



100^e anniversaire de
la naissance de Son Altesse
Royale la Princesse Galyani
Vadhana Krom Luang
Naradhiwas Rajanagarindra
(1923-2008), célébré en
association avec l'UNESCO

Actes du quatrième colloque international de l'ATPF

**<< Les multiples facettes du français
et son enseignement au 21^e siècle :
plurilinguisme, pluriculturalisme
et innovations >>**

du 8 au 9 juin 2023
Hôtel Pathumwan Princess, Bangkok, Thaïlande




**AMBASSADE
DE FRANCE
EN THAÏLANDE**
*Liberté
Égalité
Fraternité*



Actes du quatrième colloque international de l'ATPF
« *Les multiples facettes du français et son enseignement au
21^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations* »

ISBN 978-616-04-6218-6

150 exemplaires

Publiés par l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF)

Comité d'édition :

Khunying Wongchan PHINAINITISATRA

Penphan THIPKONG

Sirajit DEJAMONCHAI

Pompet THANANGKORN

Suparek CHUEAMAN

Équipe éditoriale :

Assist. Prof. Dr Frédéric CARRAL

Dr Jean-Philippe BABU

Dr Frédéric MORONVAL

Dr Duc Su PHAM

Mme Jacqueline DEMARTY WARZEE

M. Jean-Stéphane COMBET

Bangkok, octobre 2023



Hommage à Son Altesse Royale
la Princesse Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra
(1923-2008)
à l'occasion du 100^e anniversaire de sa naissance
célébré en association avec l'UNESCO

SOMMAIRE

	Page
Discours de bienvenue de l'Ambassade de France	6
Mot du comité d'organisation	9
Historique de l'ATPF	11
Programme du 4 ^e colloque international de l'ATPF	14
<i>Conférences plénières</i>	
<i>Michel BOIRON.</i> Les enjeux éducatifs de l'enseignement des langues et du français	26
<i>Fatima Chnane-Davin.</i> Plurilinguisme, interculturel et innovation pédagogique dans l'enseignement du français	28
<i>TRAN Thi Mai Yen.</i> Des différents atouts et défis de l'enseignement du FLE au 21 ^{ème} siècle	30
<i>Le français, langue et politiques linguistiques</i>	
<i>Sylvain ADAMI.</i> L'enseignement du français dans la région Asie-Pacifique : Évolution historique et perspectives	33
<i>Duc Su PHAM.</i> S'engager et innover avec les écrits de recherche et de réflexion	67
<i>Le français, langue de culture et de diversité</i>	
<i>Kunanya BUAPROMMAT, Elisabeth RICHARD & Griselda DROUET.</i> Éclaircir les noms d'îles thaïlandaises dans les discours touristiques	81
<i>Niparat IMSIL.</i> Le plurilinguisme et l'insécurité linguistique chez les étudiants en langues : Quels impacts sur leur apprentissage ?	98
<i>Sorthong BANJONGSAWAT.</i> L'étude des néologismes dans le dictionnaire <i>Le Petit Robert, éditions 2021-2023</i>	120

	Page
<i>Le français, langue et innovations didactiques</i>	
<i>Tarnruthai POUNGPINYO.</i> Pertinence de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE, niveau A2, pour un public d'apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, à l'Alliance française de Chiang Rai	135
<i>Bruno JACTAT & Bruno VANNIEUWENHUYSE.</i> La Méthode Immédiate : faire converser les étudiants asiatiques dès leurs premiers cours de français	167
<i>Victoria DELOLME-SABATIER.</i> Utilisation de Kahoot! pour une analyse des erreurs au service d'un dispositif de révision différenciée : le cas d'une classe thaïlandaise	189
<i>Ginette CHAMART.</i> Vers l'enseignement d'une grammaire explicite et non empirique du genre des noms français	222
<i>Rachel JUAN & Éric DE PAYEN.</i> Les nouveaux livres pédagogiques de culture : entre créativité et interculturalité : Le cas du livre « culture taïwanaise en français »	255
<i>Ghislain MOUTON.</i> Construction de l'interculturel dans les manuels japonais de FLE : analyses des procédés de valorisation/ dévalorisation des cultures de l' <i>autre-Français</i> et du <i>même-Japonais</i>	275
<i>Marie-Françoise PUNGIER.</i> Des « missions » pour favoriser l'ancrage local d'une expérience de mobilité courte entre Japon et France ?	306
<i>Le français, langue et nouvelles technologies</i>	
<i>Kaori SUGIYAMA.</i> Analyse lexicale des verbes utilisés à l'oral par les apprenants japonais du français selon leur durée de séjour en pays francophone	332
<i>Wiroj KOSOLRITTHICHAJ.</i> Lisibilité des textes de compréhension dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande	358

	Page
Kamonchanok KHRUATHONG. Apprentissage du français en réalité virtuelle : réflexions préliminaires sur la conception pédagogique basée sur un environnement d'apprentissage virtuel interactif	392
<i>Le français, langue et professionnalisation</i>	
Kantaphong CHITKLA. Français pour les agents d'escale à l'université de Khon Kaen : axer la formation sur les compétences linguistique et professionnelle	410
Chaloamkiet SUKIAT. Réflexions linguistiques et pédagogiques en vue d'une amélioration de la capacité à décrire les traits culturels thaïlandais dans la classe de français du tourisme en Thaïlande	437
<i>Compte-rendu atelier, table ronde</i>	
Michel BOIRON. Qu'allez-vous lire en français cet été ? Approches pédagogiques de textes littéraires contemporains	448
Naritsara PROMRIN, Suwatt BOONKLERB, Natthaphong SOMCHING & Niyamas MEKCHAI. Les contes : clé de lecture-écriture et créativité	449
<i>Synthèse et bilan</i>	
Fatima Chnane-Davin. Synthèse du 4 ^e colloque international de l'ATPF	450
Comité scientifique	456

DISCOURS DE BIENVENUE



A l'occasion du centenaire de la naissance de feu Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, l'Ambassade de France est fière de soutenir et de participer au 4^{ème} Colloque de l'A.T.P.F., l'Association Thaïlandaise des Professeurs de français.

Je tiens à dire notre admiration pour le travail considérable que la Princesse a accompli pour promouvoir le français en Thaïlande. Grâce à ses enseignements dans différentes universités, mais aussi à sa vision et à son énergie qui ont abouti à la création de l'A.T.P.F. en 1977, le français occupe aujourd'hui une place de choix dans les enseignements en Thaïlande. Amoureuse de la langue française, la Princesse a su transmettre cette passion à plusieurs générations d'élèves et de professeurs qu'elle continue d'inspirer.

Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana a exercé en tant que professeure d'université, écrivaine et chercheuse. Elle s'est employée à promouvoir un accès juste et équitable à l'éducation. A travers ce colloque, nous lui rendons hommage, et saluons avec respect son remarquable travail, un travail qui est aujourd'hui reconnu sur le plan international, comme l'illustre le statut de personnalité éminente ayant œuvré en faveur de la culture et de l'enseignement que lui a conféré l'UNESCO.

Le thème du colloque d'aujourd'hui - « *Les multiples facettes du français et son enseignement au 21^{ème} siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovation* » - qui fait écho à la mémoire de la Princesse, résonne également avec nos priorités du moment dans le cadre de l'année franco-thaïlandaise de l'innovation 2023. Cette initiative a en effet pour objectif de placer la créativité et le renouveau au cœur des relations entre nos deux pays. L'innovation a ainsi vocation à se décliner dans l'enseignement du français.

Féru de pédagogie, la Princesse avait affiché, dès la création de l'A.T.P.F., sa volonté de soutenir les professeurs pour leur permettre d'améliorer et de moderniser leur manière d'enseigner le français. Elle a ainsi œuvré pour la mise en place de séminaires à destination des professeurs de français du niveau secondaire et universitaire.

C'est dans le même esprit que l'ambassade de France soutient l'enseignement du français en Thaïlande, notamment la formation des professeurs de français. L'innovation pédagogique et la professionnalisation des acteurs du français en Thaïlande sont indispensables au développement de la francophonie de demain. C'est grâce à cette réflexion commune et à la fédération du réseau des professeurs de Français Langue Etrangère que l'enseignement du français de qualité se développera en Thaïlande. C'est la raison pour laquelle nous avons tenu à organiser en amont de ce colloque, une journée de formation destinée aux professeurs de français en Thaïlande.

Pour conclure je voudrais saluer au-delà de sa fondatrice, l'A.T.P.F. elle-même, qui est un partenaire clé de l'ambassade de France, un partenaire que nous avons à cœur de soutenir comme illustré par notre mobilisation dans la mise en place de ce colloque, tant sur les plan financier qu'organisationnel. Je tiens également à remercier le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science, de la Recherche et de l'Innovation pour son implication.

