遠距法語教學與學習之省思：以大一法語閱讀習作及文法課為例。**語文與國際研究**，**25**，55-86。
- 張紅玲、朱暉、孫桂芳(2010)。網路外語教學理論與設計。上海：上海外語教育出版社。
- 張奕華、王緒溢、吳權威、吳宗哲、韓長澤(2011)。**教學科技與創新教學理論與案例**。臺北：網奕資訊。
- 張霄亭、朱則剛(1998)。**教學媒體**。臺北：五南圖書出版公司。
- 許家瑋(2020)。**遠距教學將成為教學現場的照妖鏡**。2020 年 7 月 1 日，取自 <http://newcongress.tw/?p=19486>
- 教育部(2014)。**2014 大學遠距教學成果專書**。臺北市：教育部數位學習認證專案計畫辦公室。

教育部(2020年2月3日)。大專校院因應武漢肺炎疫情延至2月25日以後開學，暫緩陸生來台，並啟動安心就學措施【最新消息】。取自<https://cpd.moe.gov.tw/articleInfo.php?id=33739>

梁創勳(2003,12月)。邊遠地區遠端教育教學模式與教學媒體應用的初探。載於國立空中大學與國立臺灣大學舉辦之「遠距教育國際學術研討會」論文集II(頁193-214)，臺北縣。

黃明月、蔡崇元(2002,11月)。網路教學者教學互動策略之研究。載於國立空中大學舉辦之「2002年遠距教育學術研討會」論文集(頁223-236)，臺北縣。

程秀山、林倍生、簡菁美(2002,11月)。大學網路遠距課程之形成性評鑑。載於國立空中大學舉辦之「2002年遠距教育學術研討會」論文集(頁237-258)，臺北縣。

資訊處(2020)。防疫及通報專區。2020年7月1日，取自淡江大學網站：
<http://covid.tku.edu.tw/>

楊惟婷(2009)。遠距教學法，技職春秋。檢索日期，取自<https://nmart.pixnet.net/blog/post/48361966-%E5%8F%B0%E7%81%A3%E9%81%A0%E8%B7%9D%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%9A%84%E7%8F%BE%E6%B3%81>

楊國德(2002,11月)。終身學習社會的遠距教育規劃。載於國立空中大學舉辦之「2002年遠距教育學術研討會」論文集(頁165-182)，臺北縣。

楊軍毅(2003,12月)。現代遠端教育中多種媒體教學資源的整合策略研究。載於國立空中大學與國立臺灣大學舉辦之「遠距教育國際學術研討會」論文集II(頁287-296)，臺北縣。

趙美聲、陳姚真(1999)。遠距教育：系統觀。臺北：松崗電腦圖書公司。

管向群、翟學良(2003,12月)。多媒體技術在電大遠端教育中的應用。載於國立空中大學與國立臺灣大學舉辦之「遠距教育國際學術研討會」論文集II(頁335-344)，臺北縣。

劉臣、劉志敏(2003,12月)。網上專業整體教學資源建設的探索。載於國立空中大學與國立臺灣大學舉辦之「遠距教育國際學術研討會」論文集II(頁339-350)，臺北縣。

劉明洲(1998)。遠距教學的建置與效益評估。*資訊與教育*，65，31-38。

劉天成(1999)。*現代遠程教學研究*。高雄：高雄復文圖書出版社。

劉信吾(1999)。*教學媒體*（2版）。臺北：心理出版社。

蔡長穎、沈昱全(2003年,1月15日)。遠距教學與學習成效。*網路社會學通訊期刊*,28。2020年8月1日,取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/28/index.htm>

謝璨宇(2020)。探討遠距教學的利與弊，元智電子報。取自 http://web2.yzu.edu.tw/e_news/342/student/01.htm

Dalmas, M., Baudier, P., & Dejoux, C. (2017). Formation ouverte à distance et motivation des apprenants (開放式遠距教學中學習者的動機) . *Revue Management & Avenir*. Issue 91, 39-63.

Hewitt, J. (2003). How habitual online practices affect the development of asynchronous discussion threads. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 31-45.

Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.

Kindermans, M. (2020, October 22). En Île-de-France, le Covid-19 pousse la formation à distance (新冠肺炎促進了巴黎地區的遠距教學) . *Les Echos*. Retrieved from <https://www.lesechos.fr/pme-regions/ile-de-france/en-ile-de-france-le-covid-19-pousse-la-formation-a-distance-1258158>

Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education : A system view*. Belmont, CA: Wadsworth.

Olaf, Z.-R., .& Adnan, Q. (2019). *Open and Distance Education in Asia, Africa and the Middle East National Perspectives in a Digital Age*. Singapore: Springer.

Saba, T. (2012). Implications of e-learning systems and self-efficacy on students outcomes: A model approach. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 2(6), 1-11

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.

Smaldino, S., & Lowther, D., & Russell, J. (2002). *Instructional Technology and Media*

for Learning (10th ed.). Pearson Education Inc.

Swan, K. (2004). Learning online: Current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics. In J. Bourne, & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education into the mainstream* (pp. 63-79). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.

Wang-Chavez, J., Branion, R., & Mikolaj P., (2000). Facilitating web-based instruction : Formative research on improving online undergraduate business course. *ERIC*, 2(3), 209-220 Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?q=Facilitating+web-based+instruction+%3a+Formative+research+on+improving+online+undergraduate+business+course&id=EJ633271> ED 455-797.

Zizek, S. (2020). *Pandemic!: COVID-19 Shakes the World*. Polity Press.

Attia M. (2021). L'enseignement à distance à l'aire de la covid 19: un saut vers l'avenir? *Journal de la Tunisie Médicale*, 99(5):511–517.

Olga K. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie, Revue *Formation et profession*, Volume 28, numéro 4, pp.1-11.

Leila Mousstamire (2021). Comment la crise sanitaire impacte-t-elle la formation ? Formation Professionnelle, Retrieved from <https://www.beedeez.com/fr/blog/comment-la-crise-sanitaire-impacte-t-elle-la-formation>

附件 1

防疫措施說明

- (一)每天清潔消毒所屬教室設備
(麥克風、電腦開關、滑鼠鍵盤、講桌面板及桌面)
- (二)老師可自備有線或無線麥克風，插入講桌或原麥克風孔使用，MS Teams也會通。(麥克風為6.3mm大頭)。
- (三)提醒老師
 - 勤洗手：課前課後勤洗手，避免碰觸眼鼻口。
 - 勤消毒：常備酒精隨身瓶，隨時消毒保清新。
 - 戴口罩：人多地方戴口罩，公共場所減少繞。
- (四)配合本校入出境及防疫政策，落實工讀生健康管理。

MS Teams操作5步



附件 2

使用遠距教學學習效果的意見調查

問卷編號：_____

壹、問卷內容

請根據您個人的實際情況，於每一題的欄位圈選符合程度，例如「還算同意」請圈「2」。

| 題目 | 是否符合您自身情形 | | | | 補充說明 |
|--|-----------|------|-------|-------|------|
| | 非常同意 | 還算同意 | 有點不同意 | 非常不同意 | |
| 範例：我喜歡系上開設的專業課程 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 01. 我覺得法語書寫類課程(如文法、作文、翻譯課)遠距上課與教室上課的學習效果相同。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 02. 我覺得法語書寫類課程，遠距上課 <u>無法達到</u> 與教室上課一樣的學習效果。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 03. 我覺得法語口說類課程(如會話、語練課)遠距上課與教室上課的學習效果相同。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 04. 我覺得法語口說類課程，遠距上課 <u>無法達到</u> 與教室上課一樣的學習效果。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 05. 我覺得綜合類法語課程(內容包括聽說讀寫譯，例如「閱讀與習作課」)，遠距上課與教室上課的學習效果相同。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 06. 我覺得綜合類法語課程，遠距上課 <u>無法達到</u> 與教室上課一樣的學習效果。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 07. 我覺得遠距學習如果不開鏡頭，老師無法掌握學生狀態。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 08. 我覺得遠距學習，學生上課易受身旁家人、寵物等影響。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 09. 我覺得遠距學習的品質易受技術層面(網路連線、軟體使用)的影響。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 10. 我覺得使用遠距線上考試不易監控學生作弊。 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

11. 除以上外，我覺得遠距學習還有其他缺點，例如：

『 全部作答完畢，感謝您的合作 ~』

附件 3

大一閱讀習作及文法課（各一組）學生的問卷調查結果（共回收 53 份）

| | | A1 | A2 | A3 | A4 |
|----|-------|-----|-----|-----|-----|
| Q1 | 份數 | 3 | 19 | 19 | 12 |
| | 百分比 | 6% | 36% | 36% | 22% |
| | 趨勢百分比 | 42% | | 58% | |
| Q2 | 份數 | 18 | 27 | 6 | 2 |
| | 百分比 | 34% | 51% | 11% | 4% |
| | 趨勢百分比 | 85% | | 15% | |
| Q3 | 份數 | 5 | 11 | 29 | 8 |
| | 百分比 | 9% | 21% | 55% | 15% |
| | 趨勢百分比 | 30% | | 70% | |
| Q4 | 份數 | 15 | 27 | 9 | 2 |
| | 百分比 | 28% | 51% | 17% | 4% |
| | 趨勢百分比 | 79% | | 21% | |
| Q5 | 份數 | 3 | 15 | 25 | 10 |
| | 百分比 | 6% | 28% | 47% | 19% |
| | 趨勢百分比 | 34% | | 66% | |
| Q6 | 份數 | 12 | 27 | 13 | 1 |
| | 百分比 | 22% | 51% | 25% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 73% | | 27% | |
| Q7 | 份數 | 6 | 27 | 20 | 0 |
| | 百分比 | 11% | 51% | 38% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 62% | | 38% | |
| Q8 | 份數 | 6 | 30 | 16 | 1 |
| | 百分比 | 11% | 57% | 30% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 68% | | 32% | |

| | | | | | |
|-----|-------|------------|-----|------------|----|
| Q9 | 份數 | 13 | 33 | 7 | 0 |
| | 百分比 | 25% | 62% | 13% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 87% | | 13% | |
| Q10 | 份數 | 10 | 31 | 12 | 0 |
| | 百分比 | 19% | 59% | 22% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 78% | | 22% | |

說明 : Q1 = Question 1

A4 = Answer 4

附件 4

大二閱讀習作課(一個組)
學生的問卷調查結果 (共回收 37 份)

| | | A1 | A2 | A3 | A4 |
|-----|-------|------------|-----|------------|-----|
| Q1 | 份數 | 3 | 13 | 10 | 11 |
| | 百分比 | 8% | 35% | 27% | 30% |
| | 趨勢百分比 | 43% | | 57% | |
| Q2 | 份數 | 14 | 14 | 8 | 1 |
| | 百分比 | 38% | 38% | 22% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 76% | | 24% | |
| Q3 | 份數 | 4 | 5 | 12 | 16 |
| | 百分比 | 11% | 14% | 32% | 43% |
| | 趨勢百分比 | 25% | | 75% | |
| Q4 | 份數 | 19 | 12 | 5 | 1 |
| | 百分比 | 52% | 32% | 14% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 84% | | 16% | |
| Q5 | 份數 | 2 | 8 | 14 | 13 |
| | 百分比 | 5% | 22% | 38% | 35% |
| | 趨勢百分比 | 27% | | 73% | |
| Q6 | 份數 | 17 | 11 | 8 | 1 |
| | 百分比 | 46% | 30% | 22% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 76% | | 24% | |
| Q7 | 份數 | 11 | 15 | 8 | 3 |
| | 百分比 | 30% | 40% | 22% | 8% |
| | 趨勢百分比 | 70% | | 30% | |
| Q8 | 份數 | 24 | 7 | 7 | 2 |
| | 百分比 | 57% | 19% | 19% | 5% |
| | 趨勢百分比 | 76% | | 24% | |
| Q9 | 份數 | 24 | 10 | 3 | 0 |
| | 百分比 | 65% | 27% | 8% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 92% | | 8% | |
| Q10 | 份數 | 20 | 13 | 2 | 2 |
| | 百分比 | 55% | 35% | 5% | 5% |
| | 趨勢百分比 | 90% | | 10% | |

說明 : Q1 = Question 1

A4= Answer 4

附件 5

大一及大二(不分年級) 有在本系線上上課經驗的學生（共回收 57 份）

| | | A1 | A2 | A3 | A4 |
|----|-------|------------|-----|------------|-----|
| Q1 | 份數 | 3 | 18 | 17 | 19 |
| | 百分比 | 5% | 32% | 30% | 33% |
| | 趨勢百分比 | 37% | | 63% | |
| Q2 | 份數 | 24 | 23 | 8 | 2 |
| | 百分比 | 42% | 40% | 14% | 4% |
| | 趨勢百分比 | 82% | | 18% | |
| Q3 | 份數 | 7 | 9 | 21 | 20 |
| | 百分比 | 12% | 16% | 37% | 35% |
| | 趨勢百分比 | 28% | | 72% | |
| Q4 | 份數 | 24 | 21 | 9 | 3 |
| | 百分比 | 42% | 37% | 16% | 5% |
| | 趨勢百分比 | 79% | | 21% | |
| Q5 | 份數 | 2 | 11 | 26 | 18 |
| | 百分比 | 3% | 19% | 46% | 32% |
| | 趨勢百分比 | 22% | | 78% | |
| Q6 | 份數 | 20 | 22 | 13 | 2 |
| | 百分比 | 35% | 39% | 23% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 74% | | 26% | |
| Q7 | 份數 | 14 | 23 | 18 | 2 |
| | 百分比 | 25% | 40% | 32% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 65% | | 35% | |
| Q8 | 份數 | 22 | 18 | 15 | 2 |
| | 百分比 | 39% | 32% | 26% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 71% | | 29% | |
| Q9 | 份數 | 28 | 23 | 6 | 0 |

| | | | | | |
|---------|-------|-----|-----|-----|----|
| | 百分比 | 49% | 40% | 11% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 89% | | 11% | |
| Q1 0 | 份數 | 23 | 23 | 10 | 1 |
| | 百分比 | 40% | 40% | 18% | 2% |
| | 趨勢百分比 | 80% | | 20% | |

附件 6

大一及大二（不分年級）沒有在本系線上上課經驗的學生（共回收 33 份）

| | | A1 | A2 | A3 | A4 |
|----|-------|------------|-----|-------------|-----|
| Q1 | 份數 | 3 | 15 | 12 | 3 |
| | 百分比 | 9% | 46% | 36% | 9% |
| | 趨勢百分比 | 55% | | 45% | |
| Q2 | 份數 | 8 | 18 | 6 | 1 |
| | 百分比 | 24% | 55% | 18% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 79% | | 21%2 | |
| Q3 | 份數 | 2 | 7 | 20 | 4 |
| | 百分比 | 6% | 21% | 61% | 12% |
| | 趨勢百分比 | 27% | | 73% | |
| Q4 | 份數 | 10 | 18 | 5 | 0 |
| | 百分比 | 30% | 55% | 15% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 85% | | 15% | |
| Q5 | 份數 | 3 | 12 | 13 | 5 |
| | 百分比 | 9% | 36% | 40% | 15% |
| | 趨勢百分比 | 45% | | 55% | |
| Q6 | 份數 | 9 | 16 | 8 | 0 |
| | 百分比 | 27% | 49% | 24% | 0% |
| | 趨勢百分比 | 76% | | 24% | |
| Q7 | 份數 | 3 | 19 | 10 | 1 |
| | 百分比 | 9% | 58% | 30% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 67% | | 33% | |
| Q8 | 份數 | 5 | 19 | 8 | 1 |
| | 百分比 | 15% | 58% | 24% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 73% | | 27% | |
| Q9 | 份數 | 9 | 20 | 4 | 0 |

| | | | | | |
|--------------|--------------|------------|-----|------------|----|
| | 百分比 | 27% | 61% | 12% | 0% |
| 趨勢百分比 | | 88% | | 12% | |
| Q10 | 份數 | 7 | 21 | 4 | 1 |
| | 百分比 | 21% | 64% | 12% | 3% |
| | 趨勢百分比 | 85% | | 15% | |

附件 7

第一 (Q1) 至第十題 (Q10) 的文字補充意見

| | | |
|----|---------|--|
| Q1 | 文法 1 | * 無(= 無補充意見) |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 1. 書寫類的課程互動性低所以影響不大，但會話類的就很有限。 |
| | | 2. 部份老師不擅操作系統，影響上課流程和節奏。 |
| | | 3. 無論實體或遠距，老師皆可於上課時講解內容。 |
| | | 4. 我覺得還是要看老師教法，有些只要我們的練習內容有辦法回傳給老師就還好，但其他效果就不太好。 |
| Q2 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |
| Q3 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 1. 我認為線上上課會讓比較難開口講話，還有如果是實體課老師較能觀察到學生的狀態，因為我自己就是需要老師特別點名才敢發言的類型。 |
| | | 2. 語文口說類課程可能會需要面對面練習（看嘴型）。 |
| | | 3. 少了很多跟老師同學間的自主互動練習。 |
| Q4 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |
| Q5 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |

| | | |
|-----|---------|-------------------|
| | 2 | |
| Q6 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |
| Q7 | 文法 1 | 1. 點名提問就知道。 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 1. 即使實體上課學生也可能分心。 |
| Q8 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |
| 0 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |
| Q10 | 文法 1 | 無 |
| | 閱習 1 | 無 |
| | 閱習 2 | 無 |

* 無(= 無補充意見)

附件 8

問卷第十一題 (Q11)「除此上外，我覺得遠距學習還有其他缺點，例如：
_____」的文字意見

| | | |
|---------|----|------------------------------|
| 文法 1 | 1 | 考試系統當遇到多人使用時容易有當掉、無故跳出視窗等問題。 |
| | 2 | 考試過程會變得很複雜。 |
| | 3 | 有時候沒辦法理解老師的意思，無法親自找老師問問題。 |
| | 4 | 有時候無法明白老師在講什麼。 |
| | 5 | 不是每堂都線上要帶電腦到學校很麻煩。 |
| | 6 | 缺乏臨場感，與實際吸收程度有落差。 |
| | 7 | #我覺得能省去通勤的時間是不錯的。 |
| | 8 | 空白未填 |
| | 9 | 空白未填 |
| | 10 | 空白未填 |
| | 11 | 無法時刻注意學生的狀況。 |
| | 12 | 分組討論不方便。 |
| | 13 | 考試可能會有問題，斷網、沒電等。 |
| | 14 | 設備若臨時出問題，將難以處理。 |
| | 15 | 約束力不足。 |
| | 16 | 空白未填 |
| | 17 | 空白未填 |
| | 18 | 比較懶散。 |
| | 19 | 容易翹課。 |
| | 20 | 有問題無法及時提問。 |
| | 21 | 無自制力。 |
| 閱習 1 | 1 | 無 |
| | 2 | 幾乎都是閉麥，上課回答問題會感覺尷尬。 |
| | 3 | 有問題無法及時提問。 |
| | 4 | 容易分心，和同學無法交流互動。 |
| | 5 | 易受干擾。 |
| | 6 | 空白未填 |
| | 7 | 無 |
| | 8 | 考試時遇到問題很難解決。 |
| | 9 | 注意力不集中。 |
| | 10 | 易被其他同學影響（忘了關麥克風）。 |
| | 11 | 空白未填 |

| | | |
|---------|----|--|
| | 12 | 訊號不穩，漏聽無法及時發問。 |
| | 13 | 空白未填 |
| | 14 | 空白未填 |
| | 15 | 空白未填 |
| | 16 | 無 |
| | 17 | 遠距學習只適合給心態端正的人使用。 |
| | 18 | 空白未填 |
| | 19 | 無 |
| | 20 | 學生會懶。 |
| | 21 | 空白未填 |
| | 22 | 聲音會有延遲。 |
| | 23 | 空白未填 |
| | 24 | 設備若有突發狀況將無法立即應對。 |
| | 25 | 空白未填 |
| | 26 | 空白未填 |
| | 27 | 空白未填 |
| | 28 | 常常會漏聽東西。 |
| | 29 | 空白未填 |
| | 30 | 空白未填 |
| | 31 | 空白未填 |
| | 32 | #省去交通時間很不錯。 |
| 閱習 2 | 1 | #無（但我想講優點：不用花時間通勤）。 |
| | 2 | 上課氣氛不佳。 |
| | 3 | 沒有優點。我個人認為想好好學習就必須到教室聽課，例如老師您的課。但若是沒有什麼意義的通識課的話，遠距上課確實是唯一優點。 |
| | 4 | 學生不易專心是最大的缺點。 |
| | 5 | 容易分心，不曉得老師說到哪。 |
| | 6 | 容易分心。 |
| | 7 | 無 |
| | 8 | 空白未填 |
| | 9 | 有問題無法及時提問。 |
| | 10 | 上課不易專心。 |
| | 11 | 空白未填 |
| | 12 | 較容易分心。 |
| | 13 | 無法分組討論。 |
| | 14 | 空白未填 |

| | | |
|--|----|---|
| | 15 | 讓人懶惰，躺在床上上課。 |
| | 16 | 會沒動力上課。 |
| | 17 | 沒有和同學一起努力的感覺。 |
| | 18 | 需要和老師互動的課影響甚大，如：會話課。完全不知道老師在幹麻。 |
| | 19 | 不懂的沒有人可以問。 |
| | 20 | 如果有同學不小心開到麥克風，會影響上課品質。 |
| | 21 | 無法即時幫助跟不上的同學。 |
| | 22 | 空白未填 |
| | 23 | 空白未填 |
| | 24 | 比實體(課)更容易睡著，有時候因為技術問題（如：麥克風聲音忽然消失），整堂課沒學到東西。 |
| | 25 | 無 |
| | 26 | 空白未填 |
| | 27 | 學生和教師間比較無法有互動。 |
| | 28 | 上課氣氛相比實體，會尷尬許多。 |
| | 29 | 不太會使用電腦的教授常拖到上下課時間。 |
| | 30 | 我認為遠距沒辦法很好的掌握全部內容，除非老師也能使用手寫功能補充。 |
| | 31 | 在口說類課程，與同學的互動較少。 |
| | 32 | 沒辦法及時詢問老師問題。 |
| | 33 | 學生難以立即反饋學習狀況（如：無法在全法(語)教學時，集體用「我不懂」臉看老師，很難問問題）。 |
| | 34 | 容易因為環境分心，常常出現設備問題，很沒效率學。 |
| | 35 | 家裡太舒服。 |
| | 36 | 容易造成學習效率變差。 |
| | 37 | 學生容易因個人因素而選擇曠課（可能認為遠距老師看不到，就直接掛機）。 |