« *Le langage est la peinture de nos idées* » disait Antoine de Rivarol. J'aime à penser que la francophonie, qui porte les valeurs de la diversité est une illustration de l'amitié franco-thaïlandaise dont Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana fut une inlassable promotrice. Je salue en vous toutes et tous des peintres de cette amitié.

Thierry MATHOU
Ambassadeur de France en Thaïlande

MOT DU COMITÉ D'ORGANISATION

Mesdames, Messieurs, chers(ères) collègues,

Au nom du comité d'organisation, nous vous souhaitons à toutes et à tous une très chaleureuse bienvenue à Bangkok, en Thaïlande, pour le quatrième colloque international organisé par l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) en cette année 2023.

Ce colloque, qui fait suite à ceux de 2007 et 2017 célébrant les 30^e et 40^e anniversaires de notre association, est d'une importance toute particulière car il rend hommage à Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana, à l'occasion de la double célébration de sa reconnaissance par l'UNESCO comme personnalité éminente et du 100^e anniversaire de sa naissance en 2023. Il s'agit pour nous aujourd'hui de montrer la permanence de notre reconnaissance et de notre profonde gratitude envers celle qui, professeur de français elle-même, a été la fondatrice en 1977 et la présidente pendant trente ans de notre association.

L'ATPF s'investit activement dans la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le pays, comme dans la région de l'Asie du Sud-Est et au-delà, grâce, notamment, à l'organisation régulière de sessions de formation continue et de rencontres scientifiques. Pour ce colloque, le thème qui vous est proposé porte sur « *Les multiples facettes du français et son enseignement au 21^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations* ». Nous sommes ravis de constater que de nombreux participants ont répondu à notre appel avec des propositions de communication couvrant une grande diversité de sujets, allant de la politique linguistique à la formation des enseignants, en passant par les approches intégrées de l'enseignement des langues et des cultures, ainsi que l'utilisation de technologies innovantes en classe de FLE et de FOS. Nous remercions chaleureusement tous les conférenciers et les auditeurs pour leur participation, certains ayant parcouru une grande distance pour

partager leurs recherches et apprendre à mieux se connaître. En tant que professeurs de français langue étrangère, nous sommes unis par notre passion pour la langue française et notre métier. Nous formons une communauté solide et accueillante, toujours ravie de se retrouver pour échanger et nous apporter mutuellement aide et conseil.

Ce colloque constitue une formidable occasion pour les participants en provenance d'autres continents de constater l'engouement et la vitalité de l'intérêt pour la langue et la culture française en Asie. Nous nous tenons à votre disposition pour vous offrir le meilleur accueil et remercions tous les organismes partenaires et les membres des comités spécifiques qui ont œuvré avec diligence à l'organisation de cet événement.

Bon colloque à tous !

Le comité d'organisation du colloque de l'ATPF, 2023



Historique de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF)

L'histoire de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) remonte aux voyages officiels et professionnels de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana dans les années 1970.

En 1973, lors d'un séjour à Paris, alors qu'elle était enseignante et chef du département de langue et de littérature françaises à l'université Thammasat, Son Altesse Royale rencontra la Secrétaire générale de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, qui l'informa des activités de la FIPF.

Deux ans plus tard, en 1975, à Bangkok, lors d'un séminaire organisé par le Service culturel de l'Ambassade de France en Thaïlande à l'intention des professeurs d'université, les participants, ravis de l'expérience, proposèrent que celle-ci fût renouvelée et que des rencontres internationales de professeurs de français fussent organisées par une association thaïlandaise de professeurs.

En octobre 1976, à l'occasion d'une mission d'étude concernant le français sur objectifs spécifiques, Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana rencontra deux hauts fonctionnaires français du Ministère des Affaires étrangères. Ensemble, ils explorèrent la possibilité de créer une Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, dont l'objectif principal serait de développer la coopération franco-thaïlandaise afin de promouvoir une politique linguistique éducative ainsi que la langue française en Thaïlande.

En mars 1977, Son Altesse Royale reçut la visite du Conseiller culturel de l'Ambassade de France en Thaïlande, qui confirma le soutien de la France à la création d'une association de professeurs de français.

Le 11 avril 1977 se tint, à l'initiative de Son Altesse Royale la Princesse Galyani, une grande réunion de tous les professeurs de français des universités de Thaïlande, à laquelle assistèrent également les inspecteurs de français du Ministère des Universités thaïlandais. Le point principal à l'ordre du jour de cette réunion était la création de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF).

Son Altesse Royale présenta les objectifs de l'association, à savoir :

1. promouvoir un enseignement de qualité pour la langue et la culture des pays francophones ;
2. offrir un centre de ressources et d'échanges à ses membres dans les domaines linguistique et didactique, en organisant des séminaires, des conférences et en diffusant des documents et des publications ;
3. travailler en partenariat avec les organisations et les services thaïlandais ainsi qu'avec les services étrangers tels que l'Ambassade de France en Thaïlande ou le SEAMES (Secrétariat des ministères de l'éducation de l'ASEAN).

L'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français fut conçue dès ses débuts pour réunir non seulement les enseignants universitaires de français mais aussi ceux du secondaire. Aujourd'hui, de nombreuses formations et

activités festives sont programmées pour aider au maintien du français comme deuxième langue étrangère dans le secondaire. Par ailleurs, en tant que membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), l'ATPF participe à de nombreux congrès et séminaires pour se tenir informée des avancées éducatives dans les pays francophones.

C'est le 27 novembre 1977, que se tint la première Assemblée générale de l'ATPF à la faculté des Lettres de l'université Chulalongkorn. Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana y fut élue à l'unanimité Présidente de l'Association. Y furent élus également les membres d'un premier comité de travail. Les membres de l'ATPF possèdent aujourd'hui quatre statuts différents : les membres actifs, les membres associés, les membres institutionnels et les membres d'honneur.

Au terme de ses deux mandats à la présidence de l'ATPF, la Princesse Galyani Vadhana fut nommée présidente honoraire de l'Association. Son Altesse Royale continua d'accorder son soutien actif et indéfectible à l'Association, notamment en honorant l'Association de sa présence lors d'événements majeurs. Depuis son retrait de la présidence opérationnelle et conformément aux statuts révisés en 1981, la présidence de l'association est désormais exercée par deux vice-présidentes.

Suite au décès de la Princesse Galyani Vadhana en 2008, sa nièce, la Princesse Maha Chakri Sirindhorn, fille du roi Rama IX, accepta de devenir présidente honoraire de l'association et de continuer à maintenir l'association sous le patronage de la famille royale.

De nos jours, l'ATPF organise une large gamme d'activités destinées aux enseignants et aux apprenants de français en Thaïlande : des fêtes, des célébrations, des séminaires, des colloques et bien plus encore. Au niveau international, la coopération scientifique a évolué de manière durable, tout en restant fidèle à l'esprit fondateur et en suivant les traces de Son Altesse Royale la Princesse Galyani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra.

PROGRAMME DU 4^e COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ATPF

« *Les multiples facettes du français et son enseignement au 21^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations* »

Lieu du colloque : Hôtel Pathumwan Princess, Bangkok, Thaïlande

Date : jeudi 8 juin 2023

Horaires	Déroulement
9h00-10h30	<p data-bbox="484 605 1586 635"><i>Discours d'accueil</i> (Salle 1-2)</p> <p data-bbox="484 690 1609 720"><i>Cérémonie d'ouverture présidée par Son Altesse Royale la Princesse Maha Chakri Sirindhorn</i></p> <p data-bbox="855 799 1733 830">(Modératrices : Surapee RUJOPAKARN, Chananao VARUNYOU, Marisa GARIVAIT)</p>

Horaires	Déroulement
10h30-10h45	Pause-café
10h45-11h45	<p><i>Conférence plénière 1 :</i> (Salle 1-2)</p> <p>« <i>Les enjeux éducatifs de l'enseignement des langues et du français</i> »</p> <p>M. Michel BOIRON (Formateur, directeur de collections chez PUG français langue étrangère)</p> <p>(Modératrice : Chananao VARUNYOU)</p>
11h45-12h45	<p><i>Conférence plénière 2 :</i> (Salle 1-2)</p> <p>« <i>Plurilinguisme, interculturel et innovation pédagogique dans l'enseignement du français</i> »</p> <p>Mme Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université)</p> <p>(Modératrice : Surapee RUJOPAKARN)</p>
12h45-13h45	Pause-déjeuner