表示該同學填的答案是遠距的優點，非缺點

Un enseignement de FLE enrichi à l'aide des outils d'intelligence artificielle : expérience et réflexions

LIN Hsiang-I 林湘漪

Professeure Associée, Département de Langues et Littératures Étrangères

Université Nationale de Taïwan

國立台灣大學外國語文學系暨研究所 副教授

1 Introduction

L'arrivée de l'intelligence artificielle (IA) générative, marquée par le lancement de ChatGPT en novembre 2022, a coïncidé avec l'approche de la fin de la pandémie officiellement annoncée par l'OMS en mai 2023. L'enseignement de langues étrangères, jusqu'alors suffoqué par les contraintes liées aux mesures sanitaires d'urgence anti-COVID, se voit à nouveau confronté à un phénomène technologique inédit auquel il faut vite réagir. Ces outils d'IA constituent un domaine inconnu qui suscite beaucoup d'interrogations voire d'inquiétude chez certains enseignants. Pour les rassurer, des ateliers gérés et animés par des spécialistes d'informatique se multiplient. Pour l'heure, certains enseignants restent sceptiques, alors que d'autres y voient un avenir prometteur. Ces derniers parcourrent les nouvelles possibilités émanant de l'utilisation de l'IA pour ainsi enrichir leurs pratiques de classe. Ils montrent que l'IA n'est pas à craindre et peut, avec son aspect de nouveauté, aider l'enseignant à faire face à ce sentiment d'impuissance installée pendant la pandémie. L'IA générative ouvre des perspectives pour réinventer les pratiques pédagogiques. Cependant, elle soulève également des questions.

L'enjeu majeur est de comprendre comment intégrer ces outils de manière efficace et éthique dans l'enseignement. D'une part, ces technologies offrent des opportunités

uniques pour personnaliser l'apprentissage et créer du matériel pédagogique innovant. D'autre part, elles exigent une vigilance accrue pour prévenir les abus et garantir que leur usage reste aligné avec les objectifs pédagogiques.

Notre présente recherche se concentre sur deux questions principales :

- Comment enrichir l'enseignement de FLE à l'aide des outils d'IA ?
- Quels sont les problèmes liés à cette utilisation d'IA, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage ?

Après une brève définition de l'IA, nous présenterons d'abord les conseils donnés par notre université concernant l'utilisation des outils d'IA générative par les enseignants et la mise en garde vis-à-vis de leur emploi par les élèves. Cela servira de base à la discussion. Ensuite, nous montrerons la mise en pratique de l'IA dans la préparation de matériel pour nos classes ainsi que quelques activités en classe de FLE utilisant ces outils. Puis, nous exposerons les résultats de nos expérimentations avant d'aborder les enjeux éthiques et de proposer des solutions. Enfin, nous discuterons des perspectives futures et des améliorations possibles.

2 Qu'est-ce que l'IA générative ?

Avant tout, qu'est-ce que l'IA ? « L'IA est un domaine de l'informatique qui vise à créer des systèmes capables de simuler l'intelligence humaine, notamment la capacité à apprendre, à raisonner et à résoudre des problèmes. » Cette réponse donnée par ChatGPT nous mène à une deuxième interrogation : de quelle(s) IA s'agit-il ? En fait, l'IA existe depuis plusieurs décennies, et cette technologie connaît son essor dès le début du 21^{ème} siècle. Il existe donc aujourd'hui beaucoup d'applications, parmi lesquelles on peut citer notamment le Synthétiseur vocal (qu'on appelle *Text-to-speech*

en anglais), la Reconnaissance vocale (*Speech-to-Text*), et la Traduction automatique, qui nous intéressent en particulier pour l'enseignement des langues. Cependant, depuis le lancement de ChatGPT le 30 novembre 2022, c'est l'IA générative qui attire le plus d'attention.

Nous voudrions citer la définition donnée par le Centre de Développement de l'Enseignement et de l'Apprentissage (*Center for Teaching and Learning Development*) et le Centre d'Apprentissage Numérique (Digital Learning Center) de NTU, dans leurs « Conseils pour l'utilisation des outils d'IA générative pour l'enseignement et l'apprentissage » (*Guidance for Use of Generative AI Tools for Teaching and Learning*)

¹ : « L'intelligence artificielle générative (IA générative) est un type de technologie d'intelligence artificielle qui utilise l'apprentissage automatique pour créer de nouvelles choses². » ChatGPT en est un exemple emblématique.

3 Conseils sur l'utilisation des outils d'IA générative

Ces fameux conseils sur l'utilisation des outils d'IA générative (ci-après représentés par « les Conseils ») ont été rédigées et publiées sur le site web de NTU au printemps 2023, visant surtout ChatGPT. En 2024, les mots y restent grosso modo inchangés, et ChatGPT de la compagnie OpenAI demeure le numéro 1 aujourd'hui dans le domaine de l'IA générative, même si d'autres marques existent et se multiplient.

Selon les Conseils, NTU porte un regard positif sur cette nouveauté qui est le développement de l'IA générative : « Les développements connexes en matière d'assistance à l'IA et de collaboration homme-robot (HRC) sont des tendances

¹ <https://www.dlc.ntu.edu.tw/en/ai-tools-en/>

² La page web étant en chinois et en anglais, nous mettrons dans cet article la traduction en français pour faciliter la lecture.

inévitables pour l'avenir. NTU a adopté une attitude positive à l'égard de ces tendances et encourage les membres du corps professoral à considérer les outils d'IA générative (tels que ChatGPT) comme une opportunité d'améliorer l'enseignement. » Ces propos sont suivis d'une parenthèse en réponse au développement de nouveaux outils : « [Les] enseignants peuvent apporter des ajustements en temps opportun à l'enseignement en classe et concevoir du contenu et des évaluations qui reflètent mieux le caractère unique et les objectifs de leurs cours. Dans le même temps, les étudiants doivent également comprendre les limites de l'utilisation des outils d'IA et apprendre à utiliser ces outils pour faciliter leur apprentissage. »

Quant aux fonctions de l'IA générative de type textuel comme ChatGPT, les Conseils de NTU affirme qu'il s'agit d'effectuer le traitement du langage naturel et de générer de nombreux types de contenu textuel, tels que :

- **Conversation** : mener un dialogue individuel entre l'utilisateur et l'IA en répondant à la question de l'utilisateur.
- **Traduction** : traduire un texte d'une langue à une autre.
- **Résumé** : condenser des textes longs en courts résumés.
- **Composition** : génération d'articles, d'histoires, d'actualités, de poèmes, de scripts, etc. sur la base de mots-clés saisis par l'utilisateur.
- **Recommandation** : recommander des articles, des vidéos, de la musique, etc. en fonction des intérêts et de l'historique Internet de l'utilisateur.
- **Q&A** : répondre aux questions des utilisateurs ou fournir un contenu pertinent basé sur des mots-clés saisis par les utilisateurs, tels que des réponses aux questions fréquemment posées, des demandes de connaissances / informations, etc.

- **Analyse de texte** : analyse de contenu, résumés de sujets, reconnaissance de caractères, etc.

Nous nous intéressons ensuite à la question suivante : à quels cours et à quels contenus d'apprentissage convient l'utilisation de ChatGPT ?

Les Conseils indique que ChatGPT est un modèle de langage qui peut être utilisé pour prendre en charge une variété de cours nécessitant un traitement du langage naturel.

Les exemples comprennent:

- **Langue et linguistique** : aider les étudiants à apprendre et à analyser divers aspects du langage, notamment la grammaire, la syntaxe et la sémantique.

- **Communication et études des médias** : explorer comment la langue est utilisée dans différentes formes de médias et de canaux de communication, notamment les médias sociaux, les actualités et la publicité.

- **Informatique et intelligence artificielle** : aider les étudiants à comprendre les principes du traitement du langage naturel et de l'apprentissage automatique, y compris les techniques de classification de texte, de modélisation du langage et d'analyse des sentiments.

- **Psychologie et sciences cognitives** : étudier comment les humains traitent le langage et communiquent entre eux, et comment la technologie modifie les modèles de communication.

- **Éducation et études linguistiques** : soutenir l'apprentissage des langues en fournissant des commentaires, de la pratique et du dialogue.

Enfin, comment utiliser ChatGPT dans l'enseignement ? On nous propose trois situations comme les suivantes :

Concevoir des questions d'examen et vérifier les réponses : lorsque l'on crée des questions d'examen, il faut essayer d'y répondre via ChatGPT. Si ChatGPT parvient à répondre correctement à la plupart des questions, cela peut signifier que l'on devra ajuster les questions. Il est conseillé de faire des ajustements en augmentant la difficulté des questions, en ajoutant du contenu unique au cours ou en ajoutant du contenu qui reflète les caractéristiques personnelles des étudiants.

Rédaction de plans de cours ou d'instructions de devoir : on pourrait essayer d'utiliser ChatGPT pour créer une première ébauche ou pour organiser les idées, puis les affiner, pour rendre le travail plus efficace. On pourrait également utiliser ChatGPT pour vérifier si les instructions de mission sont complètes et compréhensibles, afin d'identifier les domaines qui nécessitent des modifications ou des explications supplémentaires.

Création de matériel d'enseignement ou d'apprentissage : on pourrait utiliser ChatGPT pour créer des feuilles de travail, des questions pratiques, des instructions d'activité et des ressources pour l'auto-apprentissage des étudiants.

En fin de compte, NTU encourage l'adoption de ces outils et propose des conseils pratiques pour les enseignants, tels que l'ajustement des méthodes d'évaluation et l'intégration d'activités interactives. Ces recommandations ont servi de base à nos expérimentations. En outre, NTU met en garde contre un usage non critique de ces outils et préconise une approche réflexive.

4 Expérimentations et résultats

4.1 Activités pédagogiques en classe

Dans cette partie, nous montrerons la mise en pratique de l'IA dans la préparation

de matériel pour nos classes ainsi que quelques activités en classe en utilisant les outils suivants : ChatGPT (IA textuelle), Microsoft Bing (IA visuelle), Narakeet (synthétiseur) et TalkPal (IA textuelle et synthétiseur). Notons que nous les avons choisis en fonction de leur disponibilité au moment de nos expérimentations; il s'agit donc juste d'une démonstration et ce n'est nullement obligatoire ni conseillé de les utiliser puisqu'il existe bon nombre d'autres choix sur le marché.

Nous avions trois classes de différents niveaux (A1 à B2) au moment de ces expérimentations : Français 1, Français 2 et Français 4. Par la suite, nous présenterons les classes ainsi que les expérimentations réalisées avec les outils d'IA.

4.1.1 Français 1

Dans cette classe qui vise le niveau A1 pour la fin de l'année, le public est composé de 21 étudiants sinophones, débutants complets à la rentrée. Nous avons d'abord voulu mettre à jour un fichier powerpoint sur les loisirs en y ajoutant des images relatives au jeu de go. Nous avons décidé d'utiliser Microsoft Bing. Avec le simple prompt « jeu de go avec des joueurs asiatiques », cependant, nous n'avons pas pu obtenir de résultats satisfaisants (posture peu naturelle, regard vide des personnages). Après plusieurs essais avec des prompts différents toujours sans succès, nous avons compris que donner un bon prompt était primordial pour avoir un bon résultat, or cela n'était pas chose facile : il fallait certainement davantage de tâtonnements.

Ensuite, nous avons créé et testé deux activités pour la classe de Français 1 au cours du semestre. Nous avons utilisé la plate-forme de cours de l'université, où les élèves peuvent saisir des mots ou mettre des fichiers pour faciliter l'interaction et la correction collective.

Activité 1 (travail individuel) : Les élèves venaient d'apprendre comment poser des questions. Ils avaient jusqu'alors 25 heures d'apprentissage. Les consignes sont les suivantes :

- Posez TROIS questions à une application d'intelligence artificielle (IA) en ligne : copiez-collez ici vos questions et les réponses de l'IA.
- Attention : à la fin de votre question, mettez toujours « Répondez en moins de 10 mots. »
- Vous pouvez utiliser ChatGPT ou tout autre logiciel ou application avec un accès gratuit.

L'objectif de l'activité est de permettre aux élèves de mener une interaction avec l'IA en posant des questions en français. Voici le travail d'un élève :

Q1:Qu'est-ce que tu aimes? Répondez en moins de 10 mots.

R1:Je n'ai pas de préférences, je suis un programme informatique.

Q2:Vous êtes français? Répondez en moins de 10 mots.

R2:Non, je ne suis pas français. Je suis une IA textuelle.

Q3:Vous avez quel âge? Répondez en moins de 10 mots.

R3:Je suis une IA, sans âge, créée en 2021.

Activité 2 (travail par groupe de deux ou trois étudiants) : au bout de 9 semaines (soit 36 heures) de cours, lorsque les élèves apprenaient comment décrire une personne, surtout physiquement, ils ont eu comme consigne de répondre à la question « Comment est votre professeur ? » par une image générée par une IA visuelle à partir d'un prompt en français qu'ils auront élaboré par eux-mêmes. Avec le rétroprojecteur, nous avons regardé leur prompt et les résultats ensemble. Cet exercice a été très bien accueilli par les élèves : ils ont bien ri et se sont amusés tout au long de l'activité.

Voici le travail d'un des groupes :



C'est une femme. Elle a les cheveux noirs et courts. Elle est mince. Elle a des lunettes et un masque violet. Elle porte un collier en argent. Elle porte des vêtements bordeaux et une jupe longue florale rose bleu foncé. Elle porte des chaussettes noires et des baskets roses.

4.1.2 Français 2

Dans cette classe qui vise le niveau A2 pour la fin de l'année, le public est composé de 36 étudiants sinophones, ayant fait une année de Français 1 ou l'équivalent d'un niveau A1. Nous avons surtout essayé de préparer du matériel pour cette classe.

Préparation 1 : Il existe nombre d'exercices sur Internet qui font référence à la célèbre peinture de Van Gogh « La Chambre à coucher » pour, entre autres, l'entraînement à l'utilisation des prépositions de lieu. Nous avons voulu, dans le sens inverse, représenter le récit suivant (description de la chambre à coucher de Van Gogh³)

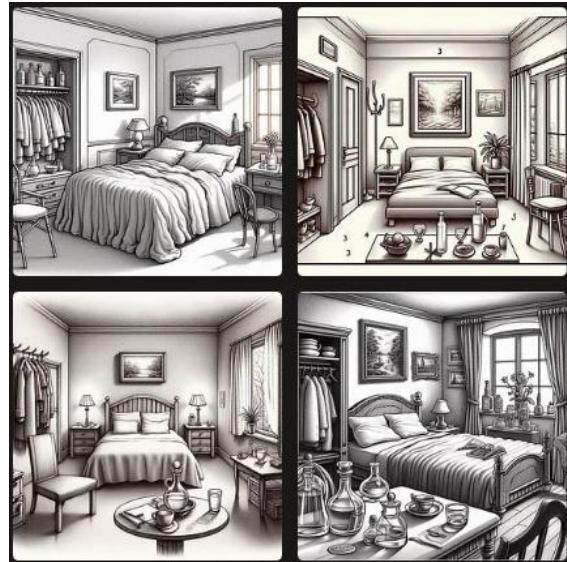
³ Le texte trouverait sa source sur Internet : <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/tema-de-gramatica/prepositions/la-chambre-de-van-gogh/49296>
Il a été remanié et utilisé dans notre fascicule de cours pour Français 2, nommé Compagnon 2, conçu par l'équipe FLE de notre université.

avec un dessin.

Dans la chambre à coucher, il y a un lit. Le lit est contre le mur. Derrière le lit, il y a un porte-manteaux. Le porte-manteaux se trouve sous un tableau. À gauche du tableau, il y a une fenêtre. La fenêtre est entre le tableau et un miroir. Devant le miroir, il y a une table. Sur la table, il y a une carafe, des bouteilles, un bol et un verre d'eau. Juste à droite de la table, il y a une chaise. Cette chaise est aussi près du lit.

Nous nous sommes à nouveau servis de Microsoft Bing avec ce récit comme prompt. Quatre dessins (cf. ci-contre) ont été générés, dont aucun ne ressemble à la chambre à coucher de Van Gogh.

Le professeur peut à ce moment-là demander aux élèves de comparer le texte et les dessins et d'indiquer les erreurs.



Préparation 2 : Il nous arrive de vouloir « faire lire » un dialogue ou un texte écrit par d'autres personnes que nous-mêmes. Nous pouvons certes demander à quelqu'un de le lire, mais quand personne d'autre ne peut nous aider, le recours à l'IA reste une solution tout à fait envisageable. Il faut se servir d'un synthétiseur de parole. Nous avons testé la version gratuite (mais le nombre d'utilisation d'un même IP est limité à 3 (avec préinscription) de Narakeet (www.narakeet.com). Le résultat montre que, certes, on a le choix parmi plusieurs voix humaines différentes, pour plusieurs personnages différents, mais les voix restent impassibles et il n'existe malheureusement pas de bruitage.

4.1.3 Français 4

Dans cette classe qui vise le niveau B2 pour la fin de l'année, le public est composé de 15 étudiants sinophones. Quand les élèves apprennent à faire un résumé d'un texte, nous avons fait faire le résumé par ChatGPT et demandé aux élèves de vérifier si c'est un bon travail par rapport aux consignes de l'exercice.

Enfin, nous avons proposé aux élèves d'essayer TalkPal (<https://talkpal.ai/zh-hant/>), qui regroupe les fonctions du ChatGPT et celles d'un synthétiseur vocal et permet des interactions à l'oral.

4.2 Données quantitatives

Pour évaluer l'impact des outils d'IA, nous avons essayé de collecter des données avec la classe de Français 1 où nous avons mené deux activités impliquant l'utilisation d'outils d'IA (voir 4.1.1). Nous avons posé les questions suivantes aux élèves participants, en guise d'enquête :

1. Avez-vous apprécié ces expériences d'utilisation d'IA en classe ? Donnez un score de 1 (pas du tout apprécié) à 5 (très bien apprécié).

2. Ces activités vous ont-elles aidé dans votre apprentissage du français ? (question ouverte)

Parmi les 21 réponses, il s'est avéré que 15 élèves soit 71,4 % des participants ont donné le score 5 (très bien apprécié), 5 élèves soit 23,8 % des participants ont donné le score 4 (bien apprécié) et un seul élève, soit 4,8 %, a donné le score 3 (moyennement apprécié). Vingt élèves ont répondu « oui » à la question 2, dont quatre ont répondu plus longuement, disant « Nous avons pu mettre en pratique le vocabulaire vu en

cours », « C'est intéressant ! », « C'est utile », « Cela nous a permis de revoir les structures des phrases ». Il est à remarquer que c'est une classe globalement bien motivée pour apprendre le français et que les mêmes activités menées dans d'autres classes pourraient susciter des réactions bien diverses.

4 Problèmes éthiques et solutions

Nous avons toutefois rencontré un problème. Nous avons constaté une utilisation frauduleuse de l'IA par une élève de Français 1. Il s'agit d'un travail de production écrite à faire à la maison (journal de bord), qui vaut trois points sur cent. Cette élève avait souvent de mauvaises notes aux examens mais a soumis des textes dont le niveau dépasse largement le sien (cf. Annexe). Il y avait visiblement un trop grand écart de niveau entre le devoir et les examens. Nous avons donc décidé de pénaliser cet acte. Même si cela reste très minoritaire, nous avons dû préciser à tous les élèves que l'utilisation de l'IA pour ce genre de travail était strictement interdite.

Les « Conseils sur l'utilisation des outils d'IA générative » que nous avons cités précédemment affirme également que si l'on a des inquiétudes concernant l'utilisation par nos élèves d'outils d'IA générative tels que ChatGPT, trois ajustements resteront à faire :

1. Communiquer clairement aux étudiants les méthodes et les restrictions d'utilisation des outils d'IA générative ;
2. Améliorer la pratique et les exercices en classe ;
3. Ajuster les méthodes d'évaluation.

Notre département a fait une telle déclaration vis-à-vis de ces problèmes : « Parce que l'intégrité académique et l'honnêteté intellectuelle sont cruciales pour une

évaluation correcte et équitable du travail d'un étudiant, le Département [...] considère que tous les travaux, thèses et projets de recherche remis par un étudiant doivent être des travaux originaux réalisés par cet étudiant. Le département ne considère pas le contenu généré en partie ou en totalité par l'IA générative comme un travail original et, à ce titre, les devoirs qui sont considérés par la faculté comme ayant été générés à l'aide de l'IA générative peuvent relever de la faute académique et faire l'objet de mesures disciplinaires.

En bref, les étudiants ne peuvent pas utiliser sans autorisation l'IA générative pour la composition de devoirs de cours ou d'autres travaux académiques formels tels que des thèses ou des rapports de recherche. L'usage réflexif de l'IA générative doit néanmoins être autorisé si le professeur du cours le permet. Avec la permission de l'enseignant ou du directeur de thèse ou de recherche, les étudiants doivent

- 1) Fournir une description claire des circonstances dans lesquelles l'IA générative a été utilisée.
- 2) Mentionner qu'ils ont utilisé l'IA générative et quel logiciel d'IA générative ils ont utilisé en utilisant MLA, APA ou d'autres systèmes de citation. »

5 En guise de conclusion

Selon Lee (2023), avant l'IA, l'option « bien & rapide & pas cher » était inexistante. Aujourd'hui, pourtant, cela devient envisageable grâce à l'IA générative. De surcroît, l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues étrangères suscite un intérêt croissant. Des études récentes mettent en lumière les avantages et les défis associés à cette évolution.

L'utilisation de l'IA dans l'apprentissage des langues a démontré des effets positifs

sur les compétences des apprenants. Par exemple, une étude a révélé que les interactions basées sur des systèmes de dialogue assistés par IA améliorent significativement le vocabulaire, la morphosyntaxe et la précision globale des apprenants en langue seconde (Bibauw et al., 2022). De plus, des plateformes alimentées par l'IA, telles que Duolingo et Rosetta Stone, offrent des expériences d'apprentissage personnalisées et des retours immédiats sur la prononciation, facilitant ainsi une acquisition linguistique plus efficace (Udeh, 2024).

L'IA contribue également à renforcer la motivation et l'engagement des étudiants. Des activités interactives et adaptées, rendues possibles grâce à l'IA générative, favorisent l'engagement des apprenants (Institut français d'Amérique latine, 13 juin 2024). En outre, l'IA permet la personnalisation des jeux et la ludification de l'apprentissage (Capus et al., 2018).

Cependant, l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues pose des défis, notamment en matière d'éthique. Les questions de confidentialité des données, les biais algorithmiques et la fracture numérique nécessitent une attention particulière (Udeh, 2024). De plus, l'utilisation frauduleuse des outils d'IA, comme la génération automatique de textes pour des évaluations, soulève des préoccupations quant à l'intégrité académique.

Malgré ces défis, l'IA offre des perspectives prometteuses pour l'enseignement des langues. Elle permet de repenser les approches pédagogiques, en offrant des environnements d'apprentissage plus interactifs et personnalisés. Toutefois, une réflexion continue est nécessaire pour garantir que ces outils servent les objectifs pédagogiques tout en respectant les valeurs fondamentales de l'éducation.

Enfin, nous avons nous-mêmes des conseils à donner aux enseignants et aux

élèves :

- Il faut garder la bonne habitude de vérifier toute information obtenue, vérifier la source de l'information. Le problème de fausses informations existe depuis toujours. Comme dit le proverbe chinois, « la rumeur s'arrête au sage » (謠言止於智者).
- S'informer constamment des progrès en IA : le fossé se creuse entre ceux qui savent se servir de l'IA et ceux qui ne le savent pas (ou peu).

Références bibliographiques :

- Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, F., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-24.
- Capus, L., Patino, A. & Guité, F. (2018). FrancoFunIA : l'ingénierie pédagogique, la ludification et l'intelligence artificielle au service de l'apprentissage du français. https://www.researchgate.net/publication/328129928_FrancoFunIA_l'ingenierie_p
- Udeh, Vanessa. (2024). L'Impact de l'Intelligence artificielle sur l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues dans les Études Françaises. *Action Research Journal Indonesia (ARJI)*. 6. 10.61227/arji.v6i4.226.

Références webographiques :

- Déclaration sur l'utilisation appropriée par les étudiants du DFLL des applications logicielles basées sur l'intelligence artificielle générative. <https://www.forex.ntu.edu.tw/wp-content/uploads/2023/10/DFLL-%E4%BD%BF%E7%94%A8%E7%94%9F%E6%88%90%E5%BC%8FAI%E5%8F%83%E8%80%83%E6%8C%87%E5%BC%95-Oct.-13.pdf> (20/05/2024)
- France Education International. Journées thématiques du LIRE – Regards à l'international. L'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues étrangères. Novembre 2024. <https://liseo.france-education-international.fr/site/bibliographies/bibliographie-IA-langues.pdf> (20/12/2024)
- Guidance for Use of Generative AI Tools for Teaching and Learning. <https://www.dlc.ntu.edu.tw/en/ai-tools-en/> (20/02/2024)
- Institut français d'Amérique latine. (13 juin 2024). Les webinaires du FLE - L'intelligence artificielle dans l'enseignement du FLE. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eF5Z9EcYip8>
- Lee, Haishuo 《AI 時代的英語學習力》 <https://bit.ly/TELL-Talk-20231101> (01/11/2023)

Narakeet. www.narakeet.com (20/05/2024)

“Qu'est-ce que « l'intelligence artificielle »?” Prompt. ChatGPT, GPT 3.5, OpenAI, 15 février 2024. <https://chat.openai.com>.

TalkPal. <https://talkpal.ai/zh-hant/> (20/05/2024)

Annexe

Cher Journal,

Aujourd'hui, j'ai décidé de prendre quelques instants pour te raconter ma journée. Le réveil a sonné tôt ce matin, et malgré la tentation de rester blotti sous ma couette, je me suis levé avec détermination. Le soleil se levait à l'horizon, annonçant une journée prometteuse.

Après un petit-déjeuner revigorant, j'ai enfilé mes vêtements et je suis parti pour une longue promenade matinale. La fraîcheur de l'air et le chant des oiseaux m'ont apaisé, me permettant de savourer pleinement la beauté de la nature qui m'entourait.

En rentrant chez moi, j'ai consacré du temps à mes études. Les leçons de français et de mathématiques occupaient une grande partie de mon emploi du temps. J'ai également plongé dans un bon livre, laissant mon imagination me transporter vers des mondes lointains et fascinants.

Après le déjeuner, j'ai retrouvé mes amis au parc. Nous avons joué au football et ri aux éclats. Le soleil était toujours au rendez-vous, réchauffant nos visages et nous donnant de l'énergie. Ces moments de complicité et de joie sont précieux et contribuent à renforcer nos liens d'amitié.

Le soir venu, ma famille s'est réunie autour d'un délicieux dîner. Nous avons partagé nos expériences de la journée, échangé des rires et des anecdotes. C'est dans ces moments-là que je réalise combien ma famille est importante pour moi.

Maintenant, alors que je termine ma journée, je me sens reconnaissant pour ces moments de bonheur et de sérénité. La vie est belle et je suis déterminé à en profiter au maximum.

Demain est un nouveau jour, et j'ai hâte de découvrir ce qu'il me réserve.

À bientôt, cher Journal.

Apports et défis de l'intelligence artificielle Chat GPT dans les capacités de production orale des étudiants de facultés de français à Taïwan

Chat GPT 人工智慧對台灣法語系大學生口語表達能力的益處與挑戰

Fanny GUINOT-HSUEH 薛芬妮

Professeure Assistante, Département de Langues et Cultures Européennes,

Université Nationale Chengchi

國立政治大學歐洲語文學系 助理教授

Amaury RAMIER 羅旭東

Chargé de Cours, Département de Français, Université Tamkang

淡江大學法國語文學系 講師

1. Introduction

L'émergence rapide de l'intelligence artificielle (IA) redéfinit-elle les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage, notamment dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères? Parmi les nombreux agents conversationnels de l'IA générative, Chat GPT (Generative Pre-trained Transformer) a gagné en popularité, semblant offrir une nouvelle approche pour soutenir l'apprentissage de langues étrangères telles que le français. Cependant, peu de données et de recherches sont disponibles quant à l'utilisation spécifique de l'IA et de Chat GPT dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE). Dans l'optique de répondre à cette lacune nous nous sommes interrogés sur l'évaluation des compétences linguistiques des étudiants taïwanais, notamment lors d'exams tels que le DELF (Diplôme d'études en langue française), en particulier pour les niveaux B. Dans le contexte des exercices de

production orale, qui exigent des apprenants qu'ils expriment leur point de vue sur des sujets de société, il devient essentiel de prendre en compte le cadre normatif socio-linguistique dans lequel ils doivent évoluer. Ces exercices impliquent souvent de réfléchir à des thématiques auxquelles les apprenants sont peu confrontés dans leur environnement quotidien, notamment pour les apprenants taïwanais. Par conséquent, il est fréquent que Chat GPT soit utilisé de manière spontanée pendant la préparation de ces exercices, afin d'obtenir, entre autres, des informations et des idées supplémentaires.

Cette étude vise donc à comprendre comment l'IA, en particulier Chat GPT, peut être utilisée comme une aide précieuse dans l'apprehension de ces tâches complexes, tout en identifiant les éventuels travers à éviter tant du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. Nous nous intéressons plus spécifiquement à l'impact de l'IA sur les recherches et les stratégies de mémorisation des apprenants en ce qui concerne la communication orale, dans le contexte de l'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, deux questions essentielles se posent : l'intelligence artificielle constitue-t-elle un atout pour l'apprentissage des étudiants, en soutenant entre autres leurs recherches et leurs stratégies de mémorisation pour la communication orale ? Ou au contraire, son utilisation tend-elle à rendre les étudiants plus passifs, les rendant potentiellement moins performants dans leurs stratégies d'apprentissage ? Pour répondre à cette problématique, et grâce aux observations préliminaires effectuées, nous formulons deux hypothèse concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle et de Chat GPT parmi les apprenants de Français à Taïwan :

Premièrement, ces nouvelles technologies représentent un atout pour l'apprentissage des étudiants taïwanais, notamment dans leurs recherches et leurs stratégies de mémorisation pour la communication orale. Elles leur permettent de rassembler plus rapidement des idées et de construire une argumentation cohérente,

d'effacer en partie, la distance entre les sujets et les thématiques proposées par rapport à la vie quotidienne des étudiants.

Deuxièmement, nous pensons aussi que l'intelligence artificielle et des outils comme Chat GPT tendent à rendre certains étudiants plus passifs donc, in fine moins performants dans leurs stratégies d'apprentissage. L'IA représente aussi un danger en accroissant l'impatience dans l'apprentissage et une certaine passivité intellectuelle des étudiants au détriment de l'acquisition de connaissances de fond.

L'objectif de cette recherche est multiple : il s'agit dans un premier temps de rendre compte d'une réalité déjà existante autant du point de vue des apprenants que des enseignants, poser les jalons des défis émergents dans le domaine du FLE universitaire et donc d'effectuer un premier état des lieux grâce à une recherche action pour adapter les stratégies d'enseignement aux nouveaux défis de la discipline si besoin, et ainsi, sensibiliser les étudiants à une utilisation intelligente de l'outil sans attitude dogmatique de la part du corps professoral.

2. Méthodologie

2.1. Définitions

Avant d'aller plus en avant, il convient de revenir sur les définitions de plusieurs concepts que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche. Par intelligence artificielle, nous reprenons la définition fournie par le CEA (Commissariat à l'énergie atomique) comme « un ensemble d'algorithmes conférant à une machine des capacités d'analyse et de décision lui permettant de s'adapter intelligemment aux situations en faisant des prédictions à partir de données déjà acquises » (Hours, 2019).

Dans le cas précis d'un exercice de production orale dans le cadre du DELF B1,

l'étudiant peut demander à l'IA de générer une réponse à partir d'un sujet. Il s'agit donc d'une intelligence artificielle générative, une « méthode qui permet à un système informatique d'apprendre à partir de données existantes et de générer de nouvelles données qui peuvent être utilisées pour des applications variées telles que la création d'images, de musique, de vidéos et de contenu textuel... » (Lamri et alii 2023). Pour le cas de chat GPT, l'interface se présente sous la forme d'un agent conversationnel.

Pour autant, si la distinction entre ces deux notions est importante théoriquement, il est difficile de distinguer qualitativement quelles fonctions les apprenants utilisent. Au cours de la discussion avec l'agent conversationnel, les étudiants demandent-ils la traduction d'idées qu'ils ont préalablement pensé ou écrit en mandarin ? La correction d'un texte écrit en français ? Auquel cas, ils feraient usage d'une intelligence artificielle classique. Ou soumettent-ils le sujet à l'intelligence artificielle afin que cette dernière génère des idées pour y répondre ou bien même la réponse en entier ? Nous n'avons pas pu vérifier la capacité des étudiants à rédiger des « prompts » efficaces, que l'on pourrait traduire en français par énoncé ou consigne, avec l'agent conversationnel. Cependant, ce dernier paraît à bien des égards capital pour apprendre à se servir efficacement de cet outil.

2.2. Cadre théorique

L'intégration des TICE et l'émergence de l'IA ont ouvert de nouvelles perspectives dans le domaine de la didactique du FLE. Alors que les TICE offrent aux enseignants et aux apprenants une multitude de ressources et d'outils numériques pour soutenir l'approche didactique, tels que le matériel numérique, les sites d'actualités, les ressources audiovisuelles et les correcteurs orthographiques ou structurels; l'IA,

notamment à travers des agents conversationnels tels que Chat GPT, suscite un intérêt croissant pour faciliter l'apprentissage de la production orale.

Cependant, malgré ces possibilités, l'utilisation cohérente et généralisée des TICE et de l'IA dans l'enseignement du FLE reste limitée (Fu, 2005: 36). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Tout d'abord, il existe des obstacles d'ordre humain, notamment des différences de compétences et de confort dans l'utilisation des outils numériques, tant du côté des étudiants que des enseignants. De plus, dans la culture sinophone, la sacralisation du rôle de l'enseignant en tant que détenteur exclusif du savoir peut freiner l'adoption des TICE par les apprenants, même si cet élément est de plus en plus à relativiser. En outre, des facteurs matériels au sein des établissements d'enseignement, tels que le manque de laboratoires de langues ou de salles de classe adaptées pour la traduction instantanée, peuvent limiter l'intégration des TICE dans les pratiques éducatives. Parallèlement, l'IA suscite souvent une certaine réticence de la part du corps enseignant, qui peut être liée à des craintes et des fantasmes associés à la machine. Par conséquent, les devoirs et les examens sont souvent conçus de manière à rendre l'utilisation de l'IA difficile, voire impossible, par exemple en demandant des rapports sur des événements spécifiques, des traductions de textes ou des compositions écrites à réaliser pendant le cours, sans autorisation d'utiliser des ressources numériques.

En se basant sur les principes du connectivisme, qui met en valeur le rôle des nouvelles technologies et des interactions en réseau, cette recherche explore les avantages potentiels et les écueils associés à l'utilisation de l'IA dans la production orale, en mettant en lumière les aspects informels de l'apprentissage et le rôle des liens et des flux entre les individus et les ordinateurs. Le connectivisme, une approche pédagogique qui met l'accent sur les interactions en réseau et l'utilisation des outils technologiques,

offre un cadre théorique pour comprendre l'importance de l'IA dans l'apprentissage des langues. Le modèle d'autonomie de Puren (2001), conjointement avec les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), encourage une approche dynamique et actionnelle de l'apprentissage des langues. Dans ce contexte, l'utilisation de l'IA dans la production orale peut favoriser la pratique autonome de la langue et l'échange linguistique.

Cependant, certains écueils sont observés dans la pratique. Dans un cadre universitaire à Taiwan, certains étudiants manifestent une paresse d'esprit en se contentant de recopier des informations trouvées sur Internet sans les analyser ni les reformuler. De plus, des écarts de niveau peuvent être observés entre les devoirs à domicile et la production orale en classe, ainsi qu'entre la production orale et la compréhension de la langue. Ces écarts soulignent la nécessité d'une réflexion critique et d'une articulation des différents environnements d'apprentissage.

2.3. Terrain de recherche

Notre terrain de recherche est constitué sur un échantillonnage de deux groupes d'apprenants de deux universités taïwanaises différentes, à savoir : un groupe de 34 étudiants en quatrième année à la faculté de français de l'université Tamkang fin 2023; ainsi qu'un groupe de 20 étudiants en troisième année de français du Département de langues et de culture européenne à l'Université nationale Chengchi.

Nous nous plaçons ainsi dans le cadre d'une recherche expérimentale, avec une démarche hypothético-déductive : « Chat GPT altère les conditions d'apprentissage des étudiants », hypothèse que nous souhaitons confronter à des faits. Cependant, afin que cette recherche expérimentale puisse être valide, il est nécessaire d'assurer

« l’isolement des variables afin de les faire varier séparément, la reproductibilité de la situation expérimentale » (Grosbois, 2007: 21) afin de pouvoir en tirer des conclusions comme le note Muriel Grosbois. Dans le cas présent, nous travaillons sur deux groupes d’apprenants de niveau B1 dont nous avons en charge certains cours pour l’année 2023 – 2024 dans nos institutions de rattachement. Ce rapprochement permet de diversifier le panel étudié et de disposer de résultats plus représentatifs de l’ensemble des étudiants à l’université taïwanaise. Cependant, comme souvent, l’homogénéité des groupes entre eux et en eux-mêmes est toute relative.

La « complexité des situations d’enseignement et d’apprentissages » est donc une variable préalablement identifiée, ce qui déplace notre méthodologie vers la recherche quasi-expérimentale avec toujours l’idée d’agir sur une variable, à savoir, le recours possible à un agent conversationnel utilisant l’intelligence artificielle générative (Chat GPT) et « d’en observer les effets » comme le résume André TRICOT (2007: 3).

Pour pouvoir effectuer cette comparaison, nous avons fait effectuer aux étudiants deux exercices de production orale. Dans le premier exercice de production orale, nous avons laissé toute liberté aux apprenants dans la phase de préparation de sorte que l’utilisation des TICE, d’Internet et donc de l’intelligence artificielle ne soit ni encouragée ni encouragée, ni interdite. Dans un deuxième temps, nous avons fait effectuer un exercice similaire aux étudiants en conditions d’examen, c'est-à-dire sans accès à Internet. Nous avons également conscience que cet exercice de comparaison ne « satisfait pas à toutes les conditions des expériences » et d’isolement des variables étant donnée les consignes données (Tricot, 2007: 6). Par exemple, nous n’avons pas pu vérifier quelle utilisation les apprenants avaient de l’agent conversationnel ni savoir si et quand ils l’utilisaient. Privilégiaient-ils une approche de traduction ou de correction ? Ou cherchaient-ils la simplicité en demandant à l’IA de générer

entièrement leurs réponses ?

Nous avons donc complété cette expérimentation avec des croisements méthodologiques assumés, tels que des questions, des observations et des questionnaires qui se sont révélés très utiles dans notre phase d'analyse des données accumulées. En effet, « *la démarche hypothético-déductive peut aussi être mise en oeuvre à travers des observations, des enquêtes* ». (Tricot, 2007: 3) C'est dans cette optique que nous avons préparé un questionnaire avec des questions ouvertes et des QCM à l'attention des étudiants pour mieux comprendre leur utilisation des TICE et de l'IA dans le cadre de la préparation des épreuves de production orale du Delf B1. Là encore, nous sommes conscients des limites de cet exercice, notamment en ce qui concerne l'aspect déclaratif du questionnaire sur l'utilisation ou non dans les travaux personnels préparés à domicile.