Horaires	Déroulement	
13h45-15h15	<p data-bbox="484 271 1663 303"><i>Discours-Conférence plénière 3 :</i> (Salle 1-2)</p> <p data-bbox="484 334 1387 366">« <i>Des différents atouts et défis de l'enseignement du FLE au 21^{ème} siècle</i> »</p> <p data-bbox="484 403 1591 434">Mme TRAN Thi Mai Yen (Responsable du Centre Régional Francophone pour l'Asie et le Pacifique)</p> <p data-bbox="1311 471 1731 503">(Modératrice : Surapee RUJOPAKARN)</p>	
	Salle 3	Salle 4
15h15-15h45	<p data-bbox="484 676 1132 883"><i>Mise à profit des compétences en anglais des apprenants pour l'identification et la formation des adverbess en -ment en français : le cas d'un groupe d'étudiants thaïlandais en deuxième année de licence de français</i></p> <p data-bbox="484 920 933 993">Romain BENASSAYA (Université de l'Assomption, Thaïlande)</p> <p data-bbox="807 1030 1132 1061">(Modérateur : Duc Su PHAM)</p>	<p data-bbox="1151 676 1731 793"><i>Le plurilinguisme et l'insécurité linguistique chez les étudiants en langues : Quels impacts sur leur apprentissage ?</i></p> <p data-bbox="1151 830 1518 920">Niparat IMSIL (Université Naresuan, Thaïlande)</p> <p data-bbox="1377 1020 1731 1052">(Modératrice : Piyasuda MAWAI)</p>

Horaires	Déroulement	
15h45-16h00	Pause-café	
	Salle 3	Salle 4
16h00-16h30	<p><i>Quelle est la place de l'enseignement du français dans la région Asie-Pacifique, évolution historique et perspectives ?</i></p> <p>Sylvain ADAMI</p> <p>(Université Aoyama-Gakuin, Tokyo, Japon)</p> <p>(Modérateur : Duc Su PHAM)</p>	<p>** COMMUNICATION ANNULÉE **</p> <p><i>Langue française et trajectoires de vie des étudiants cambodgiens, une nécessaire interculturalité à penser pour une résilience et une redynamisation de l'enseignement de la langue étrangère</i> (Raphaël GROSBOIS-JOSSE, Université Paul Valéry – Montpellier, France)</p>
16h30-17h00	<p><i>Pertinence de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE, niveau A2, pour un public d'apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, à l'Alliance française de Chiang Rai</i></p> <p>Tamruthai POUNGPINYO (Université d'Angers, France)</p> <p>(Modératrice : Sirivan CHULAKORN)</p>	<p><i>En contexte de pandémie et de distance, retour d'expérience sur l'évaluation en ligne</i></p> <p>Bruno MARCHAL</p> <p>(Université Thammasat, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Wiroj KOSOLRITTHICHA)</p>

Horaires	Déroulement	
17h00-17h30	<p><i>La Méthode Immédiate : faire converser les étudiants asiatiques dès leurs premiers cours de français</i></p> <p>Bruno JACTAT (Université de Tsukuba, Japon) & Bruno VANNIEU (Laboratoire de la Méthode Immédiate, Japon)</p> <p>(Modératrice : Sirivan CHULAKORN)</p>	<p><i>Lisibilité des textes de compréhension dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande</i></p> <p>Wiroj KOSOLRITTHICHAI (Université Burapha Campus Chanthaburi, Thaïlande)</p> <p>(Modératrice : Areerat PINTHONG)</p>
18h00	<p>Réception organisée par l'ATPF (Salle 1-2)</p>	

PROGRAMME DU 4^e COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ATPF

« *Les multiples facettes du français et son enseignement au 21^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations* »

Lieu du colloque : Hôtel Pathumwan Princess, Bangkok, Thaïlande

Date : vendredi 9 juin 2023

Horaires	Déroulement		
	Salle 1 - 2	Salle 3	Salle 4
9h00-9h30	<p><i>Un jeu de société comme source d'un échange interculturel : le Monopoly des inégalités</i></p> <p>Yves LOISEAU (Université catholique de l'Ouest, Angers, France)</p> <p>(Modérateur : Bruno MARCHAL)</p>	<p><i>L'étude des néologismes dans les dictionnaires Le Petit Robert, éditions 2021-2023</i></p> <p>Sorthong BANJONGSAWAT (Université Naresuan, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Wiroj KOSOLRITTHICHA)</p>	<p><i>Les nouveaux manuels de culture : entre créativité et interculturalité</i></p> <p>Rachel JUAN (Université des Sciences Politiques, Taiwan) & Éric DE PAYEN (Université Catholique Fu-Jen, Taiwan)</p> <p>(Modérateur : Duc Su Pham)</p>

Horaires	Déroulement		
9h30-10h00	<p align="center">** COMMUNICATION ANNULÉE **</p> <p><i>Énaction, psychomécanique, pédagogie et didactique du FLE</i></p> <p>Jean-Philippe BABU (Université Naresuan, Thaïlande)</p>	<p><i>Projet de déjeuners scolaires dans les écoles primaires et secondaires japonaises pour développer la compétence interculturelle - une place pour le français pour les jeunes apprenants</i></p> <p>Mayo OYAMA (Université Métropolitaine d'Osaka, Japon)</p> <p align="right">(Modératrice : Supaluck TAECHAPONGSTORN)</p>	<p><i>Construction de l'interculturel dans les manuels japonais de FLE : changements depuis les années 1990</i></p> <p>Ghislain MOUTON (Université de Doshisha, Japon)</p> <p align="right">(Modérateur : Duc Su PHAM)</p>
10h00-10h30	<p align="center">** COMMUNICATION ANNULÉE **</p> <p><i>Préparer les étudiants chinois aux universités francophones</i></p> <p>Li QIN (Université des Études internationales de Shanghai, Chine)</p>	<p><i>Des « missions » pour favoriser l'ancrage local d'une expérience de mobilité courte entre Japon et France ?</i></p> <p>Marie-Françoise PUNGIER (Université métropolitaine d'Osaka, Japon)</p>	<p><i>La pédagogie du projet dans la classe de français du tourisme</i></p> <p>Thanawit KRAIPERM (Université Rangsit, Thaïlande)</p> <p align="right">(Modératrice : Piyajit SUNGPANICH)</p>

Horaires	Déroulement		
		(Modératrice : Pornpimol SUKAVATEE)	
10h30-10h45	Pause-café		
10h45-11h15	<p><i>Vers l'enseignement d'une grammaire explicite et non empirique du genre des noms français</i></p> <p>Ginette CHAMART (Université Thammasat, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Pakpoom JAIMEE-AREE)</p>	<p>** COMMUNICATION ANNULÉE **</p> <p><i>Le CECR-VC (2020) traduit-il la philosophie du CECR (2001) ?</i></p> <p>Noriyuki Jean NISHIYAMA (Université de Kyoto, Japon)</p>	<p><i>Français pour les agents d'escale : axer la formation sur les compétences linguistique et professionnelle</i></p> <p>Kantaphong CHITKLA (Université de Khon Kaen, Thaïlande)</p> <p>(Modératrice : Piyajit SUNGPANICH)</p>
11h15-11h45	<p><i>S'engager et innover avec les écrits de recherche et de réflexion</i></p> <p>Duc Su PHAM (Coordinateur du Réseau de Recherche Régional du CREFAP/OIF, Vietnam)</p>	<p><i>Analyse lexicale des verbes utilisés à l'oral par les apprenants japonais du français selon leur durée de séjour en pays francophone</i></p>	<p><i>Réflexions linguistiques et pédagogiques en vue d'une amélioration de la capacité à décrire les traits culturels thaïlandais dans la classe de</i></p>

Horaires	Déroulement		
	(Modérateur : Pakpoom JAIMEE-AREE)	Kaori SUGIYAMA (Université Seinan Gakuin, Japon) (Modérateur : Wiroj KOSOLRITTHICHA)	<i>français du tourisme en Thaïlande.</i> Chaloamkiet SUKIAT (Université Thammasat, Thaïlande) (Modératrice : Sirivan CHULAKORN)
11h45-13h00	Pause-déjeuner		
13h00-13h45	<p><i>Atelier :</i> (Salle 1-2)</p> <p>« <i>Qu'allez-vous lire en français cet été ? Approches pédagogiques de textes littéraires contemporains</i> »</p> <p>M. Michel BOIRON (Formateur, directeur de collections chez PUG français langue étrangère)</p> <p>(Modératrice : Supaluck TAECHAPONGSTORN)</p>		