2.4. Echantillonnage

Par souci de transparence quant à la méthodologie hypothético-déductive que nous avons adoptée, nous avons renseigné dans le tableaux ci-dessous un certains nombres de variables susceptibles d'avoir un impact sur les résultats. Cette étude se focalise sur le public apprenant. Certaines de ces variables sont des données factuelles de contexte telles que l'intitulé et les modalités du cours, leurs objectifs, le classement des universités établi en fonction des taux d'admissions et du score moyen à l'examen d'entrée à l'université. Les autres proviennent des observations de terrain menées par les enseignants tout au long du parcours de licence des étudiants. Elles ont pour objectif de mettre en lumière l'usage de l'intelligence artificielle dans la diversité du paysage universitaire taïwanais. Il s'agit d'une étude préliminaire qui gagnerait à être étendue à

l'ensemble des établissements d'éducation supérieure dispensant des cours de français.

| | | Groupe d'apprenants A : Étudiants en troisième année de licence en français à l'université nationale Chengchi | Groupe d'apprenants B : Étudiants en quatrième année de licence de français à l'université Tamkang |
|---------------------------------------|--|---|---|
| Intitulé et modalités du cours | Préparation aux examens DELF B1 et B2 - cours optionnel (2 crédits par semestre) - cours annuel (1 semestre par niveau) | Cours de Conversation (IV) | |
| Objectif du cours | Préparation aux épreuves de DELF B1 et B2 | Préparation à l'épreuve de compréhension orale et de production orale du DELF B2 | |
| Institutions | Université nationale Chengchi. Publique Classée 7 ^{ème} université du pays en 2019, par l'initiative TWRanking. ¹ Taux d'admission de 11,27% en | Université Tamkang Privée Classée 18 ^{ème} meilleure université du pays en 2019, par l'initiative TWRanking, notamment grâce à un bon score quant à l'internationalisation des cursus. ¹ | |

¹ <http://twranking.lis.ntu.edu.tw/ranking/>, consulté le 15/12/2023

| | | |
|--|--|---|
| | <p>2022.</p> <p>Score moyen à l'examen d'entrée à l'université : 478,6²</p> | <p>Taux d'admission de 48,49% en 2022.</p> <p>Score moyen à l'examen d'entrée à l'université : 350,1²</p> |
| Niveau DELF des étudiants | B1 / B1+ B2 | A2+ / B1 / B2 |
| Attitude des apprenants vis-à-vis de l'intelligence artificielle / TICE | <p>Les apprenants disposent tous d'un smartphone ou / et d'une tablette.</p> <p>Grande utilisation de Chat GPT ou autres outils de l'IA ou de l'IA générative, détectée par l'enseignant pour les devoirs maison préparés par les étudiants.</p> <p>Cette tendance est toutefois à la baisse depuis la remarque des enseignants aux élèves.</p> <p>Utilisation spontanée de logiciels de reconnaissance de mots et de traduction en ligne en classe.</p> | <p>Les apprenants disposent tous d'un smartphone ou / et d'une tablette.</p> <p>Utilisation minoritaire de Chat GPT par les étudiants pressentis.</p> <p>Difficultés probables à appréhender méthodologiquement l'agent conversationnel.</p> <p>Utilisation spontanée de logiciels de reconnaissance de mots et de traduction en ligne en classe.</p> |

² <https://freshman.tw/guess/106/t12552>, consulté le 15/12/2023

| | | |
|--|---|---|
| Attitude de l’Institution vis-à-vis de l’intelligence artificielle | Grande liberté pédagogique laissée aux enseignants. Toutefois, le corps enseignant s'accorde en général sur les limites de l'outil lorsqu'utilisé par les étudiants lors de travaux personnels. | Grande liberté pédagogique laissée aux enseignants. |
| Attitude des apprenants vis-à-vis des études et des enseignants. | <p>Une majorité d'étudiants cherche à améliorer pro-activement son niveau de français.</p> <p>Ils se caractérisent dans l'ensemble par un volontarisme et une grande exigence quant à la qualité du cours. Ils réclament du travail personnel complémentaire et vérifient parfois le contenu délivré par le corps enseignant.</p> <p>Importance de l'obtention du diplôme et de l'examen.</p> <p>Grosses ambitions quant aux débouchés professionnels entrevus vis-à-vis de la langue française ou de l'enseignement de cette université.</p> | <p>Une minorité d'étudiants cherche à améliorer pro-activement son niveau de français.</p> <p>Une majorité d'étudiants se caractérise par une attitude de nonchalance vis-à-vis des études.</p> <p>Importance de l'obtention du diplôme.</p> <p>Peu de débouchés professionnels entrevus vis-à-vis de la langue française ou de l'enseignement.</p> |
| Attitude des apprenants vis-à-vis de l’exercice de production orale en général et de l’exercice de DELF | <p>Attitude globale peu confiante quant il s'agit de production orale et les élèves sont assez réfractaires à la participation orale en classe de manière spontanée.</p> <p>Attitude similaire quant il s'agit de l'exercice de DELF, renforcée par</p> | <p>Attitude globale peu confiante quant il s'agit de production orale. Les élèves seraient assez volontaires à davantage de participation cependant l'effectif de la classe (plus de 40 en début de</p> |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| assujetti en particulier. | un manque d'idées dans le contenu de leurs interventions. | semestre) limite les prises de parole. Manque d'idées dans le contenu des interventions. |
|----------------------------------|---|--|

Tableau 1 - Descriptif de l'échantillonnage

Il convient de noter un certain nombre de dénominateurs communs dans ces deux groupes d'apprenants. Il s'agit pour tous d'étudiants apprenant le français dans un cadre universitaire, en licence, nés en 2001 / 2002 pour la plupart. Ils sont tous de nationalité taïwanaise. Chaque groupe d'apprenants se caractérise par une certaine hétérogénéité de niveaux autour du niveau de DELF B1 et l'utilisation des TICE au sein des deux établissements est largement similaire.

Du point de vue des enseignants, L'université dispose d'équipements servant à l'ensemble des disciplines (plateforme informatique, système informatique et projecteurs dans toutes les salles de cours). En dehors de ces équipements, les enseignants disposent d'un ordinateur fixe ou portable.

L'utilisation des technologies relativement importante, principalement pour enrichir, compléter ou améliorer un enseignement-apprentissage dans l'ensemble traditionnel sans remise en cause des programmes. (Endrizzi, 2012 : 6). On note une grande diversité d'usages des TICE dans une optique de juxtaposition de pratiques relevant d'approches didactiques différentes notamment dans la "gestion de la classe" et la "diffusion" au sens entendu par Guichon (2012 : 43). L'impact de ces outils numériques sur les pratiques d'enseignement-apprentissage est significatif. Les enseignants peuvent utiliser l'outil informatique et le vidéoprojecteur pour intégrer des supports multimédias interactifs dans leur enseignement, ce qui favorise l'engagement des apprenants. De plus, le dictionnaire électronique, en remplaçant progressivement le

dictionnaire papier, offre aux apprenants une recherche lexicale plus rapide et plus riche. Ces évolutions techniques permettent de diversifier les activités en classe et de favoriser l'interaction entre les apprenants et les ressources numériques.

Du point de vue des apprenants, les étudiants utilisent divers outils numériques pour faciliter leur apprentissage du FLE. La prise de notes et la numérisation des manuels permettent aux étudiants de sauvegarder les contenus de cours et les devoirs, offrant ainsi un accès facile aux informations importantes. De plus, l'utilisation de logiciels spécialisés pour la recherche lexicale peut faciliter la compréhension et l'acquisition de nouveaux mots. L'utilisation de documents audio et de films accessibles en ligne peut permettre aux apprenants de développer leurs compétences d'écoute et de compréhension orale.

Toutefois, dans cette logique la pratique linguistique et la réception des données se fait dans une quasi absence d'interaction. Tout comme l'outil informatique et le projecteur complète le tableau; le dictionnaire électronique remplace le dictionnaire papier. On note donc une « évolution liée aux mutations techniques » (Crinon, 2013 : 5), sans pour autant déceler un changement majeur dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Dès lors, malgré l'impact significatif des outils numériques, les pratiques d'enseignement-apprentissage n'ont pas connu de transformations majeures: les enseignants doivent toutefois s'adapter à ces nouvelles ressources et les intégrer de manière réfléchie dans leurs séquences pédagogiques (Crinon, 2013). De plus, l'utilisation de l'IA dans la production orale présente des défis spécifiques. Les apprenants doivent développer un sens critique face aux réponses générées par les agents conversationnels et maintenir un niveau d'interaction approprié pour un véritable apprentissage de la langue.

3. Expérimentation

3.1. Questionnaires et exercices de comparaison

3.1.1. Questionnaire introductif

Afin de mieux cerner les usages des apprenants de l'intelligence artificielle vis-à-vis des tâches de production orale, nous leur avons distribué un questionnaire à remplir composé de trois parties, comportant une ou deux questions, chacune. La première partie fait état du niveau des étudiants. La deuxième reprend leur usage des applications sur leur smartphone afin de détecter l'emploi l'intelligence artificielle générative. Cette partie est axée sur l'utilisation de leur téléphone portable suite à l'observation faite en classe de l'omniprésence de cet outil. Enfin, la troisième partie explore les stratégies d'apprentissage des étudiants vis-à-vis de la compréhension et de la production orale. Elle est constituée de réponses ouvertes qui visent à identifier d'autres éventuels outils pour diversifier leur apprentissage.

La première du questionnaire est axé sur le DELF en ce qu'il constitue un point de repère sur le niveau de français des étudiants. Par ailleurs, elle se scinde en deux questions. L'objectif est de connaître le pourcentage d'apprenants l'ayant déjà présenté et le cas échéant le niveau obtenu. Cela nous a permis de compléter de manière déclarative nos observations.

La deuxième partie se présente sous forme d'une question à choix multiples (QCM) : « Quelles applications mobiles utilisez-vous sur votre téléphone portable pour apprendre le français ? » Elle presuppose que le smartphone est le support TICE le plus communément utilisé par les apprenants et provient de nos observations en classe valables depuis déjà plusieurs semestres. C'est dans cette catégorie que Chat GPT apparaît au sein d'un éventail de réponses plus vastes. Nous avons en effet cherché à en

diminuer l'importance pour accroître l'honnêteté des réponses. De nombreux apprenants connaissent les positions réservées du corps enseignant sur l'intelligence artificielle. Il nous a paru important de ne pas cibler trop spécifiquement son usage dans une question fermée de type «utilisez-vous Chat GPT ? Oui / non »

La troisième partie de ce questionnaire se scinde en deux questions qui sont ouvertes et destinées à comprendre plus globalement les ressources que les apprenants mobilisent à l'extérieur des cours de français pour améliorer leur compréhension et leur production orale. Les réponses à ses questions ont également laissé entrevoir une utilisation extensive des TICE en tant que ressources d'apprentissage.

Un exemplaire du questionnaire est disponible en annexe de cet article.

3.1.2. exercices de comparaison

Suite à l'administration du questionnaire, nous avons cherché à comparer des exercices de production orale réalisés avec l'aide de l'intelligence artificielle à des exercices réalisés en condition d'examen sans accès à l'intelligence artificielle. Pour ce faire, nous avons choisi l'exercice de monologue suivi du DELF B1 auquel nous avons appliqué la consigne ainsi que la grille d'évaluation officielle pour jauger du niveau de la présentation et de l'exercice. L'exercice de monologue suivi consiste en une intervention orale d'environ 5 à 7 minutes où l'apprenant a pour consigne de présenter puis analyser un document écrit court. Les thématiques abordées et l'apprentissage du vocabulaire nécessaire à la réalisation de cet exercice ont été harmonisées entre les deux groupes d'apprenants en amont du semestre, pour isoler plus précisément la variable utilisation de l'intelligence artificielle.

Les données correspondantes à l'exercice en condition d'examen sans accès à

l'intelligence artificielle correspondent à l'administration de l'examen de mi-semestre. de type DELF. Les étudiants disposaient d'un temps de préparation de 10 minutes, correspondant au temps de préparation du monologue suivi du DELF B1. Cependant, eu égard à leur niveau de français, les étudiants de Tamkang ont pu disposer d'un temps de préparation plus long.

Pour l'exercice sous forme de devoir à la maison, les étudiants devaient préparer le même type d'intervention orale de 5 à 7 minutes. Toutefois, la préparation dudit exercice devait être faite à la maison et n'a donc été soumise à aucune condition ni consigne de la part de l'enseignant en ce qui concerne l'utilisation de l'intelligence artificielle.

Le tableau ci-dessous reprend les conditions d'administration des exercices en fonction du contexte.

| | Exercice en conditions réelles d'examen | Exercice sous forme de devoir maison | Exercice en conditions réelles d'examen | Exercice sous forme de devoir maison |
|----------------------|--|---|--|---|
| Groupes d'apprenant | A | A | B | B |
| Nombre d'apprenants | 20 | 20 | 34 | 34 |
| Lieu de préparation | Salle de classe | Au domicile | Salle de classe | Au domicile |
| Temps de préparation | 10 minutes | Pas de limites applicables | 30 minutes | Pas de limites applicables |

| | | | | |
|---------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|------------------------|
| Lieu de production orale | Salle de classe | Salle de classe | Salle de classe | Enregistrement audio/ |
| Utilisation des TICE / IA | interdite | Aucune consigne donnée | interdite | Aucune consigne donnée |
| Evaluation | Grille d'évaluation B1 | | | |

Tableau 2 - Déroulé de l'expérimentation

3.2. Résultats : apports et défis de Chat GPT

Nous avons distribué les questionnaires sous forme papier aux étudiants et compilé les réponses dans le tableau ci-dessous. La partie 1 et la partie 2 reprennent les questions telles quelles. Pour la partie 3, nous avons décidé, pour éviter les redondances étant donné la grande diversité de réponses, de présenter les résultats en fonction des outils utilisés par les étudiants et non en fonction de leurs buts (compréhension et production orale). Les résultats sont présentés sous forme de pourcentage afin de faciliter leur lisibilité entre les deux groupes d'apprenants.

| | |
|--|---|
| Groupe d'apprenants A : Étudiants en troisième année de licence en français à l'université nationale Chengchi | Groupe d'apprenants B : Étudiants en quatrième année de licence de français à l'université Tamkang |
|--|---|

| Partie 1 : QCM sur l'obtention du DELF et le niveau obtenu | | |
|---|---------------------|-----------------------|
| Avez-vous déjà passé le Delf ? (oui) | 70% | 41.6% |
| Si oui, quel niveau avez-vous obtenu ? | A2 : 5% B1 : 70% | B1 : 27% B2 : 2.7% |
| Partie 2 : QCM sur la présence des applications sur le mobile des apprenants | | |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser le dictionnaire chinois-français en ligne frdic (法語助手) | 92,3% | 83,3% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser google translate | 54% | 47,2% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser DeepL | 0% | 25% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser ChatGPT | 92,3% | 38,8% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser la radio | 7% | 10% |
| Partie 3 : Occurrence des ressources extérieures à l'université dans le cadre des réponses ouvertes traitant de la préparation à la compréhension et à la production orale | | |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser des chansons | 7% | 3% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant | 7% | 6% |

| | | |
|--|------------|------------|
| écouter les informations | | |
| Pourcentage d'apprenants déclarant utiliser Youtube | 15% | 39% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant écouter des podcasts | 31% | 15% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant regarder des chaines TV en français | 15% | 3% |
| Pourcentage d'apprenants déclarant regarder des films / Netflix | 7% | 15% |

Tableau 3 - Résultats du questionnaire expérimental

3.2.1. Analyse des réponses aux questionnaires

Les enseignements des réponses agrégées aux questionnaires sont multiples.

Tout d'abord pour la partie 1, le pourcentage d'étudiants de l'Université de Tamkang ayant présenté le DELF est moindre comparé aux étudiants de l'université nationale Chengchi. Cette différence peut être attribuée d'une part à l'intitulé du cours plus spécifique à l'université Chengchi et d'autre part à la plus forte proportion d'étudiants de cette université préparant un échange universitaire, pour lequel le niveau B2 est requis.

Pour la partie 2, nous notons l'utilisation très extensive de Chat GPT au sein du groupe d'apprenants de l'Université nationale Chengchi. En revanche, moins de 40% des étudiants de l'Université Tamkang déclarent disposer sur leur téléphone de l'application Chat GPT. Cela peut s'expliquer par les différences inhérentes entre ces deux groupes d'apprenants provenant de deux universités différentes : le milieu social,

le niveau scolaire, l'avancement dans l'apprentissage de la langue française et les débouchés professionnels accessibles à la fin des études.

En corrélant le niveau de français des étudiants (partie 1)³ à l'utilisation déclarée de Chat GPT (partie 2), nous avons remarqué que les étudiants dont le niveau de français était déjà avancé et dont la production orale était déjà très fluide, ont pour la plupart déclaré utiliser Chat GPT sur leur smartphone. Pour les étudiants situés dans la moyenne, l'utilisation de Chat GPT est moins massive. En revanche, les étudiants plus en difficulté ont dans une grande majorité également déclaré utiliser Chat GPT. Par ailleurs, ces derniers mentionnent en général moins de ressources d'apprentissage extérieures à l'enseignement universitaire.

Pour la partie 3, de manière similaire, il est intéressant de relever des différences dans le choix des outils utilisés par les étudiants de manière spontanée dans leurs stratégies d'apprentissage. Si les étudiants de l'Université Tamkang mentionnent en priorité Youtube ou encore Netflix, leurs homologues à l'université nationale de Chengchi, quant à eux, préfèrent les podcasts et les chaînes télévisées francophones. Cela peut probablement être expliqué par le fait que les groupes d'apprenants A et B sont affiliés à deux universités dont les critères d'admission en termes de niveau scolaire diffèrent. Ces critères recréent des groupes dont le milieu social est variable.

3.2.2. Analyse des exercices de production orale

Nous notons une corrélation entre l'utilisation de l'intelligence artificielle générative Chat GPT, et le niveau des étudiants. Les apprenants plus avancés, en

³ Comme indiqué dans la partie 3.1, Certains étudiants n'avaient pas encore passé le DELF au moment de l'administration du questionnaire. Le niveau de français que nous leur avons attribué pour permettre cette corrélation se base à la fois sur nos observations en classe, la mise en place de groupes de niveaux préalablement composés en début de semestre, ainsi que les résultats aux examens de mi-semestre.

fonction du niveau sanctionné par le DELF et donc CECR et l'examen de mi-semestre, qui déclarent disposer de dictionnaires électroniques ou/et de l'application Chat GPT sur leur téléphone, produisent de bons exercices sous forme de devoirs à domicile lors d'un passage en conditions réelles d'examen. Selon la grille d'évaluation de type DELF B1 qui a été utilisée, ils disposent d'une bonne capacité à présenter des faits et exprimer leur pensée. La consigne est respectée et l'ensemble est cohérent. En ce qui concerne le lexique, on constate l'étendue de vocabulaire spécifique et sa maîtrise ainsi que peu de répétitions. Pour la partie morphosyntaxe, les étudiants ont un haut degré d'élaboration des phrases et présentent assez peu d'erreurs de temps et de modes. Enfin, pour la partie phonologie, on note encore la présence d'erreurs de prononciation ou un fort accent persistant.

Lorsqu'il s'agit des devoirs produits en conditions réelles d'examen et donc sans intelligence artificielle, on note quelques nuances quant aux acquis présentés par les élèves lors des devoirs à la maison. Si la consigne reste respectée, la cohérence et la cohésion font parfois défaut. Les capacités à décrire des faits et des événements est globalement moins bonne tout comme les parties lexicales et morphosyntaxiques, là encore à un niveau inférieur. Seule la partie phonologie reste globalement inchangée.

Les étudiants de niveau inférieur suivent une logique similaire en termes de résultats. Une nuance mérite toutefois d'être mentionnée: l'écart entre les notes de devoirs à la maison et les examens en classe est plus grand chez les apprenants plus en difficulté. Ainsi, les étudiants initialement plus en difficulté et déclarant utiliser l'IA générative sont quant à eux toujours autant en difficulté. La qualité de leur travail à domicile semble dépendre uniquement de l'intelligence artificielle, qui est lu ou récité par cœur devant le professeur avec un niveau de grammaire et de syntaxe que l'enseignant sait ne pas être du niveau de l'élève. Du point de vue de la phonologie, les

textes générés par ChatGPT introduisent également des difficultés de prononciation supplémentaires, car certains élèves déchiffreront pour la première fois des contenus qu'ils ne prennent pas la peine de comprendre. En conditions réelles d'examen, on ne note pas de changement. Ces éléments en difficultés sont parfois même plus en difficulté devant l'examinateur et ont tendance à être encore plus passifs face à l'exercice de production orale.

Ainsi, afin de maximiser les avantages de l'IA tout en atténuant ses effets indésirables, aux enseignants de trouver un équilibre entre l'utilisation de l'IA et les approches pédagogiques traditionnelles. L'IA peut être utilisée comme un outil d'assistance pour compléter et enrichir l'enseignement en offrant des ressources supplémentaires et des opportunités d'apprentissage personnalisées. Cependant, il est crucial de maintenir une approche centrée sur l'acquisition de connaissances de fond, en encourageant les apprenants à développer leur sens critique et à s'engager activement dans le processus d'apprentissage. Il convient également de souligner que l'IA ne peut pas remplacer complètement l'enseignement traditionnel. Comme le souligne Luc Julia (2019), « *toutes ces technologies ont pour but de nous assister dans des tâches ponctuelles, souvent répétitives et fortement codifiées. Elles nous fournissent une aide qui vient amplifier notre humanité, et augmenter nos capacités intellectuelles, mais elles ne peuvent en aucun cas nous remplacer* ».

3.4 Applications et recommandations

L'utilisation de l'intelligence artificielle offre des outils de recherche avancés aux étudiants, facilitant ainsi l'accès à des ressources linguistiques et culturelles pertinentes, bien que devant être vérifiées. De plus, l'IA peut contribuer à la mémorisation des éléments clés nécessaires à la communication orale, tels que le vocabulaire spécifique

et les structures grammaticales. Ces avantages potentiels de l'IA peuvent permettre aux étudiants d'améliorer leurs compétences en production orale de manière plus efficace et autonome. Cependant, nous craignons que l'un des écueils possibles soit une passivité accrue des apprenants dans leur apprentissage, en les encourageant à accepter les réponses générées par les machines sans développer un sens critique approprié, qu'il s'agisse du contenu ou de la source. De plus, l'utilisation extensive de l'outil peut conduire à une certaine impatience dans l'apprentissage et à des devoirs bâclés, limitant ainsi l'acquisition de connaissances de fond. Le travail à la maison, étape fondamentale du processus de l'apprentissage devient alors inutile puisque l'étudiant ne se situe pas dans une démarche active mais plutôt dans une réception-retransmission telles quelles des données.

Ces défis soulignent donc la nécessité de trouver un équilibre entre l'utilisation de l'IA et les pratiques pédagogiques traditionnelles pour assurer un apprentissage optimal. L'utilisation de l'IA peut également accentuer les écarts de niveaux entre les étudiants. Les apprenants plus avancés peuvent bénéficier davantage des ressources et des outils numériques, tandis que les étudiants en difficulté peuvent se sentir dépassés. De plus, certains phénomènes tels que l'impatience dans l'apprentissage et la passivité intellectuelle peuvent être amplifiés par l'utilisation de l'IA, ce qui peut avoir un impact sur les dynamiques de niveaux et d'attitudes des apprenants.

Il semble donc que l'encadrement des apprenants par l'enseignant en ce qui concerne l'utilisation de ces outils est fondamental. Ce dernier doit alerter puis accompagner les étudiants dans leur usage de l'intelligence artificielle d'une part, et de Chat GPT d'autre part, afin d'en retirer les avantages sans tomber dans ses écueils. La formation des enseignants à cet égard peut s'avérer être un point important de l'avenir de l'utilisation de ces outils afin de l'intégrer au mieux à la pédagogie traditionnelle.

(Certaines associations offrent ce genre de service mais cela reste globalement encore assez peu développé.)

4. Conclusion

Dans cette recherche nous avons tenté d'examiner l'impact de l'IA Chat GPT, sur la production orale en didactique du FLE. Nous avons exploré les avantages potentiels de l'intégration de l'IA comme outil de recherche ou dans les stratégies de mémorisation des étudiants. Cependant, nous soulignons également les défis liés à une éventuelle passivité des apprenants et à l'accentuation des écarts de niveaux entre les étudiants. En analysant les dynamiques de niveaux et d'attitudes, cette recherche met en évidence l'importance de maintenir un équilibre entre l'utilisation de l'IA et l'acquisition de connaissances de fond. En conclusion, l'étude souligne le rôle de l'intelligence artificielle en tant qu'outil d'assistance, amplifiant les capacités intellectuelles humaines, mais souligne qu'elle ne peut pas remplacer complètement l'enseignement traditionnel.

L'intégration de l'IA dans la didactique du FLE peut s'avérer bénéfique dans le cas d'un équilibre entre son utilisation et les approches pédagogiques traditionnelles. Les enseignants peuvent également exploiter pleinement les avantages de cette technologie tout en assurant un apprentissage équilibré et de qualité. Par ailleurs, cela offre des opportunités intéressantes pour améliorer la production orale des étudiants. Cependant, il est essentiel de prendre en compte les défis potentiels liés à une utilisation excessive de l'IA. L'IA doit être considérée comme un outil d'assistance qui amplifie notre humanité et des dynamiques d'apprentissage, renforçant ainsi les capacités intellectuelles des apprenants, mais elle ne peut pas se substituer à l'enseignement humain et à l'acquisition de connaissances de fond. D'ailleurs, les équilibres de niveaux

demeurent inchangés. Il serait bénéfique d'explorer davantage les stratégies pédagogiques efficaces pour intégrer l'IA de manière encore plus équilibrée et appropriée, en mettant l'accent sur l'autonomie des apprenants, le développement de compétences critiques et la promotion d'une interaction authentique.

Bibliographie

- Besse, H.** (2011). «Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine», *Synergies Chine*, n°6. pp. 249-260. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/besse2.pdf>
- Cormier, D.** (2008). «Rhizomatic Education: Community as Curriculum», *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 4 : Iss. 5 , Article 2, 4.
- Catroux, M.** (2002). «Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité», *Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXI N° 3, 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Crinon, J.** (2013). «Analyse de TICE et métiers de l'enseignement supérieur», *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication(Alsic)*, vol. 16. <http://alsic.revues.org/2605>
- Delay, A.** (s. d.). L'intégration des TIC en classe de FLE: apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande.
- Downes, S. et Web, S.** (2006). An Introduction to Connective Knowledge.
- Dupl  a, E. et Talaat, N.** (s. d.). Connectivisme et formation en ligne.
- Endrizzi, L.** (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités.
- Georges B.** (2019) « Intelligence artificielle : de quoi parle-t-on ? », Constructif, 2019/3 (N° 54), p. 5-10. DOI : 10.3917/const.054.0005. URL : <https://www.cairn.info/revue-constructif-2019-3-page-5.htm>
- Guichon, N.** (s. d.). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.pdf.
- Grosbois M.** (2007) « Didactique des langues et recherche expérimentale », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 21 juin 2007, consulté le 26 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4966>
- Hours H.** (2019) « L'intelligence artificielle, principes et limites », Revue Défense

Nationale, 2019/5 (N° 820), p. 49-54. DOI : 10.3917/rdna.820.0049. URL :
<https://www.cairn.info/revue-defense-nationale-2019-5-page-49.htm>

Fu, R. (2005). « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, n° 1. pp. 27-39.
<http://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf>

Fu, R. (2007). «L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards», *Synergies Chine*, n° 2. pp. 75-84. <http://gerflint.fr/Base/Chine2/fu.pdf>

Hu, Y. (2011). «Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français», *Synergies Chine*, n° 6. pp. 117-126. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/hu.pdf>

Jaime-Aree, P. (s. d.). La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants en milieu thaïlandais.

Julia L. (2019) L'intelligence artificielle n'existe pas, First Éditions

Lamri J., Tertrais G., Silver A. (2023) « Chapitre 1. Comprendre les IA génératives et leur portée », dans : , Travailler à l'ère des IA génératives. sous la direction de Lamri Jérémy, TERTRAIS Gaspard, Silver Aurora. Caen, EMS Editions, « Questions de société », p. 23-67. URL : <https://www.cairn.info/travailler-a-l-ere-des-ia-generatives--9782376877806-page-23.htm>

Lembé, V. P.-L. (s. d.). Le forum de MOOC, un dispositif transactionnel de répartition de l'autorité curriculaire.

Puren, C. (2001). "La didactique des langues face à l'innovation technologique". In Kazeroni, A. (dir.). Actes des colloques "Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (Untele), volume II". Université de technologie de Compiègne. pp. 1-13. <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

Qotb, H. (2019). Vers un apprentissage connectiviste et nomade des langues étrangères : le cas du français langue étrangère.

Qotb, H. (s. d.). Le connectivisme et l'apprentissage des langues: spécificités, usages et acteurs.

Rong, F. (s. d.-a). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.

Tian, Y. (2011). Enseignement/apprentissage du FLE face aux nouvelles technologies éducatives (NTE) chez des étudiants chinois - L'expérience de l'Université du Peuple de Chine.

Tricot A. (2007) « L'expérimentation et la démarche scientifique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 21 juin 2007, consulté le 26 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5007>

Van, B. et **Verhagen**, P. (s. d.). Connectivism: a new learning theory?

Yu, H. (2011). Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français.

Annexe : questionnaire administré aux étudiants

| Fiche de renseignements | |
|---|--|
| Cours 開課系級 | 法語會話（四） 法文四 P / TFFXB4P |
| NOM | |
| Prénom français (法文名字) | |
| Numéro d'étudiant (學號) : | |
| Avez-vous déjà passé le DELF ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON |
| Si oui, quel niveau avez-vous obtenu ? | <input type="checkbox"/> DELF A1 <input type="checkbox"/> DELF A2 <input type="checkbox"/> DELF B1 <input type="checkbox"/> DELF B2 |
| Quelles applications mobiles utilisez-vous sur votre téléphone pour apprendre le français ? | <input type="checkbox"/> 法語助手 <input type="checkbox"/> MDBG.NET <input type="checkbox"/> Google translate <input type="checkbox"/> DeepL <input type="checkbox"/> Chat GPT |
| Comment est-ce que vous vous entraînez à la compréhension orale (聽力考試) ? | |
| Comment est-ce que vous vous entraînez à la production orale (口語表達考試) ? | |

Les années Covid : signal pour une pédagogie de la résonance?

Nicolas DROUET 蘇毅

Chargé de Cours, Département de Français, Universités Nationale Centrale, Tamkang

國立中央大學、淡江大學法國語文學系 講師

Les années Covid ont-elles impacté notre capacité à manier l'apprentissage de la langue en tant que formation à l'acte de parole : appeler, se laisser appeler, répondre, accueillir la réponse de l'autre ?

Débutons par une évidence. Qu'est-ce que parler une langue? Ou plutôt : qu'est-ce que parler tout court?

Parler, c'est appeler et répondre.

Parler, c'est, fondamentalement, être lié à un autre, c'est prendre le risque de converser, et quand bien même on ne ferait que "parler dans sa barbe", comme on dit, alors on ferait de soi-même un autre. Car quels sont le besoin, le désir, l'élan vital qui président au langage humain? C'est : appeler et répondre. Ainsi en est-il du nouveau né qui surgit dans le monde. Ainsi en est-il de son cri de souffrance (causé par les poumons qui s'emplissent soudain de l'air qui vient de l'extérieur, l'éloignement d'avec la maman, le contact avec un monde hostile) : il va se changer en appel. Et voilà que l'autre (la maman, une infirmière, puis d'autres ensuite) répond par des gestes, par des sons, qui vont devenir des symboles.

Appeler et répondre, est-ce difficile? Pas toujours. Mais parfois, cela fait peur. Permettez-moi de faire appel à un souvenir personnel. En attendant la naissance de ma fille, je redoutais de ne pas savoir comment la saisir. Comment la porter, comment communiquer avec elle? Mais dès qu'elle est apparue, dès qu'elle a poussé son premier

cri, mon corps a su quoi faire. Instinctivement, j'ai compris ce cri comme un appel, et j'ai répondu. Un langage s'est établi. Quant à elle, qui s'était fait attendre pendant de longs mois, ne répondait-elle pas aussi à l'appel de ses parents, autant que nous au sien ? N'est-ce pas ce double appel, ainsi que cette réponse réciproque qui ont rendu la communication subite et évidente ?

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, le manque, le besoin, le désir, l'élan vital peuvent stimuler les progrès au delà de l'imaginable. Ainsi, les personnes réfugiées qui abandonnent leur pays d'origine et qui, arrivés dans le pays d'accueil, parfois sans avoir rien pu emporter avec eux, se mettent à dévorer la langue du pays.

Questions de départ

Voici les questions qui motivent cette communication :

- La langue est-elle enseignée seulement comme un réservoir de signes et de techniques auquel donner accès, ou est-elle transmise en tant qu'acte de parole, un acte existentiel, qui mobilise l'élan vital?
- Est-ce que les mesures de distanciation en classe, les cours en ligne, le port du masque, les gestes sanitaires, la multiplication des outils numériques - codes QR, applications etc -, le développement des plate-formes en ligne, la tendance à digitaliser tous les contenus et messages à transmettre aux étudiants apprenants... est-ce que tout cela, pendant les années Covid, et particulièrement à Taïwan, a plutôt préservé, abîmé ou au contraire développé le fondement relationnel et existentiel de l'apprentissage de la langue de l'autre?

La théorie de la résonance - Hartmut Rosa

Nous pourrions nous embarquer ici sur un terrain peu sûr, épistémologiquement trouble, mélangeant anthropologie, sociologie et philosophie. Or, c'est le mérite d'un sociologue et philosophe allemand, Hartmut Rosa, d'avoir réussi à bâtir ce qu'il appelle une "sociologie de la vie bonne", à la fois descriptive et normative, émancipée d'une philosophie de la vie bonne - telle qu'est développée depuis longtemps dans l'histoire de la philosophie - . Au rebours d'une sociologie focalisée sur les ressources, sur le capital ('économique, culturel, symbolique), Rosa, qui écrit dans le sillage de la théorie critique de l'Ecole de Francfort, offre de manière argumentée une théorie pour penser, décrire et évaluer la qualité relationnelle des interactions sociales. Il a donc, en théoricien d'une sociologie de la relation au monde¹, développé le concept de résonance (Résonance) qu'il définit ainsi: c'est "*la caractéristique la plus élémentaire et fondamentale de l'être humain :*

"Les êtres humains sont avant tout des êtres résonants. Avant même que nous soyons capables de parler ou de penser, et avant même que nous ne voulions posséder des choses, nous devons, en tant que bébés, trouver une résonance avec le monde dans lequel nous sommes plongés : nous avons besoin d'être touchés, tenus et nourris, et nous devons découvrir que, avec nos yeux, nos mains et nos voix, nous sommes capables d'établir un contact. La première expérience que nous avons est celle d'écouter et de répondre – d'être appelés et de répondre. (...) ce n'est pas seulement notre besoin et notre fonction les plus basiques, c'est

¹ "La sociologie de la relation au monde se consacre à la question du genre et de la qualité des relations qui se forment dans les pratiques et les institutions observables de manière empirique entre les acteurs agissant, entre les acteurs et les choses et dans le rapport du sujet et lui."Rosa, H. (2023). « Grand résumé de Résonance : une sociologie de la relation au monde, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », SociologieS [En ligne], Grands résumés, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 16 novembre 2023. DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.12552>

aussi notre désir ultime et le plus élevé. Tout l'art, la science et la philosophie, je le soutiens, ainsi que tout notre amour et nos désirs sont en fait motivés par ce désir de trouver une résonance existentielle : entendre l'appel et y répondre.²"

La résonance, écrit Rosa, est « un type spécifique de mise en relation (...) dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement ».

"la résonance, qui "n'est pas une simple métaphore", ou seulement un état psychologique ou spirituel, désigne "une forme de relation définie avec précision par les quatre éléments que sont *l'affection*, *l'émotion*, *la transformation* et *l'indisponibilité*. (...)"

Le sujet est "*affecté*" par le monde lorsqu'il est touché et traversé par une émotion qui éveille en lui un intérêt spontané pour ce qu'il rencontre et lui donne le sentiment d'être « appelé » ou « interpellé ». (...) Cette émotion mène à une réaction personnelle, souvent visible par des sensations physiques comme « la chair de poule » ou « des frissons dans le dos ». Elle s'accompagne aussi d'un sentiment d'"auto-efficacité" : en établissant un lien avec ce qu'il découvre, le sujet sent qu'il peut agir sur ce qu'il rencontre. Rosa explique que « affection » et « émotion » désignent deux mouvements opposés mais liés dans une relation vivante. Un exemple courant est un échange de regards ou de paroles, où chacun écoute et répond à l'autre. On ressent aussi cette auto-

² Corrêa, D. S., Peters, G., & Tziminadis, J. L.. (2021). "Human beings are first and foremost resonant beings" Interview with Professor Hartmut Rosa of Universität Jena and director of Max-Weber-Kollegs. Civitas - Revista De Ciências Sociais, 21(1), 120–129. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.39974>

efficacité quand, par exemple, un livre ne se contente pas d'être lu mais commence à nous transformer.

Dans ces moments, nous nous transformons par la rencontre. Certaines expériences marquantes peuvent même nous faire dire qu'elles nous ont « changé ». Une relation résonante est donc une relation qui nous affecte et nous transforme. Selon les mots de Rosa, ce qui est rencontré est "assimilé" et non seulement "approprié".

Enfin, la résonance est marquée par son "indisponibilité" : elle ne peut pas être créée à volonté ou contrôlée. C'est une relation qui naît spontanément et échappe à toute maîtrise. Par exemple, enseignants, nous connaissons tous le cas du cours extrêmement bien préparé, avec les meilleures intentions du monde, toutes les conditions les plus favorables semblant réunies, le lieu, le moment étant parfaits, et puis...ça n'accroche pas, les élèves sont comme ailleurs, ils nous dévisagent (quand nous avons encore un visage, non masqué) comme un étranger. Alors, les élèves ne semblent rien vouloir retirer de ce que nous leur disons. Alors que le savoir devrait être logiquement rendu accessible, les élèves accessibles, non, décidément, ça ne passe pas.

Or, Rosa non seulement décrit la résonance mais l'utilise comme un critère normatif. Pour lui, la vie est réussie lorsque se forment des axes de résonance vers des personnes, vers des choses, et vers un sens ultime, vers un tout, vers un motif d'existence.

L'opposé de la résonance est l'"*aliénation*". Alors, le monde, les autres, les choses, et même notre propre corps, nous sont comme muets. C'est cette dure épreuve que je viens de décrire à l'instant avec ce cours qui a tout pour bien se dérouler, et pourtant qui n'aboutit, qui ne *résonne* pas.

Mais Rosa distingue aussi la résonance de l'harmonie. En effet, est exclue la "consonance" radicale : il faut qu'il y ait entrée en relation de deux entités qui vibrent chacune à leur propre fréquence ou qui parlent "*chacune avec leur propre voix*". Or, L'harmonie totale, à moins qu'elle ne soit momentanée, rend impossible l'écoute d'une autre voix – qui empêche d'identifier sa propre voix.

"Dans une atmosphère de (totale) harmonie ou consonance, aucune émotion, ni réponse auto-efficace, ne se produisent et encore moins de transformation."³

La théorie de la résonance, on le voit, a une portée critique. Critique de la modernité d'abord. Car, celle-ci, en accélérant la poursuite d'accessibilité du monde, de la mise à disposition des ressources, d'instrumentalisation du monde, d'optimisation des processus et même de soi-même (pensons aux techniques de management ou de développement personnel par exemple), "obligent à adopter un positionnement de réification systématique de moi et de l'étranger qui est en totale contradiction avec le besoin de résonance des sujets."⁴ D'autre part, il s'agit d'une critique de l'aspiration postmoderne à l'harmonie absolue en toutes choses et entre tous les êtres. Rosa se déifie en effet d'une aspiration à l'harmonie qui peut basculer vers l'instrumentalisation, la télécommande du bien-être, avec la volonté de forcer la résonance (les recettes de bien-être).

Pertinence d'une pédagogie de la résonance

Alors, pourquoi mobiliser cette théorie en didactique des langues?

³ Rosa, H. (2023). « Grand résumé de Résonance : une sociologie de la relation au monde, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », SociologieS [En ligne], Grands résumés, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 16 novembre 2023. DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.12552>

⁴ Ibid

D'une part, parce que, comme nous l'avons dit plus haut, la situation de langage est supportée et motivée par un besoin fondamental de relation : relation entre les apprenants, relation entre l'apprenant et le monde - auquel se lier et par lequel se transformer - et enfin rapport à soi - en vivant dans une autre langue, je me perçois autrement, ne serait-ce que par les sons et les vibrations nouvelles qui surgissent dans mon corps - .

D'autre part, cette théorie est pertinente parce que toute pédagogie appelle une relation. Rosa écrit:

"Tout enseignant connaît ce moment où les élèves sont si attentifs que leurs yeux s'illuminent. Un moment où le contact entre esprits devient palpable. (...) Enseignement et apprentissage ne sont (...) possibles que lorsque l'école devient un espace de résonance."⁵

D'où la question suivante :

Nos classes de français ont-elles été de tels espaces de résonance durant la période du Covid?