Horaires	Déroulement		
	Salle 1 - 2	Salle 3	Salle 4
13h45-14h15	<p><i>Table ronde :</i></p> <p><i>Les contes : clé de lecture-écriture et créativité</i></p> <p>Naritsara PROMRIN (École Benchamatheputhit Phetchaburi, Thaïlande), Suwatt BOONKLERB (École Yupparaj Wittayalai, Thaïlande), Natthaphong SOMCHING (École Phatthalung, Thaïlande) & Niyamas MEKCHAI (École Satrinonthaburi, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Rippawat CHIRAPHONG)</p>	<p>** COMMUNICATION ANNULÉE **</p> <p><i>Classe inversée – un des remèdes instantanés dans le contexte de distanciation sociale face au COVID-19 : Le cas de la Faculté de Lettres françaises de l'Université des Sciences sociales et humaines – Université nationale du Viêtname à Hochiminh ville</i></p> <p>Duy TRAN-Nhat, NGUYEN-Bach Quynh Chi (Université des Sciences sociales et humaines) & Thi To Nga HO (Université nationale du Viêtname à Hochiminh ville, Vietnam)</p>	<p><i>La Disparition de Georges Perec en plusieurs langues : étude comparative des problèmes et solutions de la traduction du roman lipogrammatique</i></p> <p>Suwanna DOLPARADORN (Université de Phayao, Thaïlande)</p> <p>(Modératrice : Areerat PINTHONG)</p>

Horaires	Déroulement		
14h15-14h45	<p><i>Utilisation de kahoot ! pour une analyse des erreurs au service d'un dispositif de révision différenciée : le cas d'une classe thaïlandaise</i></p> <p>Victoria DELOLME-SABATIER (Université de l'Assomption, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Bruno MARCHAL)</p>	<p><i>Inverser la classe avec les outils du Web 2.0 dans un enseignement à distance pour augmenter la motivation et le taux de réussite des apprenants (Cas du Français sur Objectifs Spécifiques – Parcours affaires)</i></p> <p>Dina ELKORDY (Université d'Alexandrie, Égypte)</p> <p>(Modératrice : Montiya PHOUNGSUB)</p>	<p><i>La place de la culture dans les manuels de FLE « Edito A1 et Edito A2 »</i></p> <p>Srisuda POOMCHOM (Université Naresuan, Thaïlande)</p> <p>(Modérateur : Duc Su PHAM)</p>
14h45-15h15	<p><i>L'identité tutorale : profils de tuteurs dans un cours en ligne</i></p> <p>David GAVEAU (Université de Franche-Comté, France)</p> <p>(Modérateur : Bruno MARCHAL)</p>	<p><i>Apprentissage de français en Réalité Virtuelle : réflexions préliminaires sur la conception pédagogique basée sur un environnement d'apprentissage virtuel interactif</i></p>	<p><i>Éclaircir les noms d'îles en Thaïlande dans les discours touristiques plurilingues</i></p> <p>Kunanya BUAPROMMAT, Elisabeth RICHARD & Griselda DROUET (Université Rennes 2, France)</p>

Horaires	Déroulement		
		Kamonchanok HRUATHONG (Université Kasetsart, Thaïlande) (Modératrice : Montiya PHOUNGSUB)	(Modérateur : Wiroj KOSOLRITTHICHAJ)
15h15-15h45	Pause-café		
15h45-16h45	<i>Synthèse et bilan</i> Mme Fatima Chnane-Davin (Aix-Marseille Université) <i>Cérémonie de clôture</i> (Modératrices : Surapee RUJOPAKARN, Chananao VARUNYOU, Marisa GARIVAIT)		(Salle 1-2)
17h15	Départ pour l'Ambassade de France		
18h00	Réception à la Résidence de France à Bangkok		

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 1 :



Michel BOIRON

**(Formateur, directeur de collections
chez PUG français langue étrangère)
contact.michelboiron@gmail.com**

Directeur général du CAVILAM - Alliance française de 1997 à 2022, Michel BOIRON a participé à la conception et à la réalisation de nombreux projets pédagogiques en particulier avec la chaîne internationale francophone TV5MONDE, RFI ou encore en partenariat avec l'Institut français ou l'Organisation internationale de la Francophonie. Ses pôles d'intérêt privilégiés sont la réflexion sur la motivation à l'apprentissage, les stratégies de compréhension et d'expression et l'utilisation de documents culturels en classe de français (littérature, art, cinéma, bande dessinée, chanson, etc.). Spécialisé dans la formation d'enseignants et de personnel d'encadrement, il assure des missions de formation et d'expertise dans le monde entier. Chevalier de la Légion d'honneur / Chevalier des Arts et des lettres

Les enjeux éducatifs de l'enseignement des langues et du français

Parmi les disciplines scolaires, l'enseignement des langues étrangères est primordial, fondamental même, parce qu'il est un lieu privilégié d'ouverture, de développement personnel, de découverte et d'une prise de conscience interculturelle.

Dans un contexte où les voyages proches et lointains se sont banalisés, où l'accès à l'information et au savoir est associé à l'immédiateté, où les moyens et les technologies de la communication se sont multipliés et deviennent accessibles à tous, où l'interculturalité est un fait quotidien, quelles sont les compétences attendues et nécessaires chez les apprenants et les enseignants ? Comment enseigner aujourd'hui avec intérêt et efficacité ? À quels nouveaux défis l'enseignement doit-il répondre ?

M. Michel BOIRON

Formateur, directeur de collections chez PUG-FLE

contact.michelboiron@gmail.com

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 2 :



Fatima CHNANE-DAVIN

(Aix-Marseille Université, UR 4671 ADEF)

fatima.davin@univ-amu.fr

Fatima Chnane-Davin est Docteur, Professeur des Universités, spécialiste en didactique du français langue étrangère et seconde. Elle est enseignante chercheuse à Aix-Marseille Université, à L'INSPE (Institut national supérieur de professorat et d'éducation) et membre du laboratoire de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation). Elle enseigne la didactique du FLE/FLS, le français langue de scolarisation et la francophonie en master, forme des enseignants du Master MEEF 1 et 2 (Responsable du master Lettres/FLE/FLS) et dirige des thèses de doctorats.

Ses recherches portent, entre autres, sur la didactique du français, la francophonie, le plurilinguisme, la didactique comparée, l'éducation interculturelle, l'évaluation, la formation des enseignants et des chercheurs. Elle est membre titulaire du Conseil National des Universités (CNU). Elle est présidente du conseil scientifique de la revue internationale Recherches et applications, Le français dans le monde. Elle fait partie des conseils scientifiques de plusieurs revues, colloques internationaux et de comités de spécialistes. Elle est également experte internationale auprès de plusieurs organismes. Elle est auteur de plusieurs publications. Sa dernière publication avec Jean-Pierre Cuq et intitulée Enseigner la francophonie. Principes et usages, chez Hachette.

Plurilinguisme, interculturel et innovation pédagogique dans l'enseignement du français

Les variétés de la langue française et les variétés des cultures francophones interrogent aujourd'hui sur l'enseignement du français ici et ailleurs. On abordera cette question de contact des langues et des cultures en convoquant trois concepts directeurs, celui du plurilinguisme, celui de l'interculturel et celui de la francophonie. On part du fait que l'enseignant du français n'est plus uniquement dans la transmission d'un savoir linguistique mais qu'il est également dans le développement d'une compétence plurilingue, interculturelle et francophone. Comme les approches et les méthodologies évoluent, un autre concept se fait une place de choix, celui de l'innovation pédagogique pour transformer la classe en un milieu vivant avec des apprenants actifs ouverts sur le monde. Cela nous amènera à nous interroger aussi sur la formation des enseignants et les outils didactiques nécessaires pour sortir d'un enseignement centré sur la langue française vers un enseignement innovant qui ouvre sur les cultures francophones.

*Mme Fatima Chnane-Davin
Aix-Marseille Université,
UR 4671 ADEF
fatima.davin@univ-amu.fr*

CONFÉRENCE PLÉNIÈRE 3 :



TRAN Thi Mai Yen

**(Responsable du Centre Régional Francophone pour l'Asie
et le Pacifique)**

thi-mai-yen.tran@francophonie.org

Madame TRAN Thi Mai Yen est Représentante a.i. de l'Organisation internationale de la Francophonie pour l'Asie et le Pacifique et Responsable du Centre régional francophone pour l'Asie et le Pacifique (CREFAP). Titulaire d'un docteur en Sciences du langage soutenu en 2000 à l'Université de Rouen ainsi qu'un Master en Ingénierie de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Caen Basse-Normandie (France), elle était professeure à l'Université de Pédagogie de Hochiminh ville de 1984 à 2000.

Des différents atouts et défis de l'enseignement du FLE au 21^{ème} siècle

Dans le contexte socio-économique des pays d'Asie, le français est enseigné majoritairement comme deuxième langue vivante étrangère, à côté des autres langues de la région, telle que le japonais, le coréen, le chinois...qui ont tendance à développer et attirent un grand nombre d'apprenants. Le français est également enseigné comme première langue étrangère dans certains cursus particulièrement développés, appelant enseignement bilingue ou enseignement du français renforcé, au Vietnam, au Cambodge, au Laos et en Thaïlande.

Pour maintenir sa première position en tant que deuxième langue étrangère enseignée, le français devrait mettre en valeur et rendre évidents ses atouts majeurs et surmonter les différents défis qui freinent son développement et son ancrage institutionnel.