Résonances interactive et intra-active

Nous essaierons de répondre à la question en utilisant la théorie de Rosa. Mais nous ferons également droit aux critiques ou ajustements que deux auteurs, sinologues, lui ont apporté : Geir Sigurðsson and Paul J. D'Ambrosio. Introduisons ici en quelques mots leur théorie de la résonance, alternative à celle de Rosa. Ils parlent de résonance comme effet du rite. La résonance ne serait pas seulement une relation "au" monde,

⁵ Rosa, H. & Endres, W. (2023). Pédagogie de la résonance. Le Pommier. [Quatrième de couverture].

mais une relation "avec" et "dans" le monde. La résonance ne serait pas seulement interactive mais intra-active. Ce type de résonance aurait lieu au travers du rite, compris de manière large, dans une acceptation confucéenne. Le rite, comme situation relationnelle, serait résonnant. Ce qui revient à aborder la question "Nos classes de français sont-elles de tels espaces de résonance?" dans la perspective suivante : "dans quelle mesure le rite est préservé ou affaibli?"

Nous faisons deux hypothèses. D'une part, la crise du Covid aurait occasionné une réduction de la résonance interactive et intersubjective, telle que conceptualisée par Rosa. En revanche, sur le plan de la résonance intra-active (Sigurðsson, D'Ambrosio), les choses seraient plus nuancées.

Une conception instrumentale de l'éducation?

Voyons d'abord les discours faisant de l'apprentissage de la langue un objet à mettre à disposition de l'étudiant en vertu du droit à l'éducation. Face à l'obstacle du Covid, la priorité est de garantir "l'accès" au savoir. Les cours sont donc devenus des "cours en ligne". On "met en ligne" : on prend le cours, à la manière d'un objet, et on le transporte ou transfère, en ligne. Les étudiants, dans cette perspective, sont véritablement et strictement des "a-prenants". Apprendre veut dire "prendre, saisir par l'esprit". On pourrait donc dire que les années Covid ont amené à renforcer la conception instrumentale de l'enseignement.

Rosa écrit ceci :

"La promesse d'éducation de la modernité se base (...) sur l'extension de notre accessibilité : une personne qui apprend l'anglais a non seulement accès à tout l'univers de la littérature, de la politique et de la science anglophones, mais

bénéficie également d'un accès communicationnel à toutes les personnes qui parlent cette langue – le diplôme du baccalauréat nous « ouvre », quant à lui, la porte des universités et de la carrière professionnelle qui va avec.⁶

La logique du "on/off", menace sur la créativité relationnelle

On repère également la volonté de faire du cours - en présentiel ou en virtuel - un espace et un moment qui écartent toute forme de "dissonance" (relation au monde et à soi-même caractérisée par une opposition, une résistance, voire une nuisance). Comprendre : chasser la gêne, l'embarras, l'irritation, l'hésitation. Prenons le cas du cours à distance. Le moindre accroc (et Dieu sait s'il y en a : problèmes de connexion, oubli de mettre la caméra etc.) peut facilement être vécu comme un échec, comme une disconnection ("ça marche pas!"). Car la situation communicationnelle et technique ne permet souvent pas de gérer l'évènement comme une opportunité relationnelle, la chance de placer un trait d'humour par exemple, ou de faire preuve d'empathie, de signifier une complicité. Les conditions n'étant pas favorables pour gérer ensemble les moments de flottement, d'indétermination, de surprise, alors notre élan vital tend à se réduire à l'espérance que "ça marche"! Exemple de conversation lorsqu'une personne n'apparaît plus à l'écran : "Tu es là? Tu n'es pas là"? Donc, c'est la logique du "on" et du "off". Il n'y a pas d'entre-deux créatif. Un cours qui marche devient un cours où ça connecte, où les messages passent, les courroies de transmission sont libres, les élèves et le prof sont accessibles, il n'y a pas de "bug". Pas de gêne, pas d'embarras, pas de blocage.

⁶ Rosa, H. (2020, février 28). Grand résumé de Résonance : Une sociologie de la relation au monde. SociologieS, Grands résumés. <https://doi.org/10.4000/sociologies.12552> (Consulté le 16 novembre 2023)

La nature anxiogène de la crise sanitaire tend à renforcer des réflexes de sécurité et de fermeture. Comme il est difficile de donner des critères objectifs au risque, à la maladie, à la contagion, alors, il y a le risque de confondre maladie objective, risque objectif de contagion et ce qui relève de la crainte, ou même de l'irritation, de la gêne. L'irritation devient blessure. Or si c'est une souffrance, il va sembler naturel de la soustraire au regard des autres, de la soustraire de la relation. On va donc avoir tendance à éliminer tout ce qui gêne, on nettoie tout ce qui est impur. A Taïwan, dans un pays marqué par le souvenir du SARS, qui veut à tout prix se prémunir d'un nouveau trauma, avec une culture qui évite la confrontation, qui favorise le regard social (*la face* ou *mianzi* 面子), cela se comprend d'autant plus. Particulièrement dans les périodes où les mesures de restrictions se relâchent mais pas complètement, où les normes sont peu fixées, sujettes à option (certains choisissent de continuer à respecter les mesures de restriction comme auparavant, d'autres de s'en libérer progressivement), il est difficile de faire appel à une responsabilité de la relation résonante, c'est-à-dire non pas seulement de faire appel au civisme, à la responsabilité sociale, sanitaire, mais d'invoquer une disposition à oser appeler et à oser répondre, à oser donner et à oser recevoir, à oser s'ouvrir, à oser une sorte de vulnérabilité, d'imperfection, sans quoi il n'est pas possible de créer.

Or, Rosa nous dit que "*la résonance présuppose une ouverture mentale – et même physique – au monde (...) qui implique la capacité de se laisser toucher par la voix de l'autre.*" Donc cela inclut la disposition à se rendre "*vulnérable*" et surtout à prendre le risque de se transformer et de changer sans savoir quel sera le résultat de ce changement.

Déficit de distanciation

Autre souci : les aléas de la crise engendre des situations d'indétermination qui rendent malaisée la possibilité de se "*distancier du monde*", de le regarder à froid, de manière analytique, objective. Où est le problème, me direz-vous? Car la distance semble bien le contraire de la résonance. Mais, et c'est là un paradoxe : pour Rosa, une certaine dose d'aliénation, différente d'une relation résonante, est en fait bénéfique à la résonance. En effet, nous dit Rosa, pour qu'il y ait résonance, il faut aussi des moments ou aires d'aliénation, de relation non résonantes. Rosa écrit :

" (...) la capacité à *créer une distance avec le monde* et à le traiter et le concevoir comme un élément instrumental, mais aussi compréhensible et malléable, représente une culture cardinale et une technique culturelle indispensable sans laquelle aucune relation humaine ou sociale au monde ne peut être durable. En ce sens, l'*aliénation* est effectivement le résultat d'un processus de développement nécessaire."⁷

Pourquoi, dans la séquence du Covid, une difficulté à se distancier du monde? Parce que cernés par l'imprévisibilité de la pandémie, la variation des règles, des recommandations, la difficulté d'interpréter le jugement des autres, il est difficile de se projeter dans un avenir, de lire les autres, de saisir la marche du monde, et donc il n'existe pas ce degré de maîtrise minimal, de sécurité, qui permettrait d'oser de se distinguer, se singulariser, de s'exposer à l'autre pour résonner avec lui.

⁷ Rosa, H. (2023). « Grand résumé de *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 16 novembre 2023.

Repli sur la sphère individuelle

De plus, la crise aurait occasionné un repli sur la sphère individuelle et sur les cercles familiaux et intimes : on recherche la résonance hors de l'aire de la classe, dans la sphère du connu. Le fait qu'il soit difficile et malvenu de se singulariser en classe face au groupe et au professeur, amène alors deux tendances - qui peuvent certes paraître contradictoires - : le suivisme et le repli sur soi. On entend par "repli sur soi" une absence d'engagement collectif : mieux vaut chercher l'épanouissement non dans la relation, mais dans le retrait vers l'intime. On a vu ainsi de nombreux étudiants s'abstraire des pratiques collectives. Et donc, on a vu un boom des pratiques telles que : yoga, pilates, méditation, atelier pâtisserie, poterie, danse, mais aussi études en ligne, à son rythme, assis sur le canapé. Bien souvent, il s'agit d'allier l'aspiration au bien-être, à l'harmonie, et la possibilité d'avoir la main sur sa performance individuelle : je peux et je veux décider seul de mon expérience et de ma progression. Alors que le monde extérieur est trop imprévisible, difficile à interpréter, changeant, je peux choisir et contrôler mon monde intérieur de manière autonome.

Or, si ceci correspond à un besoin bien naturel et légitime de sécurité, le risque est de créer une société où manque, selon Rosa, "*l'appel de l'autre*":

"Nous pensons toujours que nous devons trouver les choses en nous, qu'il faut nous écouter, qu'il faut gagner en autonomie. Le bonheur, ça serait d'être tellement autonomes que nous serions influencés par rien. Il y a de nombreux livres qui disent que la bonne vie, c'est celle qui découle des règles qu'on s'est fixées soi-même. (...) Je crois que c'est justement cela l'erreur. Car la résonance commence avec l'appel de l'autre. Il y a quelque chose que je ne connais pas

mais qui pourrait m'intéresser. (...) Comme dit Adorno : "l'expérience vraie, c'est celle qui me permet de perdre en autonomie."⁸

Cela rejoint ce qu'Emmanuel Citton appelle les "situations d'attention conjointe"⁹.

L'attention conjointe est "la façon dont des sujets sont attentifs à l'attention des autres et orientent leur attention selon la direction prise par celle-ci". On est ici très proche de la résonance, relation d'appel et de réponse. Pour Citton, les situations d'attention conjointe, pour avoir lieu, nécessitent la "*coprésence*", la "*coattention présentielle*" (qui peut être physique ou virtuelle), la "*réciprocité*", la "*connexion émotionnelle*" et "*l'effort d'invention*".

Une longue démonstration n'est sans doute pas nécessaire pour montrer qu'un cours où plus de la moitié des visages des participants sont masqués, où une ou deux chaises vides signalent le risque de la contagion, où l'on craint de se prêter stylos et divers matériel de peur de se contaminer, n'est pas vraiment propice à ces situations d'attention conjointe que Citton appelle de ses voeux. De même en est-il d'un cours en ligne où les élèves ont leurs visages rangés dans des petites boîtes séparées à l'écran, où les micros fonctionnent de manière capricieuse, où interruptions de connexion internet, apparitions inopinées de notifications et autres demandes subites et subies de mots de passe agrémentent le fil heurté des conversations.

⁸ Erner, G. (Animateur). (2020, 24 janvier). L'Invité des Matins de Guillaume Erner – Rencontre avec Hartmut Rosa, le philosophe anti-moderne [Émission de radio]. France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-e-des-matins/rencontre-avec-hartmut-rosa-le-philosophe-anti-moderne-1673770>

⁹ Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. Éthique en éducation et en formation, (13), 46–61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>

Un apprentissage désincarné

Citton fait certes l'hypothèse que les situations de coprésence virtuelle, rendues possibles par des outils de visioconférence, permettent des formes d'attention conjointe dès lors que certaines conditions technologiques sont remplies. Cependant l'auteur semble oublier une chose : un humain en relation est d'avantage qu'un visage qui paraît en une seule dimension à l'écran, quand bien même ce visage cherche, appelle du regard ceux de ses congénères, leur répond. De même, la voix humaine a une texture bien plus riche que celle que diffuse un micro et des haut-parleurs, quel que soit la qualité du matériel. Une voix, c'est aussi du souffle, du vent, de la vibration dans un air. Un corps, c'est une odeur, des particules chimiques qui se baladent dans un espace, c'est une humidité. Nous sommes de la matière baignant dans de la matière, agis par celle-ci et agissant sur celle-ci.

Les années Covid ont peut-être alors signé l'épreuve d'un corps entravé, atrophié, fonctionnalisé et "démembré". La disparition de l'espace et de la matérialité handicape la réponse personnelle active, celle qui s'exprime aussi et peut-être avant tout par une réaction physique telle que « la chair de poule », « les cheveux qui se dressent sur la tête » ou « des frissons dans le dos » (exemples donnés par Rosa, qui détaille tous ces phénomènes). Ici, on peut faire référence à toutes les recherches sur l'encorporation des langues vivantes (Sandrine Eschenauer)¹⁰ : c'est le corps tout entier qui parle, et construit le sens. La chercheuse en sciences du langage Joëlle Aden, le neurobiologiste Francisco Varela (avec le concept de cognition incarnée) vont dans le même sens : les

¹⁰ Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, 38. <https://doi.org/10.4000/tipa.4790>

mécanismes de résonance (automatiques) et d'imitation (intentionnels) sont primordiaux pour permettre l'autonomie langagière.

Hausse des dépressions

Quand le monde, les autres et moi-même deviennent insensibles...alors, c'est la dépression qui survient, ou le burn-out. Je cite Rosa :

"Alors, le sujet perçoit le monde comme mort, muet, froid et gris et son propre moi comme figé, froid, vide et insensible. Il manque simplement une « corde de résonance vibrante » entre le moi et le monde."¹¹

Plusieurs enquêtes ont montré la hausse importante, ces dernières années, des dépressions et de la consommation d'antidépresseurs en particulier chez les jeunes. Selon une étude du Taiwan Counseling Psychologist Union en février 2023, plus de 25 % des élèves de lycée et universités à Taïwan montrent des signes de dépression¹². L'impact de la pandémie sur les étudiants des universités taïwanaises se serait avéré bien plus important qu'on ne l'avait initialement envisagé au départ, avec une effet particulièrement délétère notamment sur les étudiants en première année de cursus.

¹¹ Rosa, H. (2023). « Grand résumé de *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », *SociologieS* [En ligne], Grands résumés, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 16 novembre 2023.

¹² Taipei Times. (2023, December 21). More than 25% of university students depressive: survey. Taipei Times. <https://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2023/12/21/2003810950>

Les bienfaits du cours en ligne : un confort fonctionnel et émotionnel propice à la relation?

On pourrait néanmoins tenter d'apporter une nuance à ce tableau négatif. Les cours en ligne auraient aussi une vertu sécurisante, procurant à certains élèves un socle d'assurance et de distanciation, bénéfique à l'engagement dans des relations résonantes. C'est ce dont j'ai été témoin comme enseignant, même s'il ne s'agit ici que d'observation empirique, et donc sur un échantillon évidemment très réduit!. J'ai vu en effet certains de mes élèves, qui d'habitude se tiennent en retrait dans la salle de classe, davantage s'affirmer lorsque le cours est en ligne. Faut-il en conclure que le cours en ligne favorise un sentiment de sécurité, de maîtrise, de confort émotionnel (être chez soi, chez les siens), une base de distanciation autorisant de se singulariser, de prendre le risque d'une prise de parole, d'une relation, quand bien même celle-ci serait peu spontanée, et éventuellement entravée techniquement, spatialement, physiquement?

Et sur le plan de la résonance "rituelle" (Sigurðsson, D'Ambrosio) ?

Mais plus encore, le jugement d'une dégradation de la qualité des relations en classe de français peut être nuancé si on prend en considération la critique que deux auteurs ont choisi de faire porter sur la résonance selon Rosa. Deux sinologues, Geir Sigurðsson and Paul J. D'Ambrosio, font remarquer les limites d'une théorie marquée par une anthropologie considérant le rapport de l'être humain au monde dans une distinction nette entre sujet et objet. Ils écrivent :

"tandis que le sujet de Rosa reste relativement « plein » (« Yǒu (有) »), le sujet confucéen est relativement vide (« Wú(无¹³) »). Le sujet de Rosa a des projets,

¹³ En chinois traditionnel, le caractère correspondant est 無.

voit le monde comme quelque chose d'extérieur avec lequel communiquer et doit agir sur ce monde pour faciliter la résonance. Le sujet confucéen, lui, se comprend comme faisant partie intégrante du monde et agit avec lui."¹⁴

Selon d'Ambroglio et Sugurosson, la résonance ne serait pas seulement une relation "au" monde, mais une relation "avec" et "dans" le monde, elle ne serait pas seulement interactive mais intra-active. Ce type de résonance aurait lieu à travers des processus rituels, le rite étant ici compris de manière large (un *ethos*) dans l'acception confucéenne (*rujia* 儒家).

Dès lors, on peut se poser la question :

Les apprenants taïwanais seraient-il les pratiquants de cette éthique de l'évidement de soi (*wu*), facteur de résonance, et, à leur manière, disposés à la résonance, voire à l'attention conjointe dont parle Citton?

Dans ce schéma, on peut considérer que, dans une période de défi sanitaire et social, avec perturbations des attitudes, des postures, des rites habituels, s'effacer derrière un masque, un ordinateur, signaler de manière persistante, claire, au groupe que l'on adhère aux mesures de précaution socialement recommandées et recommandables, se conformer à des injonctions vécues comme l'effet d'un consensus social, tout cela, c'est accomplir les actes rituels par lequel faire partie du monde, c'est adhérer au monde, c'est, par le rite, résonner avec la communauté de pensée, de ressentis (espoirs, peurs), dans une sorte d'évidement de soi : sujet confucéen, relativement

¹⁴ Sigurðsson, G., & D'Ambrosio, P. J. (2023). Ritualized world relations: A Confucian critique of Rosa's limitations on resonance. *Journal of Chinese Sociology*, 10(4), p.15, <https://doi.org/10.1186/s40711-023-00184-7> (Citation traduite de l'anglais par l'auteur du présent article)

"vide", j'agis avec le monde dont je fais partie; ce n'est pas moi qui résonne avec l'autre, l'environnement, le cosmos, mais nous qui sommes ensemble résonance.

Comme l'écrivent Geir Sigurðsson and Paul J. D'Ambrosio :

"D'une certaine manière, on peut dire qu'il n'y a pas d'« inter »-action à proprement parler. À la place, il s'agit d'une « intra-action ». Dans ce modèle, la capacité d'agir est répartie entre les autres et le monde lui-même. Le sujet ne se contente pas de regarder en lui-même pour décider de ce qu'il doit faire ou comment se comporter ; il regarde aussi vers l'extérieur. Observer le monde, évaluer les situations de manière critique et réfléchir en harmonie avec les autres représente le sommet de la capacité d'agir selon le mode confucéen. L'autonomie y est diffuse.¹⁵

Cela expliquerait-il l'attitude globalement coopératrice de la société taïwanaise pendant la crise du Covid (respect des mesures de restriction, coopération avec les institutions sanitaires)?

Pour appuyer cette hypothèse, je citerais mon expérience personnelle de professeur en ligne ou de professeur de "cours masqué" : j'ai vraiment été très surpris de voir la très grande patience, le respect réciproque, le peu d'énerver devant les caprices de la technique, ou les masques qui empêchent d'entendre une personne qui parle. J'ai été témoin d'une sorte d'unanimité apparent dans le respect des consignes.

¹⁵ Ibid. L'original en anglais : "In some sense, we can say there is no "inter" action. Instead, we have "intra-action." Agency on this model is dispersed among others and the world itself. The subject does not only look in to decide what should be done or how to behave, they also look out. Observing the world, critically assessing situations, and thinking in ways that are attuned with others is the pinnacle of Confucian agency. Autonomy is diffused. "

Pour faire un parallèle qui sort de la salle de classe, évoquons les conférences de presse du CDC du ministre de la santé, Chen Shih-chung 陳時中. Extrêmement suivies, elles étaient menées par un homme politique dont on pourrait dire qu'il incarnait parfaitement cette éthique de l'effacement, de l'humilité, du *wu*, et dans lequel les gens se projetaient, pour eux-mêmes être confirmés dans l'adoption de cette attitude, de cet ethos de disponibilité, tout au service du respect prudent, précautionneux et scrupuleux des consignes sanitaires qui les rassemblaient, qui les faisaient adhérer à la régulation du monde. Dans le cadre d'une classe d'université, cette même éthique d'effacement, maximisée, exagérée sans doute par les circonstances de la crise et les nécessités de la vigilance, a peut-être permis à certaines personnes d'être paradoxalement plus assurés et plus disponibles à une relation de confiance dans la classe, faisant preuve d'un esprit d'unanimité qui permet de persister à travailler, échanger, se mettre à l'écoute, observer.

Il y a tout de même une limite. C'est le corps, la matérialité physique. Pour qu'il y ait attention à ce qui advient, encore faut-il que les conditions physiologiques et techniques permettent d'observer, de voir, d'être attentif à ce qui nous relie. Or, un masque masque le visage. Un écran ne fait voir qu'une partie de la personne, ne donne pas accès aux autres sens que la vue et l'ouïe...et encore faut-il que l'écran et le micro soient allumés. Et c'est tout le paradoxe de cette éthique de l'effacement. C'est qu'elle relie aux autres. Mais elle peut aussi amener à une disparition de la réalité. Il y a un risque d'atonie, de repli, c'est-à-dire, tout simplement de disparition de la vie.

Conclusion

Quel est notre métier d'enseignants? C'est transmettre un savoir, encourager les étudiants, et c'est aussi déceler les signaux qui indiquent la santé des relations en classe. L'éducation, comme nous l'avons dit, est art de la relation. Elle ne peut s'en abstraire.