L'édition 2022 de La langue française dans le monde (Gallimard), le rapport de l'Observatoire de la langue française de l'OIF montre que le français est promis à un bel avenir. Avec 321 millions de locuteurs sur plusieurs continents, en progression de 7% depuis 2018, porté par l'élan de la jeunesse de l'espace francophone, il reste la 5^e langue la plus parlée dans le monde. Cette évolution positive est liée à la vitalité démographique de l'Afrique subsaharienne où résident désormais plus de 60% des locuteurs quotidiens. Le centre de gravité de la francophonie se déplace de plus en plus vers le Sud et donne au français une chance de repositionnement comme langue internationale. La langue française tient également bien son rang de 2^e langue étrangère enseignée dans le monde et garde une honorable 4^e place sur internet dans un paysage linguistique numérique de plus en plus diversifié. Plus que jamais, le français est inséparable du plurilinguisme et véhicule des expressions culturelles très diverses.

Le défi majeur de l'enseignement du FLE en Asie serait de trouver des réponses convaincantes à la question sur l'utilité et l'usage de cette langue pour l'insertion et la réussite professionnelle des jeunes, pour le

développement des coopérations économiques et politiques entre les pays d'Asie et les autres pays francophones, notamment les pays de l'Afrique subsaharienne.

L'enjeu pour les promoteurs de la langue française, dont la francophonie institutionnelle, les autorités éducatives des pays francophones, et nous-mêmes en tant que formateurs et enseignants du français, serait donc liée à notre capacité à soutenir, valoriser et développer le plurilinguisme tout en faisant valoir l'utilité du français.

*Mme TRAN Thi Mai Yen
Responsable du Centre Régional Francophone
pour l'Asie et le Pacifique
tranthimai.yen@gmail.com
thi-mai-yen.tran@francophonie.org*

L'enseignement du français dans la région Asie-Pacifique : Évolution historique et perspectives

Sylvain Adami

Université Aoyama-Gakuin, Tokyo, Japon

sylvius@hotmail.com

Résumé

L'enseignement du français n'occupe pas une place très importante dans les pays de la zone Asie-Pacifique. Peuplé par plus de la moitié de la population mondiale, cette vaste zone géographique est sans aucun doute l'un des moins francophones de la planète.

Différentes périodes vont marquer la diffusion du français dans cet espace. Une première phase liée à l'expansion impérialiste et religieuse européenne du XIX^e siècle, parfois imposé par la force, parfois langue de modernité ou de culture suivant les pays. Puis, il bénéficie d'un statut privilégié, de langue internationale, de langue de culture, c'est la langue de nombreux intellectuels, même si d'ores et déjà l'anglais s'est imposé comme la langue de référence dans cette partie du monde. Avec la mondialisation libérale, l'émergence des pays de la région (et donc la concurrence d'autres langues), la massification de l'enseignement, les politiques linguistiques qui favorisent le tout anglais, il connaît une phase de déclin importante. Mais cette première phase de mondialisation évolue également. La recherche d'un monde davantage multipolaire et multiculturel, le développement des relations économiques et de coopération avec la France, l'émergence de l'Afrique francophone, font que l'enseignement du français se développe dans certains endroits même si cela reste des effectifs faibles compte tenu de la puissance démographique de cet espace.

Mots-clés : francophonie, enseignement, géopolitique, politique linguistique, plurilinguisme

L'enseignement du français est relativement limité dans les pays de la zone Asie-Pacifique. Peuplé par plus de la moitié de la population mondiale et générant plus de 40% de sa richesse, ce vaste espace géographique est sans aucun doute l'un des moins francophones de la planète. En 2022, on estime à 321 millions le nombre de francophones dans le monde (327 millions en 2023) mais seulement 0,3% vivent dans la zone Asie-Pacifique. De même, on n'y recense que 3% des apprenants de FLE et 0,08% des élèves scolarisés en français à l'échelle mondiale (OLF, 2022). Cet espace connaît depuis quelques temps une dynamique de développement très importante et notamment une forte croissance économique. La francophonie, de par sa vocation universelle, se doit d'être présente dans cette région en plein essor et proposer l'offre la plus attractive possible.

Au cours des dernières décennies, l'anglais s'est imposé comme la langue étrangère (LVE) de référence dans ces pays, au point de devenir un apprentissage obligatoire dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs. Cependant, malgré cet hégémonisme écrasant, l'enseignement du français demeure très présent et s'il est en déclin dans certains pays, il connaît également une dynamique positive dans d'autres espaces. Bénéficiant pendant longtemps d'un statut privilégié comme LVE, le français est toutefois de plus en plus confronté à une concurrence accrue, en particulier des langues régionales (chinois, coréen, japonais...). Mais les atouts de la langue française ne sont pas négligeables. L'émergence de l'Afrique francophone, la promotion du plurilinguisme parfois liée à la volonté de s'inscrire dans un monde davantage multipolaire, le développement des relations économiques et touristiques... associés au côté plus traditionnel du français langue de prestige, sont autant de variables qui peuvent favoriser son apprentissage. Dès lors, quelle est la place du français dans cette zone géographique et quelles perspectives de développement peuvent-être envisagées au regard des expériences passées et présentes ?

Cette étude se propose d'analyser l'évolution historique de l'apprentissage du français dans cette partie du monde. Il s'agira en particulier de voir comment les différentes politiques linguistiques mises en œuvre ont

influencé son développement. Enfin, à partir de ces différentes analyses, nous présenterons quelques pistes de réflexion sur les perspectives du français dans cette région géographique. Bien entendu, les situations sont différentes selon les pays qui composent cet espace. Il s'agira dès lors de faire des regroupements en fonction de critères plus ou moins similaires sur la question de l'enseignement du français.

Quelques précisions méthodologiques

La comptabilisation du nombre d'apprenants du français (et plus généralement du nombre de francophones) est un exercice difficile. Des progrès méthodologiques importants ont été réalisés lors des dernières décennies sous l'impulsion de l'OIF¹ avec la création de l'observatoire de la langue française (OLF) qui produit des rapports réguliers. On ne se contente plus de récolter les données gouvernementales comme avant les années 1990 (on utilise des enquêtes, des recoupements avec d'autres sources...) car certains États avaient parfois tendance à surestimer ou sous-estimer certains chiffres en fonction de considérations politiques (Chiss, 2021 : 84). Néanmoins, cela demeure toujours très problématique pour effectuer des comparaisons ou des analyses pertinentes (Bel, 2018 : 53). Lorsque l'on recense la présence du français à l'université, il n'y a pas toujours de distinction entre étudiant inscrit en majeure (qui a de nombreux cours en français) et étudiant inscrit pour une simple initiation. Un élève peut suivre des cours dans son institution et en même temps être inscrit dans une Alliance française, auquel cas il sera comptabilisé deux fois. Il y a quelque fois des différences régionales au sein d'un même pays dans la façon de recenser les apprenants de LVE, comme la prise en compte des établissements publics mais pas des privés². Les statistiques sont parfois très détaillées dans un pays³, parfois très imprécises et datées dans un autre⁴, ou encore estimées en fonction du nombre de

¹ Organisation Internationale de la Francophonie.

² C'est notamment le cas en Australie (Mrowa-Hopkins, 2018 : 55).

³ Comme en Nouvelle-Zélande (Education Counts, 2023).

⁴ Au Japon, le ministère ne publie plus de chiffres sur les LV2 depuis plusieurs années.

professeurs. Il y a également la question des structures privées qui sont peu répertoriées même si elles peuvent concerner de nombreux apprenants comme au Japon par exemple. Nous essayerons ainsi de dégager des grandes tendances sur l'évolution historique de l'apprentissage du français plutôt que de présenter des données exhaustives.

Le choix de la zone d'étude

Nous avons opté dans cette recherche pour la dénomination Asie-Pacifique. Cela s'inscrit dans la terminologie de la FIPF⁵ pour son découpage régional. Il apparaît en effet que les problématiques liées à la diffusion et l'enseignement de la langue française présentent de nombreuses similitudes dans cette zone géographique. Le terme Asie-Pacifique est d'abord employé par le Japon dans les années 1960 lorsqu'il cherche à développer son influence économique dans la région sans rappeler son passé impérialiste (Delamotte, 2021 : 525). Diverses organisations internationales comme l'ASEAN⁶ et l'APEC⁷ vont structurer cet espace mais surtout dans sa dimension économique (même si les aspects géopolitiques sont toujours très présents). Ce développement institutionnel aura un impact linguistique non négligeable et favorisera l'hégémonie de l'anglais, langue de travail de ces organisations. Depuis une quinzaine d'années, la dénomination Asie-Pacifique est progressivement remplacée par celle d'Indo-Pacifique (utilisé notamment dans un discours du premier ministre japonais Shinzo Abe en 2007) (Delamotte, 2021 : 526). Si cette nouvelle appellation reflète le développement des échanges entre ces deux océans et l'émergence de l'Inde, elle apparaît également pour certains pays comme une construction politique dans l'optique, entre autres, d'endiguer la montée en puissance de la Chine (Saint-Mézard, 2022). Nous préférons donc garder le terme « plus

⁵ Fédération Internationale des Professeurs de Français.

⁶ Association des nations de l'Asie du Sud-est, fondée en 1967.

⁷ Coopération économique pour l'Asie-Pacifique, créée en 1989, qui comprend également plusieurs pays du continent américain.

neutre » d'Asie-Pacifique qui nous semble plus indiqué pour parler de l'enseignement du français dans cette région.

Nous avons préféré ne pas prendre en compte l'Iran et le Pakistan que nous estimons plus proche du Moyen-Orient en terme géopolitique, les pays d'Asie centrale aux liens particuliers avec la Russie et l'Afghanistan « inclassable » dans sa situation actuelle (de même que la Corée du Nord). Nous nous intéresserons davantage aux principaux pays de cet espace.

La carte 1 représente l'espace géographique choisi avec quelques données comme la taille de la population et la richesse des pays. Ceci doit nous permettre d'avoir quelques éléments de comparaison lorsqu'il s'agira d'analyser les données sur l'enseignement du français. Une hausse (ou une baisse) de 50% des effectifs entre deux périodes n'a pas la même signification sur une population de quelques centaines de milliers d'élèves ou de plusieurs dizaines de millions.



Carte 1 : La zone Asie-Pacifique : chiffres clés

Les débuts de la présence française en Asie-Pacifique

La présence française dans cette partie du monde s'étend au cours du XIX^e siècle, essentiellement par l'entremise des missionnaires catholiques et la politique d'implantation coloniale partagée par les différents régimes qui se succéderont pendant cette période. Cette diffusion initiale du français (et les vecteurs de sa diffusion, religieux et action politico-culturelle de l'état français notamment avec les Alliances françaises) va sans doute façonner l'image de cette langue dans cet espace géographique. Ainsi, il y aura une sorte de répartition des rôles entre les langues européennes dominantes. Si l'anglais est associé au commerce, l'allemand à l'industrie et à la technique, le français est perçu comme la langue de la culture et du droit international. L'apprentissage d'une langue européenne est toutefois, compte tenu de la faiblesse des systèmes éducatifs, réservé à une infime minorité de la population de ces pays.

L'après seconde guerre mondiale, entre « âge d'or » du français et bouleversements politiques

La période post seconde guerre mondiale (celle des guerres d'indépendances et de la guerre froide) voit l'anglais progressivement s'imposer dans les systèmes éducatifs en tant que première LVE⁸. La plupart des pays non-communistes le choisissent en particulier lorsque le premier partenaire commerciale a l'anglais comme langue nationale, reflet du poids grandissant des États-Unis dans cette partie du monde. Il en est ainsi pour 65% des pays entre 1945 et 1969, avant d'atteindre 100% pour la période 1990-2005 (Cha et Ham, 2008 : 320-323). Mais cette période d'après-guerre est également relativement faste pour l'enseignement du français en Asie-Pacifique. Avec la mise en place d'un système éducatif national, il n'y a pas encore vraiment de concurrence avec les autres langues hormis l'anglais. De plus, l'image de

⁸ Ce n'était pas forcément le cas avant-guerre. Sur la période 1900-1944, il était dans l'enseignement secondaire (sur un nombre de 36 pays) nettement devancé par le français et légèrement supérieur à l'allemand. Puis progressivement l'anglais devient ultra dominant (plus de 80% en tant que première LVE sur la période 1990-2005 sur 154 pays dans le monde (Cha et Ham, 2008 : 317).

la France est plutôt positive (surtout après la fin de la décolonisation). Même si elle est dans le camp occidental, sa position plus neutre (reconnaissance de la Chine communiste en 1964, rapprochement avec l'URSS, discours de De Gaulle en 1966 à Phnom Penh) font que le français n'est plus perçu comme une langue impérialiste. C'est devenu une langue neutre, « apolitique », avec une forte dimension culturelle et artistique, une langue de la modernité.

Le français perçu comme langue de culture

Au Japon, la période d'après-guerre va ainsi faire renaître l'enseignement du français⁹, la culture française devient très populaire, en particulier la littérature mais aussi la chanson, le cinéma, la pensée politique. Il y a un engouement pour la culture française et sa langue, notamment parmi les élites intellectuelles. La société veut tourner la page malgré la pauvreté du pays exsangue après le conflit, et si l'enseignement de l'anglais est déjà ultra dominant, il est en partie associé à l'occupation américaine (Kessler, 2008 : 11). L'apprentissage de l'allemand décline fortement à l'avantage du français. En 1949, sous l'influence américaine, le système scolaire et universitaire est profondément modifié, notamment dans une optique de démocratisation de l'enseignement. L'apprentissage de deux LVE à l'université devient obligatoire ce qui favorisa une nette augmentation des apprenants de français (Asakura, 1977 : 7). En Corée, l'apprentissage d'une LVE est instauré dès 1946 au collège (au choix entre anglais, français, allemand et chinois) mais l'anglais s'impose très rapidement sur les autres et devient obligatoire suite à une nouvelle réforme en 1963 (Milhaud, 2012 : 35). L'introduction d'une LV2 dans les années 60 au lycée favorise toutefois l'apprentissage de l'allemand chez les garçons et du français pour les filles (Lee, 2015 : 48). À Taïwan, l'anglais est au départ la seule langue étrangère enseignée. Toutefois, en 1964, le gouvernement met en place une politique de LV2 dans le secondaire avec le japonais, le français, l'allemand et

⁹ Dans les années 1930, l'enseignement du français était de plus en plus stigmatisé, associé à la France considérée comme un ennemi (Tajima, 2002).

l'espagnol (Chi Lee, 2006 : 96). C'est également cette année-là que le français devient une matière principale à l'université.

Dans les pays anglophones, la langue française est quasiment en situation de monopole. En Australie, elle est choisie par 75% des élèves qui étudient une LVE en 1964 (ce qui ne concerne toutefois pas tous les élèves car la LVE n'est pas obligatoire) (Lo Bianco, 2009 : 20). En Nouvelle-Zélande, jusque dans les années 1960-1970, le français est la seule LVE proposée aux élèves (Suquet, 2010 : 311).

La politique linguistique d'une langue nationale unique dans les pays multilingues va également favoriser l'apprentissage du français. Après les indépendances, certains pays choisissent une seule langue nationale (souvent la langue la plus utilisée mais pas toujours comme en Indonésie ou à Brunei par exemple¹⁰). Il s'agit de solidifier le nouvel État qui parfois repose sur des découpages territoriaux des puissances coloniales européennes et non sur un passé commun. Cela provoque des luttes avec les autres minorités linguistiques locales (Philippines, Indonésie...). On peut d'ailleurs y voir un rapprochement avec le modèle républicain français issu de la Révolution, « une nation, une langue ».

En Indonésie, la colonisation néerlandaise était essentiellement basée sur l'exploitation économique des territoires, peu d'Indonésiens étaient scolarisés (Bruhat, 1976 : 57). La langue néerlandaise n'est pas vraiment diffusée en dehors de quelques élites locales (Ridwan, 2018 : 74). Le développement des mouvements indépendantistes va favoriser la promotion du malais (Bruhat, 1976 : 83). Avec l'indépendance, ce mouvement est amplifié au détriment des autres langues locales¹¹ pour créer une identité nationale et unifier le pays. L'instauration de l'« Ordre nouveau » en 1966 avec l'arrivée au pouvoir du général Sukarno va accentuer cette politique

¹⁰ Le sultanat de Brunei choisit en 1959 d'imposer le malais comme langue officielle même si celui-ci est la langue maternelle d'une infime partie de la population. À partir de la 4^e année du primaire, l'anglais devient une langue d'enseignement en particulier dans les disciplines scientifiques.

¹¹ L'enseignement dans les autres langues importantes est possible dans les régions où elles sont pratiquées mais seulement à l'école maternelle et dans les trois premières années du primaire.

d'assimilation linguistique. Dès lors, le français est de 1950 à 1974 quasiment la seule LVE (à côté de l'anglais) proposée dans le secondaire et il est pratiqué par de nombreux élèves (l'ancienne langue coloniale, le néerlandais, n'est pas présente) (Sunendar, 2006 : 114). Il est même obligatoire pour les étudiants des sections linguistiques (Hardini, 2018 : 37).

La Thaïlande a mené également une politique de langue unique (le thaï) depuis l'instauration de l'instruction primaire obligatoire en 1921 (Pacquement, 2017). Si l'anglais s'impose rapidement comme première LVE, le ministère incite fortement dès les années 1950-1960 les écoles secondaires à proposer une autre langue parmi le français, l'allemand, le chinois et le pâli (Yanaprasart, 2001 : 4-6). Mais dans les faits, le français est très largement privilégié jusqu'à la fin des années 1980 notamment dans les établissements catholiques.