Or les signaux sont toujours à interpréter. C'est le mérite des pédagogues, mais aussi des psychologues, des sociologues, des philosophes (tels que Hartmut Rosa et Emmanuel Citton) et des anthropologues (Sigurðsson, D'Ambrosio) de nous fournir une compréhension des phénomènes, un regard, une herméneutique. Parfois, nous nous habituons à ne pas voir, à ne pas éprouver les phénomènes. Enseignants ou apprenants, nous nous habituons à donner des cours dans des espaces peu résonnantes, des classes surchargées de tables, de chaises où le corps est emprisonné, où les postures physiques sont aberrantes. Et plus nous nous habituerons et habituerons d'autres à cet emprisonnement, plus nous manquerons de cette sensibilité au corps, à l'espace, qui est une sensibilité à la relation, plus nous nous chercherons à développer cette sensibilité dans des "oasis de résonance" (Rosa) tels que des classes yoga, des cafés chics ou des belles boutiques, au détriment de nos lieux de travail, d'étude, où sont à vivre relations non pas toujours désirées mais vitales avec nos concitoyens.

Dans cette perspective, Il ne s'agit pas de repousser les nouvelles sociabilités induites par les nouvelles technologies, mais de partir à la recherche d'une hybridité satisfaisante. Pour reprendre le concept de résonance de Rosa, il s'agit de partir à la recherche d'une hybridité "résonante", d'une hybridité relationnelle : allier les bienfaits de la technologie, de l'IA, des chatbots, et les bienfaits de la présence physique.

Lorsque une pandémie frappe, lesquels, dans les espaces de nos universités, sont les plus vulnérables? Les élèves ou les professeurs? Les élèves car il s'agit de jeunes personnes en construction. Les professeurs, par leur enseignement, contribuent à cette construction. Ils ont donc une responsabilité pour que les apprenants soient en situation de sécurité et de disponibilité relationnelle? Celle-ci n'est pas seulement une disponibilité psychologique, ou médicale, mais relationnelle. C'est la responsabilité est collective du corps enseignant : quand une crise frappe, les éducateurs de langues, dont

la profession a une forte dimension relationnelle, ne doivent-ils pas coopérer pour investiguer celle-ci : décrire la relation pédagogique, l'évaluer, en parler entre nous, la nourrir et, au final, la défendre? Ne s'agit-il pas là d'une responsabilité institutionnelle?

Bibliographie

- Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, (13), 46–61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>
- Eschenauer, S., Tellier, M., & Zappa, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 38. <https://doi.org/10.4000/tipa.4790>
- Citton, Y. (2014). Pour une écologie de l'attention. Seuil.
- Hu, Y. H. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on the online learning behaviors of university students in Taiwan. *Educational Information Technology*, 27, 469–491.
- Corrêa, D. S., Peters, G., & Tziminadis, J. L.. (2021). “Human beings are first and foremost resonant beings” Interview with Professor Hartmut Rosa of Universität Jena and director of Max-Weber-Kollegs. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 21(1), 120–129. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.39974>
- Erner, G. (Animateur). (2020, 24 janvier). L’Invité des Matins de Guillaume Erner – Rencontre avec Hartmut Rosa, le philosophe anti-moderne [Émission de radio]. France Culture. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/l-invite-e-des-matins/rencontre-avec-hartmut-rosa-le-philosophe-anti-moderne-1673770>
- Pencolé, M. A. (2018). Hartmut Rosa, Résonance. Une sociologie de la relation au monde. Lectures. Retrieved from <http://journals.openedition.org/lectures/29658>
- Puett, M., Seligman, A., Weller, R., Simon, B., & Taylor, K. (2008). *Ritual and its Consequences: An Essay on the Limits of Sincerity*. Oxford University Press.
- Rosa, H. (2018). Résonance. Une sociologie de la relation au monde. Paris, La Découverte.
- Rosa, H. (2023). Resonance as a medio-passive, emancipatory and transformative power: A reply to my critics. *Journal of Chinese Sociology*, 10(16).
- Rosa, H. (2023). « Grand résumé de Résonance : une sociologie de la relation au monde, Paris, Éditions La Découverte, 2018 », SociologieS [En ligne], Grands

résumés, mis en ligne le 28 février 2020, consulté le 16 novembre 2023. DOI :
<https://doi.org/10.4000/sociologies.12552>

Rosa, H., & Endres, W. (2023). Pédagogie de la résonance. Le Pommier.

Sigurðsson, G., & D'Ambrosio, P. J. (2023). Ritualized world relations: a Confucian critique of Rosa's limitations on resonance. Journal of Chinese Sociology, 10(4).
<https://doi.org/10.1186/s40711-023-00184-7>

Taipei Times. (2023, December 21). More than 25% of university students depressive: survey.

<https://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2023/12/21/2003810950>

人工智能時代的文學教學 - 以《羅馬露臺》提升美學智能

LIN May-Chun 林攻君

Professeure Associée, Département de Français, Université de la Culture Chinoise

中國文化大學法文系 副教授

前言

無論我們對於新科技的態度是激進還是保守，了解程度是深或淺，無可否認的是人類已經進入「智慧時代」。這種演進產生了一種現象：這一代的年輕人與電腦和手機一起長大，大量資訊鋪天蓋地隨時可以瀏覽點閱，卻普遍無法長時間專注於一項議題，觀察與思考的能力不受重視，沉溺於手機或虛擬的世界，慢慢地與現實抽離，既不內觀自己，也不外觀別人，缺乏同理心，不善於與人交往，也不想了解周遭事物，長此以往會加大人與人的隔閡與社會不安。隨著人工智能的迅速發展，機器已經可以套用從大數據資料中取得有用資訊以仿似人類的方式解決新問題，建立全新的影像和文字，並根據即時資料輸入做出決策；當 ChatGPT 大浪席捲全球，即將入學及畢業的新鮮人，最關心的是哪些工作「不易被 AI 取代」時，學校教育應如何因應？文學教育是否還有存在的理由與價值？

身為教育工作者，當我們從大方面思考未來的社會需要怎樣的個體，和由小方面思考怎樣的個體才有未來的時候，或許我們可以著眼三個問題：什麼無法被人工智能替代？什麼無法改變，是學校教育的核心？什麼需要改變，且必須改變？我們以為：第一個問題的可能答案是需要原生性、判斷力，與他人互助合作或溝通協商的工作就愈難被自動化取代。第二個答案則關乎「教」與「育」的本質。「教」：傳遞知識，此功能的部份工作可由 AI 執行，「育」：鼓勵學生探索未知，觀察、發現、創造與愛，培養品格與相應的能力和素質來適應社會與時代的轉變則是教師責無旁貸也無法被替代的工作。第三個答案則是教學方法必須改變，減少反覆訓練低層次的技能，加強關注高層次的認知過程（如思考、創造力）與一般性的氣質狀態（如興趣、態度或價值觀）之發展。

因此我們想要藉由文學課程發展人工智能時代特別需要也無法被自動演算取代的人類美感能力，提昇五感的敏銳與對藝術和哲學的感知力、激發同理心、與他人和自然產生互動與情感的連結。

教材：*Terrasse à Rome*(《羅馬露臺》)

巴斯卡·季聶(Pascal Quignard)的作品經常與藝術有關，二〇〇〇年出版的*Terrasse à Rome*(《羅馬露臺》)就是以蝕刻版畫家摩姆(Meaume)為中心，講述他因愛遭毀容之後四處流浪，藉由創作回溯過去，多年之後與兒子重逢被其誤殺的故事。但這卻不是一本普通的傳記，作家以省略、並列、排比、拼貼的方式，將人、獸、夢、物、自然交織出不同的關係，藉由字與字的新組合，空白與著跡的間隙，意識與無意識的轉換，去逼近、捕捉一個個體。小說家著力於表現人物將自己經歷、夢境、幻想轉化為作品，以作品銘刻自己的一生。小說裡摩姆的羈旅歷程與生命圖景交織，人生情境與藝術創作融匯，當摩姆以版畫挽救出僅出現一次的東西，小說家也在思考藝術、現實、與回憶之間的關係。

全書四十七個簡短章節，有版畫家自述、敘述者直陳、版畫描寫、關於藝術的思考、關於人生的格言、書信、書籍、藝術評論、結婚文件、遺產清單、警方供詞等…，鬆動了小說的範疇。陳述故事不按時序，而是斷裂的、非線性敘述，或是同樣事件有不同的版本，「解畫」也不是純然客觀的描寫，而是人物心理狀態的時空橫切面，把人變成了狀態成了靜物畫，或版畫的景物動起來繼續流寓之人的奔波。作者把複雜多重的情節、伏筆拆成碎片，散落在小說中人的觀察、推測和判斷之中。故事情節在不同人物的視角之間轉移推進，造成一種「移步換景」的效果，心理—語言的錯覺，使讀者必須不斷閱讀、分析回味、反芻咀嚼每一詞、每一句、每一塊碎片，然後成為「入迷者」，既沉溺在小說人物、其行旅、其創作，也回身反思自己的生活的蹤跡與生命的樣態。

課程設計：培育美感素養

藉由閱讀小說豐富美感體驗，引領學習者以美感素養提升對自己與生活周遭人事物現象的覺察與關懷，並能理解、詮釋和闡述自己的感受或體驗。

(一)透露個人特質的收藏

一個人的興致、特殊的喜好使人更能由這些收藏一窺他最真切的本性與最縈心的牽絆。摩姆擁有八個令他心醉神迷(extase)的物件與景象。這些收藏品極具揭示性，並非作為物品存在那裡，而是作為迷思和意識的遺跡，作為過去的象徵。它們既使摩姆神魂超拔、忘卻自我，同時也促使他重新正視自己和他人的關係。

摩姆的「八銷魂」在小說裡重複出現。分別來自

摩姆自述：

第八章一開始「摩姆四十歲時說有八個景象令他心醉神迷。」(29)他舉出了「一場夢，一樁回憶，一幅克勞德·吉雷一六五一年送給他的畫：聖女保羅在奧斯蒂港，和一位站在布魯日港望著停泊船隻的少女。」(29)

幾天之後同伴重提同樣的話題，摩姆才依次向同伴展示克勞德·吉雷相贈的畫，泡在玻璃罐變得白而透明的一只人耳；織著尤里西斯遮住自己陽具不讓諾西卡看見的壁毯；一幅長臉少女的直刻版畫，一幅摩姆以磨版雕刻的山中廢城，及陰影中的布魯日的娜妮。說完這第六銷魂之後，摩姆就激動無法出聲了，「因為我見到某些景象的時候會感到痛苦」(29)。

葛倫哈根的書：書裡指出摩姆的對話者就是從阿伯維勒來的波瓦依，但沒有補充更多關於摩姆收藏的細節。

波瓦依的《令版畫師摩姆心醉神迷的八個景象》(*Huit extases de Meaume le Graveur*)，也是敘述者主要的資料來源。

討論：

小說技巧

一)作者分別以摩姆自述，摩姆與同伴的閒聊，可能是該對話同伴所寫的書，與另一名作者的著作來講述摩姆的八銷魂。這樣的敘述策略造成甚麼效果？

二)作者一直宣稱摩姆有八項令他銷魂的收藏，但我們卻只知其中六項，為何？

作業：

一)就你對摩姆個性與生平的了解，請試著想出另外兩項令他心醉神迷的收藏。

二)列出自己的黯然消魂名單

(二)人生感懷

小說散落各式摩姆語錄讓我們理解他的想法。如關於愛情：「愛情是繚繞心神無法忘懷的影像」，「所有戀愛的男人都活在角落。所有書本的讀者也都活在角落」(9)¹ 「給愛找理由會毀了愛。為自己所愛找意義，那是說謊」(66)²；關於技藝：「夢既是影像之父也是影像之主」(36)³「下刀必須隨著陰影，而陰影必須隨著光亮的強度」；關於風景：最喜愛的是出自上帝之手充滿爆發力的景觀，「跟上帝所創粗曠的風景相比所有出自人類之手的我都不喜歡。」(37)⁴；關於絕望：「絕望的人像壁畫裡的人物一樣附在某個空間、不呼吸、不說也不聽」(9)⁵，關於創作：「我創作由黑暗中浮出的影像」(36)⁶，「有時候要拉開床上的被子露出交歡的身體。」(39)⁷等...。還有散見各處的格言或道德警語，如「斯他吉爾的亞里斯多德說：「要憤怒中的人平息怒火，就像是從岩石上縱身跳下而不入水一樣是不可能的」」(77)⁸，聖西杭神父引用的「上帝曾說：「懲罰歸我」」(77)⁹，或是解釋亞伯拉罕·伯斯名字的來源：「哪裡有屍體，哪裡就有老鷹」(〈約伯記〉三十九章，三十行)(123)¹⁰。

摩姆列出自己珍視有形或無形的收藏，稱之為« extase »。« extase »從希臘文 « ekstasis »演變而來，意思是離開自己，神魂脫離自身的軀體，靈魂出竅。其實最早以短語列表的方式書寫全書的是唐朝李義山，他在隨筆作品『義山雜纂』中留下的不是摩姆式的「出神」收藏，而是冷眼熱心看世務的心得，嘲諷市井世外的人間煙火，既顯露對於世態的通曉，又抱持置身事外的波俏態度與玩賞心理。

¹ « Tous les hommes amoureux vivent dans des angles. Tous les lecteurs des livres vivent dans des angles »..

² « Fournir une raison dévaste l'amour. Procurer un sens à ce qu'on aime, c'est mentir ».

³ « les rêves sont à la fois les pères et les maîtres des images. »

⁴ «rien de ce qui est manufacturier ne me plaît comparé aux brusques paysages de Dieu.»

⁵ « Les hommes désespérés vivent accrochés dans l'espace à la manière des figures qui sont peintes sur les murs, ne respirant pas, sans parler, n'écoutant personne ».

⁶ « Je fais des images qui sortent de la nuit ».

⁷ « Quelquefois il faut retirer la toile sur le lit et montrer les corps qui s'aiment ».

⁸ « Aristotele de Stagire : « Il n'est plus possible à l'homme en colère d'arrêter sa fureur qu'au plongeur qui s'est élancé du rocher de stopper son élan et de ne pas atteindre l'eau ».

⁹ « L'Éternel a dit : « À moi la vengeance » ».

¹⁰ « Et ubicumque cadaver fuerit, statim adest aquila. « Là où est le cadavre, l'aigle se trouve » (Job, XXXIX, 30) ».

『義山雜纂』(節錄)

• 不相稱

病醫人。瘦人相撲。先生不識字。貧差使人。

• 羞不出

富人乍貧。重孝醉酒。

• 不嫌

饑得粗食。徒行得劣馬。行久得坐次。渴飲冷漿。行急得小船。遇雨得小屋。久貧得薄酒。

• 憎人

遇佳味脾胃不調。終夜歡飲酒樽卻空。方扇不去蚊蠅。

• 失本體

不學發遣書題，失子弟體。不點檢學生作課念書，失先生體。

• 富貴相

落花飛。鶯燕語。讀書聲。高樓上吹笛。

• 酸寒

村漢著新衣。牛背吹笛。

• 不快意

鈍刀切物。破帆使風。樹陰遮景致。築牆遮山。花時無酒。夏月著熱衣服。

• 惶愧

犯人忌諱。遇見仇家。欠債不償逢主。參謁失禮。醒後聞醉語。少人物未還。誤說他人心中諱事。

• 殺風景

花間喝道。看花淚下。苔上鋪席。月下把火。果園種菜。花架下養雞鴨。清泉濯足。燒琴煮鶴。對花啜茶。

• 不忍聞

市井穢語。少婦哭夫。老人哭子。落第後聞喜鵲。乞兒夜號。居喪聞樂聲。才及第便卒。

• **虛度**

花時多病。好家業不和。好景不吟。

• **難容**

卑幼傲尊長。發怒對長官。

• **臆想**

冬月著碧衣似寒。夏月見紅似熱。入神廟若見鬼。過屠家覺膻。見冰心中涼。

• **惡模樣**

作客與人相爭罵。著鞋臥人床。未語先笑。說主人密事。對眾倒臥。

• **無所知**

問主人魚肉價。入人房闈取人物看。得人恩不思報。家貧不守己。

• **癡頑**

有錢不還債。知過不能改。自不知過強怪人。家貧強作富貴相。話語不信。

• **愚昧**

好說人家密事。說六親過惡與外人。會聚不識尊長位次。講他人惡事。聞善不記。

• **非禮**

徑入他人房闈。傲慢尊長不拜。

• **枉屈**

好父母無好子。好兒無好婦。好女無好婿。有錢不會使。好衣不會著。好顏色不解匹配。家藏書不解讀。明月夜早睡。有好花不吟詩酌酒。近好山水不遊玩。有美質懶惰廢業。權在手不作好事。年少時好閑不習事。

• **不祥**

臥吃食。無事嗟歎。捶胸罵人。

雜纂成為一種獨特的文體，繼《義山雜纂》之後再有後人續作，如《雜纂續》，《雜纂二續》，《雜纂三續》，《雜纂新續》…，並遠傳海外，如朝鮮和日本。日本平安時代的《枕草子》就是最有名的例子。清少納言自言「我只是想記下心中感動之事」，《枕草子》就忠實記載她對日常生活的觀察和隨想，包含四季、自然景象、草木和一些身邊瑣事，也記述了她在宮中所見的節會、所見到的男女之情，以及生活的感觸，卷二更是仿《義山雜纂》的格式羅列出她所歡喜、所厭憎、所懊惱、所愛好，所思慮的事情。

《枕草子》(卷二節錄，周作人譯)

- 掃興的事：白天裡叫的狗

自己以為做的還好的一首歌，寄到人家那裏，不給甚麼回信。

- 容易寬懈的事：精進日的修行，離開現在日甚遠的準備，長久住在寺院裡的祈禱。

- 人家看不起的事：家的北面，平常被稱為太老實的人，年老的老翁，輕浮的女人，土牆的缺處。

- 可憎的事：有緊要事情的時候，老是講話不完的客人。

沒有甚麼可取的人，獨自得意的盡自饒舌的談話。

羨慕別人的幸福，嗟嘆自己的不遇，喜歡講人家的事，對於一點事情喜歡打聽，不告訴他便生怨謗，又聽到了一丁點兒，便覺得是自己所熟知的樣子，很有條理的說與他人去聽。

- 使人驚喜的事：小雀兒從小的時候養熟了的，嬰兒在玩耍的時候走過那前面去，燒了好的氣味的薰香。

- 懷念過去的事：枯了的葵葉，月光明亮的晚上。

- 愉快的事：畫得很好的仕女繪上畫，有些說明的話，很多而且很有意思的寫著。夜裡睡起所喝的涼水。

作業：以同樣的體例，列出自己「心中感動之事」的短語隨筆。

(三)解畫

有一種古典文學類型叫做「讀畫詩」，這種讀畫詩會將某一特定形象描述得栩栩如生，讓從未見過這些形象的人也能仿如身歷其境。巴斯卡·季聶特別喜歡讀畫，引導讀者由畫面中看到人(不管畫中是否有人物)，人的內心活動，從而領略特定的歷史環境和時代氣息；或更確切的說是解畫(*ekphrasis*)，用文字使一幅幅畫活過來，以書寫來抓住、解釋隱藏在畫面背後的故事，《羅馬露臺》就以幾幅銅版畫綴成摩姆的一生。

巴斯卡·季聶認為繪畫(*la peinture (zographia)*)是靜中藏動，「情節噤聲凝聚成的畫面」¹¹，也是敘述濃縮成圖形，讓人寄託懷想的所在。他引述蘇格拉底關於觀看繪畫要從表面所見看穿至表面所不見的三個階段：「首先繪畫代表我們所看到的，然後代表美，最後代表心靈的精神風貌，關鍵時刻的心理狀態。」¹²(*Le Sexe et l'Effroi*, p. 53)他解釋亞里斯多德的 *entelekheia* 為「繪畫中沒有完成的行動」¹³(*Sur l'image qui manque à nos jours*, p. 40)，因此圖像具有暗示與啟發的功能，由觀賞者以想像來完成畫面中未完的行動。

《羅馬露臺》裡的「解畫」就不是純然客觀的描寫，而是人物心理狀態的時空橫切面，把人變成了狀態，成了靜物畫，或版畫的景物動起來繼續畫中人物的羈旅，而人物內心景象又轉為他所創作的畫面；一幅版畫敘述一個故事，故事也常常靜止為一個畫面，造成心理狀態/外在情境，夢/現實，版畫/描寫游移擺盪。

人物入畫

小說第十三章是摩姆第二位情人瑪麗·愛戴爾(Marie Aidelle)的肖像。敘述者先說明這是一幅直刻版畫，然後描述畫中的瑪麗坐在樹下水塘邊，脫掉木鞋，在水中動動腳趾，長袍撩到膝蓋上，摩姆看見水中她雪白大腿的倒影，然後突然看到她眼中反映的波光，「他將這刻入畫中。清楚明顯。清楚明顯到她抬起眼來看

¹¹ « l'intrigue qui s'est tue en se concentrant dans l'image » (*Le Sexe et l'effroi*, 1994, p. 60)

¹² « D'abord la peinture représente ce qu'on voit. Ensuite la peinture représente la beauté. Enfin la peinture représente *to tès psychès èthos* (l'*èthos* de la psychè, l'expression morale de l'âme, la disposition psychique à l'instant crucial). »

¹³ « elle est cette action qui n'est pas achevée dans la peinture. » (2014 : 40).*Sur l'image qui manque à nos jours*, Paris, Arléa, p. 40.