La situation en Inde est un peu différente. Après l'indépendance du pays en 1947, certains dirigeants ont la volonté d'imposer l'hindi comme langue nationale mais ils se heurtent à la résistance des autres groupes linguistiques qui ne souhaitent pas de cette hégémonie. L'anglais devient dès lors une langue nationale, elle symbolise la neutralité entre les différentes communautés, sur le même modèle que de nombreux pays africains. Le système éducatif secondaire impose dans chaque État trois langues, l'anglais, l'hindi et une langue régionale (parmi les 22 officielles recensées par la constitution). Mais le français profite des rivalités entre territoires pour se développer, certaines régions du sud ne voulant pas de l'hégémonie de l'hindi. Et pour des régions de langue hindi, apprendre une LVE comme le français est plus prestigieux que d'étudier une langue régionale (Madanagobalane, 2010 : 277).

L'apprentissage du français n'est cependant pas présent dans tous les pays.

En Malaisie, le nouvel État indépendant en 1957 met en place un nouveau système éducatif et décide de nationaliser les écoles missionnaires. Il s'agit de développer l'unité en instaurant le malais comme langue nationale, mais

aussi de lutter contre le prosélytisme chrétien dans ce pays majoritairement musulman. L'anglais, ancienne langue coloniale, devient langue seconde. Le mandarin et le tamoul ont un statut à part, notamment pour les importantes minorités chinoises et indiennes qui vivent en Malaisie (Lim, 2013 : 52-54). L'enseignement du français (et du latin) disparaît pratiquement à cette époque. Aux Philippines, le choix d'une langue nationale va également participer à la construction de cette nation. Lors de l'élaboration de la constitution en 1935 (toujours sous occupation américaine), le tagalog (renommé en 1959 pilipino et plus tard filipino) est choisi comme langue nationale. L'anglais, langue « neutre » dans ce pays multilingue, va devenir langue officielle (Tan, 2018 : 62). Le français est très peu enseigné dans le pays, principalement dans quelques écoles religieuses.

Au Vietnam, après les accords de Genève en 1954, le français est remplacé par le vietnamien, au nord comme au sud, qui de plus, subit l'influence de l'anglais avec la présence américaine. Avec la réunification du pays en 1975, le russe et le chinois sont privilégiés avant 1979, le russe dans les années 1980 et l'anglais par la suite (Dinh, 2010 : 320). C'est un bon reflet des fluctuations géopolitiques du pays. Il faut attendre la fin du XX^e siècle pour voir le retour du français (surtout après le sommet de la francophonie à Hanoï en 1997) (Tran, 2019 : 11).

Le Cambodge aurait pu devenir un pays très francophone, mais les évolutions historiques seront très préjudiciables pour la langue française. Après l'indépendance en 1953, le français demeure la langue d'enseignement (mais aussi de l'administration) et ne sera remplacé par le khmer qu'en 1967 (Jennar, 1997 : 120). Le pays est très francophile en particulier Norodom Sihanouk qui sera l'un des « pères fondateurs » de la Francophonie à la fin des années 1960. Le français est la première LVE avec 8h de cours par semaine (l'anglais étant LV2 avec 2h/semaine) (Phoeurng, 2010 : 75). Le coup d'état du général Lon Nol en 1970 (qui se traduit par l'arrivée de nombreux américains et donc d'un usage de la langue anglaise dans de nombreux secteurs), puis la période Khmers rouges (1975-1979) marquée par un génocide d'une partie de la population, vont considérablement réduire la

place du français (Keo, 2013 : 23). On estime que 90% des intellectuels périssent au cours de cette période, dont beaucoup étaient francophones (Jennar, 1997 : 122). L'arrivée des troupes vietnamiennes en 1979 aura pour conséquence de privilégier le vietnamien et le russe en tant que LVE (Keo, 2013 : 25). Après la fin de la présence vietnamienne et le retour à la paix (accords de Paris en 1991), la présence de nombreuses institutions internationales (comme les différents services de l'ONU...) et d'ONG vont favoriser le développement de l'anglais comme lingua franca.

Au Laos, le français demeure la langue de l'enseignement mais aussi de l'administration jusqu'au début des années 1970, avant d'être remplacé par le lao en 1974 (Jennar, 1997 : 124). L'arrivée au pouvoir du Pathet Lao en 1975 aura des conséquences similaires. Et comme au Cambodge, la présence massive des institutions internationales et des ONG dans les années 1990 vont favoriser particulièrement la langue anglaise au détriment du français.

Enfin en Chine, le russe devient la principale LVE enseignée après la création de la République populaire en 1949 (Mao, 2020 : 10). Les religieux ne participent plus au système éducatif alors qu'ils avaient été un élément clé de l'apprentissage des LVE, notamment pour le français. En 1952, il ne restait que huit centres pour l'enseignement de l'anglais, trois pour le français et trois pour l'allemand. La reconnaissance du nouveau régime par la France en 1964 et la reprise des relations diplomatiques va permettre le développement du français (15 départements de français en 1966) mais la Révolution culturelle va mettre un frein à cet essor (Pu et Guo, 2018 : 18-19). Il faut attendre les années 1970 pour voir la réintroduction d'autres langues avec l'ouverture du pays (à partir de 1978), le développement économique et la politique de massification de l'enseignement.

Le développement économique et les prémices de la mondialisation

Dans la dernière partie du XX^e siècle, l'espace Asie-Pacifique va connaître de profondes mutations, en particulier un fort développement économique et une multiplication des échanges entre pays. Cette évolution aura un impact important sur les politiques nationales notamment dans le domaine éducatif.

D'un point de vue linguistique, le statut de superpuissance des États-Unis assure à l'anglais la primauté dans la communication internationale, dans les domaines scientifiques et dans les relations économiques, et ceci au détriment des autres langues en particulier du français. L'anglais devient hégémonique et s'impose dans les relations entre pays même dans les organisations régionales comme l'ASEAN qui en fait sa langue de travail. Ce choix est très pragmatique, elle évite la domination d'une langue sur les autres (comme le malais ou le chinois) (Hardini, 2018 : 42). Quelque part, cette langue n'est plus considérée comme un vecteur de l'idéologie américaine (Cha et Ham, 2008 : 324).

Plusieurs facteurs vont impacter la pratique du français au cours de cette période. Il y a tout d'abord la mise en place de politique linguistique en faveur du tout anglais. Il est introduit de plus en plus tôt dans les systèmes éducatifs, il devient quasiment obligatoire partout et les autres LVE ne sont parfois plus jugées nécessaires. C'est notamment le cas au Japon où le ministère japonais de l'éducation réforme le système de l'apprentissage des LVE à l'université en 1991. On passe de deux cours obligatoires pendant les deux premières années à un cours facultatif la première année, au choix des universités. En Corée, l'apprentissage d'une seconde langue étrangère est obligatoire dans les lycées jusqu'en 1996 à choisir entre le français, l'allemand, l'espagnol, le chinois et le japonais. En 1997, c'est encore 292 000 lycéens qui apprennent le français avec 775 professeurs, soit 20% des effectifs (Won, 1997 : 2). L'anglais est introduit dans le programme du primaire (en 3^e année) dès 1997 (Lee, 2015 : 48). En Thaïlande, il y a la volonté politique de mettre en place un bilinguisme thaï-anglais. L'anglais devient obligatoire dans le primaire à partir de 1996 (Pacquement, 2017).

Un autre facteur important est la massification de l'enseignement liée à la mondialisation. La question des coûts est en effet une donnée centrale et l'apprentissage d'une autre LVE en plus de l'anglais n'est pas perçu comme une priorité. De plus, cette évolution a pour conséquence une concurrence de plus en plus importante pour l'accès aux postes intéressants. Dans la période précédente, l'éducation supérieure était souvent réservée à une élite

qui généralement par reproduction sociale accapare les postes à responsabilité. Apprendre une langue « culture » comme le français n'était pas spécialement pénalisant dans ce schéma. Avec l'augmentation du nombre d'étudiants et la concurrence qui en découle pour obtenir les meilleurs emplois, beaucoup optent pour un choix pragmatique et le français n'est pas considéré comme la langue offrant le plus de débouchés professionnels, notamment par rapport aux langues régionales comme le chinois ou le japonais. La France, bien que présente dans cet espace, n'est pas un des premiers partenaires économiques. Le développement de l'éducation de masse va ainsi accentuer la dimension professionnelle de l'apprentissage des langues au détriment d'une approche plus culturelle. C'est la logique du marché et de la rentabilité qui devient prépondérante au désavantage de valeurs plus humanistes.