他...，他想要她，即將走過來坐在她旁邊。」(49)¹⁴先是描寫畫作，然後是作畫的畫家，最後連解畫的人、解畫人的心思都一起進入包含畫與畫家的世界。一幅靜態的畫、畫中人物軀體的動作、心緒的起伏與情慾的波動、觀畫者的聯翩浮想，雜揉並存，真實與藝術合而為一。

討論：

這是關於一個過去已發生卻被懸置於即將有所令人期待的發展，要觀者自己完成未完成事態的描寫？還是敘述者觀畫所感受到偷窺般的意淫？

雋刻行旅

摩姆與亞伯拉罕·范·貝爾赫姆(Abraham Van Berchem)的庇里牛斯山大逃亡

創作於一六五六年紀念摩姆與亞伯拉罕·范·貝爾赫姆於一六五一年夏季逃往庇里牛斯山的蝕刻版畫則是另一種密藏那筆法(mise en abyme)。共六幅的版畫描繪刻在摩姆心理的幾段旅程：山中的廢墟，荒涼的墓園，正通過山間小教堂柵門的摩姆，教堂陰暗的中殿，一整日行在無人小徑後徬徨迷路，問道於修女，離開後回首看到修女在森林邊緣撩起下擺露出臀部如廁。六幅摩姆與亞伯拉罕·范·貝爾赫姆奔逃庇里牛斯山的版畫：摩姆不僅刻劃他所看見的，還包括他當下的心情與感受，所以敘述者描述這六幅靜態的黑白蝕刻版畫時，運用了很多感官的字眼。有聲音：風呼嘯(41)、踩碎玻璃的噼啪響(41)、微塵落地聲(42)¹⁵，有顏色：金色墓地(40)、黃色彩繪玻璃(41)、黃色的草(42)、粉紅道路(43)、蔚藍的天(43)、深紅色大理石板(43)¹⁶，有味道：蜜或者濃稠的乳(42)¹⁷，有觸感：蒸騰的暑氣(42)¹⁸，有情感：純粹的苦痛(42)¹⁹，還有對話：逃亡者與修女的問答，然後結束於「這就是他所雕刻的」(45)²⁰。

解畫者將畫中的現在式和敘述時的未完成過去式並用，時間變成空間，將歷

¹⁴« Cela est gravé. Cela se voit. Cela se voit tellement qu'elle a levé les yeux sur lui ... Il a envie d'elle. Il va s'asseoir près d'elle ».

¹⁵« Le vent siffle parfois », « les vitraux jaunes tombés à terre se mettent à craquer », « ce son qui n'était qu'une poudre sur le marbre ».

¹⁶« cimetière d'or », « vitraux jaunes », « le marbre cramoisi », « l'herbe toute jaune », « route rose », « le ciel qui était toujours aussi bleu ».

¹⁷« un miel ou un lait épais ».

¹⁸« la chaleur est torride ».

¹⁹« C'est pur douleur ».

²⁰« Voilà ce qu'il avait gravé ».

史時間定格於共時軸面，使人分不清這是摩姆的經歷還是銘記摩姆經歷的版畫。描寫下一幅版畫：「兩人再度出發(ils repartent)。」(42)再度出發用的時態是現在式，延長了當時的行動，彷彿觀畫者就在旁邊看著他們前行，平面的版畫變得立體有感：酷熱、樹葉不動、風凝滯、白色一團 (42)²¹。然後簡單過去式又將人物帶遠了，帶到沒有胡蜂、沒有蒼蠅、沒有光(42)²²的人間...。畫框消失，觀者進入了畫中的世界，而人物卻溢出框外，永恆地徘徊於無止盡的蒼茫。

總之，摩姆將銘心鏤骨的經驗轉為作品，所以蝕刻板畫師就是蝕刻板畫裡的人物，人變成了靜物畫的要素，畫面則包含故事情節中的一部分，但版畫的內容和人物的行動穿插交錯很快又讓畫面動起來，或是一個行動依傳統方式開展，卻突然凝止於版畫的靜態中。隨著描述畫作，敘述者也自由進出於畫裡畫外的世界，讀者則迷失在畫面、故事、幻影反覆折射的迷宮中。

討論：

藉由觀察、描述、比較、連結、提問、探究」與推理比較這一系列描畫遭摧殘的城市、傾頽的教堂、闌然的荒野的版畫與書中提到的摩姆友人也是歷史上真實存在的十七世紀法國版畫家 Jacques Callot 一六三三年的真實作品：共十八幅名為《戰爭的悲慘與不幸》(*Les Misères et malheurs de la guerre*)的系列蝕刻版畫。

作業：

- 一) 選一幅現存的版畫解畫。
- 二) 為小說中某一情節創作一幅圖像。

(四)珍寶館巡禮

十七世紀的世界充滿物質，動物、樹、魚、昆蟲...，多彩壯麗。這段期間兩個詞變得無比重要：探險和分類。在那個時期裡，一個可見的元素是通向整個隱蔽組織的橋樑，所以總是把片段和片段並列，享受拼版遊戲的餘味。於是有了「骨董陳列櫃」、「驚奇屋」。書中第十六章摩姆與朋友一起參觀「珍寶館」(Cabinet

²¹« la chaleur est torride... L'air ne bouge plus. C'est presque un miel ou un lait épais, pâteux de silence. C'est une masse blanchâtre sans un signe ».

²²« Plus d'homme...Pas de guêpes. Plus aucune mouche dans l'air qui pèse sur le sol... un véritable ténèbre... ».

de curiosité)。這是自然科學博物館先驅，還沒有後來博物館百科全書式的理性分類，兩長列上百個小魚缸和動物飼養箱擺在地板上，放有「蟾蜍、北螈、蜥蜴、烏龜、蝸牛、以及互相吞食的螃蟹」(56)²³。聖可倫坡先生稱這為「祖先們正在大快朵頤」(56)的「祖先的陳列室」(57)²⁴，而摩姆則稱為「諾亞和他的方舟」(56)²⁵。林林總總、怪誕紛雜。

討論：

- 一) 比較聖可倫坡與摩姆對「珍寶館」的評論。
- 二) 「珍寶館」為了讓觀者發現包括遠古和遠方的世界，各式物種被置放一處展示，是否暗示分類秩序的枉然與任意，還是強調由觀者就自己感興趣的角度發展自己搜奇選妙的世界觀？

作業：

- 一) 想像一間寰宇蒐奇的「珍寶館」。
- 二) 列出一些破碎、殘缺、作用不明的器具，想像一整個已消失的世界或文明。

(五)心靈圖景

為了紀念老友亞伯拉罕·范·貝爾赫姆(Abraham Van Berchem)，摩姆一六五六年將他們在一六五一年夏季在庇里牛斯山流竄的日子以蝕刻版畫留存下來。六幅版畫：山中的廢墟，荒涼的墓園，正通過山間小教堂柵門的摩姆，教堂陰暗的中殿，一整日行在無人小徑後徬徨迷路，問道於修女，離開後回首看到修女在森林邊緣撩起下擺露出臀部如廁。這幾幅版畫如同摩姆的羈旅詩，描摹攜手同行時所見山川風物，抒發途中之感、搜奇獵異、吊亡懷舊、慨歎人生、天涯淪落、嗟人悲己。摩姆借景抒懷、虛實結合、荒景襯哀情，除了銘刻在特定時空背景下的心境，更是標誌友情的路徑，留下他人生蹤跡的密藏那筆法(mise en abyme)。

²³ « des salamandres, des tritons, des lézards, des tortues, des escargots, des crabes qui s'entre-dévoraient ».

²⁴ « la galerie des ancêtres », « Les aïeuls sont là, en train de manger encore ».

²⁵ « C'est Noé et sa nef ».

延伸閱讀

十七世紀沙龍名媛 Madeleine de Scudéry 於 1654 年出版 *Clélie, histoire romaine* 小說中描繪了一幅通往女人心的「柔情地圖」(Carte de Tendre)或「溫柔鄉地圖」(Carte du pays de Tendre)。這幅想像中的國度地圖表達著女性對溫柔的渴求。地圖裡有村莊、城鎮、陸地、河與海洋。地圖的底部就是前往「溫柔鄉」(le pays de Tendre)的起點—「新友情鎮」(Nouvelle-Amitié)。三條可選擇的道路：正中間也是最快的一條路，「一見傾心的愛戀」之路(Tendre-sur-Inclination)，會直接走向災難—「危險海」(Mer dangereuse)。就算僥倖上岸，仍是阻難重重，因為抵達的是「未知國度」(Terres inconnues)。左右兩邊的道路分別是經過「殷勤」、「順從」、「關懷備至」、「情投意合」、「熱情」、「恭敬」等村莊後抵達的「讚賞溫柔鄉」(Tendre-sur-Reconnaissance)與經過「美詩」、「風雅詩」、「情書」、「誠懇」、「正直」、「善良」、「尊重」等十一座村莊後的終點「敬重溫柔鄉」(Tendre-sur-Estime)。如果行差踏錯就很可能走入歧途而無法到達溫柔鄉。如選擇前往「敬重溫柔鄉」時可能一不小心可能轉向「輕忽」、「冷淡」、「輕浮」、「遺忘」而墮入「冷漠湖」；而另一條路徑也有「驕傲」、「背信」、「中傷」、「作惡」等錯誤的方向會讓人直接掉進「敵意海」(mer d'inimitié)。

討論：

一)對於「溫柔鄉地圖」的看法？是否同意這張地圖所顯示的人可以藉由意志塑造愛情、營造與情人的關係？

二)比較十七世紀與二十一世紀 Carte de Tendre 的異同：2016 年 GUCCI 春夏女裝系列的靈感就是來自「溫柔鄉地圖」，集結了各種水晶刺繡，神話主題，手寫文字，七零年代感的彩色印花，蝴蝶結等時尚元素，以圖案、工藝，以及珍稀材質編織成地圖上紋樣，在老式廢棄車廠演繹豐富、多樣化、異材質組合而成設計師 Alessandro Michele 心目中二十一世紀新的情慾地圖。

作業：

畫出自己的 Carte de Tendre。

(六)肖像的藝術

小說家以多重方式塑造摩姆：

外在事蹟：首先藉由三個起筆(incipit)第一章、第二章、第八章，揭開摩姆的故事。小說中除了全知全能的敘述者講述摩姆生平之外，還藉由摩姆自白、友人轉述、書信(摩姆與情人被捉姦在床，遭情人的未婚夫潑硝酸毀容後情人娜妮寫給他的絕交信)、文字記載(提供很多摩姆軼事的葛倫哈根(Grünehagen)、八項令摩姆心醉神迷景象的主要對話者與提供資料者波瓦依(Selon Poilly)，則可能既是口頭也是文字見證、十七世紀著名的雕刻師與理論家伯斯(Abraham Bosse)²⁶的著作，小說宣稱伯斯在自己的書中表示他聞名於世的特殊技法實來自摩姆親授(123)²⁷。最後還有賈斯東·勒·布朗東(Gaston Le Breton)²⁸於一八八二年省級美術協會年會發表的「一幅出色、據判為摩姆作品的色情蝕版畫」報告)、官方文件(摩姆當證婚人的簽名文件)、財產清單(標註日期為一七〇二年的死後財產清單《羅馬公民暨蝕刻版畫師摩姆先生之清冊》)、證詞(一六六六年六月的第八日，摩姆在羅馬鄉間受到攻擊後由一群羅馬弓箭手在當日所述，並有十一個人簽名的筆錄)等資料拼貼摩姆的面貌。

內心活動：如摩姆的夢、收藏、創作。

然而這本篇章簡短，混和小說情節、專論(關於版畫的技術，版畫師的職業，關於忌妒、憤怒的討論)、人物軼事、正式文件、解畫詩、說教故事、博議、旁白等多種文體，就像是書中第十六章摩姆與朋友一起參觀的「珍寶館」一樣，不遵守時序，不依循邏輯推論，斷簡殘篇、天星佈散式的敘述策略，使得摩姆的肖像像是沒有完成的馬賽克一樣，有些地方重複歪斜的拼貼，有些地方闕漏空白，扭曲變形無法窺其全貌。

²⁶真實世紀裡伯斯是註 4 所提到雕刻家 Jacques Callot 的朋友與合夥人，藝術史家認為他利用堅硬的黑漆雕刻使得線條俐落的技法是受到 Callot 的影響。

²⁷« Meaume le Graveur enseigna ce procédé à Monsieur Boss, qui l'a noté dans son livre ».

²⁸賈斯東·勒·布朗東(Gaston Le Breton)，1845 出生於魯昂，1915 年卒於巴黎，當時是魯昂陶瓷博物館館長。(site internet du CTHS, <http://cths.fr/an/prosopo.php?id=103003#>, consulté le 8 mai, 2022).

討論：

一)是否能真實且全面的認識且呈現一個人？比較這種需要讀者以 Dominique Viart 稱為「考古學」(Viart 2004 : 30)²⁹的方式，以更多的想像力統籌整合的小說，與傳統大型元敘事(métarécit)，通過如大型玻璃鏡面反映現實的小說寫法。

延伸討論：

卡爾維諾：「我們是誰？我們每一個人，豈不都是由經驗、資訊，我們讀過的書籍，想像出來的事物組合而成的嗎？否則又是甚麼呢？每個生命都是一部百科全書、一座圖書館、一張物品清單、一系列的文體，每件事皆可不斷更替交換，並依然按照各種想像得到的方式加以重組。」

討論：

是否能真實且全面的認識且呈現一個人？

作業：

以文字、圖畫、影像或音樂創作自畫像。

小結

人工智能越是發展，人的智能就越重要。未來的教育應該是人工智能與教師相互合作的模式。教師可以利用 AI 提高教學效率，滿足學生的個性化需求，同時更注重培養學生的情感、創造力和賞識思維。小說家將對生活的觀察與思索重組成文學作品，可以給讀者以感動、甚至是震撼的美學啟示，而藉由審美力量能讓我們在個人有限“世相”的空間裡，感知寬廣、微妙的觸動，深入生命的奧秘，進而更加知道如何接受自己，與他人、與環境建立良性且和諧的對話。

²⁹Dominique Viart affirme ainsi au sujet de Quignard : « il s'agit pour Quignard d'opposer ce récit primitif aux “grands métarécits”, selon la formule de Jean-François Lyotard. Le métarécit dispose en effet une téléo-logie — le récit quignardien serait une archéo-logie ».

總之，我們希望這堂課能讓學習者潛下心來思考某個特定物件、議題，並能理解、表達、詮釋和闡述因此而產生的感受。如果我們藉由探討小說中的情境、人物的獨特遭遇，並延伸討論的觸角，潛移默化中學習者或許較能擁有更寬闊更深沉的同理心。文學課不是薄薄一層的某個結論，而是一個豐饒的旅程，一個有時間厚度的旅程，一個教師與學子緩緩思索並且發現的過程。我們深知無論時代如何轉變，科技如何朝向我們無法預期的方向發展，越需要教育者用心且獨特地對待每一位學習者，如果學習者能夠在求知的過程中，能夠發現自我意義，自我價值，覺察美、感受美、認識美、探索美、並在生活中實踐美，敏銳其身心靈的多元感知能力，與情感、生命、世界產生真實的聯繫，那麼無論是教師還是學子，應該都能在人工智能時代找到屬於自己安身立命的最適宜的位置。

參考書目：

上課教材：

Quignard, Pascal, (2000), *Terrasse à Rome*, Paris, Gallimard, collection folio.

巴斯卡·季聶 (Quignard, Pascal) (2003),《羅馬露臺》(Terrasse à Rome), 呂淑蓉譯，台北，皇冠文化。

Ouvrage de Pascal Quignard

Quignard, Pascal,(1991), *Tous les matins du monde*, Paris, Gallimard, collection « folio ».

Quignard, Pascal, (1986), *Une gène technique à l'égard des fragments*, Paris, Fata Morgana.

Quignard, Pascal,(1997), *Rhétorique spéculative*, Paris, Gallimard.

Quignard, Pascal,(1990), *Albucius*, Paris, P.O.L.

Quignard, Pascal, (2014), *Sur l'image qui manque à nos jours*, Arléa.

Thèse

Falangola, Chiara, (2013), *LE ROMAN À IMAGES Description et fragmentation dans Le Jardin des Plantes de Claude Simon, L'Inauguration de la salle des Vents de Renaud Camus et Terrasse à Rome de Pascal Quignard*, thèse, the university of british columbia (Vancouver).

Actes du colloque

Pascal Quignard, *Figure d'un lettré, Actes du colloque de Cerisy, 2004*, Galilée, 2005.

Les lieux de Pascal Quignard - Actes du colloque de l'université du Havre, 29 et 30 avril 2013, Gallimard, 2014.

Pascal Quignard, *translatio & metamorphosis: Actes du colloque de Cerisy, 9-16 juillet 2014*, Hermann, 2015.

Ouvrage collectif

Pascal Quignard : la littérature à son orient, PUV, 2015.

Pascal Quignard et l'amour, in *Littératures*, Sous la direction de **Christine Rodriguez et Sylvie Vignes**, 2013,
<https://doi.org/10.4000/litteratures.126>

Ouvrage sur Pascal Quignard

Lapeyre-Desmaison, Chantal, (2001), *Mémoires de l'origine, un errai sur Pascal Quignard*, Les Flohic.

Pautrot, Jean-Louis,(2007), *Pascal Quignard ou le fonds du monde*, Editions Rodopi B.V..

Quignard, Pascal et Lapeyre-Desmaison, Chantal, (2001), *Pascal Quignard le solitaire*, Les Flohic.

Rabaté, Dominique, (2008), *Pascal Quignard*, Bordas.

Articles

Argand, Catherine,(2002), « Quignard, Goncourt 2002 », entretien avec Catherine Argand, *Lire*, n° 308, septembre.

Bekhديدja, Nabil, (2018), « L'écriture fragmentaire : une destruction d'une perspective unitaire du récit dans *Terrasse à Rome* de Pascal Quignard », *Multilinguales* (en ligne), mis en ligne le 01 juin 2018.
<http://journals.openedition.org/multilinguales/1063>

Chassaing, Sylvia, (2012), « L'histoire de l'art et le romancier faussaire : discours de savoirs et fiction dans *Les Onze* de Pierre Michon et *Terrasse à Rome* de Pascal Quignard », in *Revue critique de fixxion française contemporaine*.

Roger Godard, (2006), « Pascal Quignard, *Terrasse à Rome* », in *Itinéraires du roman contemporain*, Paris, Armand Colin.

Viart, Dominique, (2004), « Les fictions critiques de Pascal Quignard », *Études françaises*, Montréal, Presses universitaires de Montréal, vol. 40, n° 2.

淡江大學法國語文學系2024年
「後疫情時代法語教學的轉變與AI的運用」學術研討會論文集

Actes du Colloque de recherche 2024
« Les années Covid et l'enseignement du français :
retour d'expérience et utilisation des moyens de l'Intelligence artificielle »

2025 年6月出版

First Edition : June, 2025

| | | |
|--------|------------------|---|
| 作者 | Authors | 徐鵬飛 Gilles BOILEAU 許樂山 Bruno GALMAR 狄百彥 Eric de PAYEN 孟詩葛 Grégory SIMON 甘佳平 KAN Chia-Ping 張國蕾 CHANG Kuo-Lei 林湘漪 LIN Hsiang-I 薛芬妮 Fanny GUINOT-HSUEH 羅旭東 Amaury RAMIER 蘇毅 Nicolas DROUET 陳麗娟 CHEN Li-Chuan 陳瑋靜 CHEN Wei-Ching 林玫君 LIN May-Chun 廖潤珮 LIAO Jun-Pei |
| 發行人 | Publisher | 徐鵬飛 Gilles BOILEAU |
| 主編 | Chief Editor | 徐鵬飛 Gilles BOILEAU |
| 執行編輯 | Executive Editor | 陳瑋靜 CHEN, Wei-Ching |
| 編輯 | Editor | 康鈺珆 Kang, Yu-Pei |
| 出版單位 | Published by | 淡江大學法國語文學系 Departement of French, Tamkang University |
| 地址 | Address | (25137) 新北市淡水區英專路 151 號 |
| 電話 | Tel | (02)2621-5656 #2338、2339 |
| 國際標準書號 | ISBN | 978-626-7032-79-4 |

版權所有，請勿翻印

All rights reserved