Dans la perspective de développer le système éducatif et s'inscrire dans une société de la « connaissance », certains pays de cet espace font le choix politique de privilégier l'apprentissage de l'anglais. Cette évolution est très pénalisante pour le français, mais aussi pour les autres LVE. Et dans un marché de plus en plus restreint, la concurrence des autres langues est encore un problème supplémentaire pour le français.

La « nouvelle concurrence » des langues régionales

Le développement de l'ASEAN (et son élargissement aux pays d'Asie de l'Est) a un effet sur la politique linguistique non seulement avec l'anglais mais aussi avec les autres langues qui composent cet ensemble. Le gouvernement thaïlandais favorise ainsi des langues comme le vietnamien, l'indonésien... pour développer les coopérations. L'intégration du chinois et du japonais (essentiellement pour des raisons économiques¹²) font également diminuer les effectifs du français même si celui-ci garde un a priori très positif (OLF, 2014 : 255).

¹² La Chine est premier client et le Japon le premier investisseur étranger du pays (Silapa-Acha, 2013 : 59).

En Indonésie, avec la réforme de 1974 qui introduit d'autres langues comme le japonais, l'arabe, puis le chinois, les effectifs d'apprenants du français chutent de manière importante (Hardini, 2018 : 37). Une autre réforme en 1994 a également eu un impact en réduisant le nombre de cours dans le secondaire ce qui a directement touché l'enseignement des LVE. Le français garde toutefois une place importante mais n'est plus privilégié. Au début des années 2000, on ne compte plus que 50 000 élèves dans 200 écoles (Sunendar, 2006 : 114).

En Corée (et au Japon), c'est en général le monde de l'entreprise qui s'occupe de la formation professionnelle des nouveaux employés. L'université est traditionnellement chargée d'inculquer une « sorte » de niveau académique, peu importe la discipline choisie par les étudiants. Or avec la crise (notamment la crise asiatique de 1997), il y a de plus en plus une demande des étudiants d'avoir un apprentissage « plus professionnel », directement « vendable » sur le marché de l'emploi. Une langue comme le français, jugée peu utile et associée à la culture et à la littérature, en pâtit évidemment (Milhaud, 2010 : 12). L'apprentissage des langues asiatiques est mis en avant afin de développer des relations économiques avec les pays voisins. La réforme du ministère de l'éducation coréen au début des années 2000 (la LV2 n'est plus obligatoire) va aussi avoir un impact important. De 80 départements universitaires de français en 1980, il n'en reste que 37 en 2018 (Pak, 2018 : 136).

Cette situation touche également les pays anglophones. Dans les années 1970-1980, l'Australie décide de se tourner vers une politique davantage multiculturelle (Lo Bianco, 2003 : 24). Cela a pour conséquence au niveau linguistique de privilégier les langues « communautaires » (des différentes communautés présentes dans le pays comme les descendants d'Italiens par exemple) et les langues régionales asiatiques (surtout pour des considérations économiques et pour s'intégrer davantage dans cet espace en plein développement) (Mrowa-Hopkins, 2018 : 56). L'impact est d'autant plus fort que le pays depuis 1968 n'impose plus l'obligation d'étudier une LVE pour

rentrer à l'université¹³. Le français se maintient toutefois à un niveau élevé malgré la baisse des effectifs, notamment dans le secondaire où il fait à peu près jeu égal avec le chinois et le japonais comme première LVE, mais il n'a plus de statut privilégié (OLF, 2022 : 224). De même, en Nouvelle-Zélande, la concurrence des autres langues, nationales comme le maori, régionales comme le chinois ou le japonais, voire européennes (espagnol, allemand), va faire diminuer l'apprentissage du français. Le français se maintient plus ou moins comme première ou deuxième LVE avec le japonais dans le primaire et le secondaire mais ses effectifs sont en baisse constante. Et la LVE n'est pas obligatoire dans l'enseignement secondaire (en 2010, c'est un peu moins de 40% des élèves de 13 à 18 ans qui en étudient une) même si cette proportion est plutôt en augmentation (Suquet, 2010 : 310).

La concurrence avec les autres langues n'a pas seulement une dimension économique. L'engouement pour la culture coréenne (la *Hallyu*) en est un bon exemple, en particulier en Chine et au Japon, même si les relations entre les trois pays sont souvent conflictuelles (la Chine et la Corée du Sud ne rétablissent leurs relations diplomatiques qu'en 1992, la diffusion de la culture populaire japonaise est interdite en Corée jusqu'en 1998) (Kim, 2014 : 279).

La volonté de s'inscrire dans la mondialisation grâce au plurilinguisme

La mondialisation n'a toutefois pas que des effets négatifs sur l'enseignement du français. Certains pays où son enseignement était peu répandu mettent en place des politiques linguistiques qui favorisent son essor. C'est notamment le cas de la Malaisie. Ainsi, avec le développement économique du pays et dans une volonté de s'internationaliser, le gouvernement décide en 1984 de proposer d'autres LVE (français, arabe et japonais, et plus tard allemand et chinois) (Riget, 2017 : 2). La politique de bourses et de coopération technique du gouvernement français va favoriser ce développement (Lim, 2013 : 56). Pour la Malaisie, cette action en faveur des

¹³ Les effectifs d'apprenants d'une LVE en dernière année du lycée passent de 44% à moins de 10% (Lo Bianco, 2003 : 26).

LVE doit permettre de développer les coopérations bilatérales pour moderniser le pays, de réduire sa dépendance au monde anglo-saxon en matière d'accès au savoir et de favoriser la mobilité internationale des étudiants (Riget, 2017 : 2). Cette politique est renforcée par l'adoption de l'*Education Act* en 1996. Le plurilinguisme est positivement perçu, il s'agit de s'inscrire dans le XXI^e siècle, dans la société de la « connaissance » (Goujon, 2015 : 96). En effet, dans l'esprit du gouvernement, la maîtrise d'une langue s'apparente aussi à la connaissance d'une culture. Comme le déclare le Ministère de l'Éducation : « Hormis les fonctions sociales à prendre en considération, le plurilinguisme offre une occasion pour l'individu de maîtriser un savoir essentiel et des compétences nécessaires au 21^e siècle » (Choi, 2004 : 11). Les principales raisons invoquées sont de former les Malaisiens pour développer le pays (diplomatie, économie...), d'acquérir les savoirs scientifiques et technologiques des nations dont on apprend la langue, de favoriser et diversifier la mobilité étudiante, d'accroître les relations commerciales avec de nouveaux espaces et de promouvoir le tourisme (Riget, 2018 : 75). L'accent est surtout mis sur l'acquisition des compétences communicatives. Cette politique a des effets sur l'enseignement du français, le nombre d'apprenants passe de 1 000 en 1994 à plus de 15 000 en 2022 dans les écoles secondaires publiques¹⁴. Le français en Malaisie va également bénéficier d'une évolution de la position géopolitique du pays qui va développer une coopération militaire avec la France (Lim, 2013 : 52). Cette politique présente des similitudes avec celle développée à Singapour. Dès sa création en 1965, le pays s'affirme comme un état multiculturel et plurilingue avec les trois langues maternelles (mandarin, malais, tamoul) et l'anglais considéré comme la langue de travail. Le programme *New Education System* introduit à partir de 1979, est marqué par cette orientation, imposant le bilinguisme dès le début du primaire. L'apprentissage d'une troisième langue (français, allemand, japonais ou chinois), bien qu'optionnel, est également encouragé (Gauthier, 1998).

¹⁴ Ambassade de France en Malaisie, 2023.

La situation actuelle, la fin du déclin de l'enseignement du français ?

Dans la période récente, de nombreux pays font le choix du plurilinguisme ce qui permet en partie d'enrayer le déclin du français. Dans les pays du sud-est asiatique, l'enseignement des LVE est de plus en plus perçu comme un élément important dans la modernisation du système éducatif et l'accès à une société de la « connaissance » (Dinh, 2010 : 320). Le développement de la coopération est également un facteur important de l'apprentissage du français.

En 2012, l'état vietnamien lance 179 programmes de formation en partenariat avec des institutions étrangères. La France est le partenaire le plus important avec 25 programmes (OLF, 2014 : 387). Il y a clairement une volonté du pays de développer son système éducatif et l'AUF notamment est très présente pour soutenir cette politique. Le Vietnam est particulièrement demandeur de formations universitaires de haut niveau et apprécie cette coopération (Tran, 2019 : 8-13). Cela participe à la volonté du pays de maintenir une politique multilatérale pour ne pas dépendre d'une seule puissance étrangère (Jennar, 1997 : 126). Mais il existe toutefois un débat au sein de l'État entre le plurilinguisme et le tout anglais (Dinh, 2010 : 323). Lors des réformes sur la politique des LVE en 1999 et 2005, le Cambodge fait également le choix du plurilinguisme. Pour la LV1, il y a la possibilité de choisir entre le français et l'anglais même si la plupart des élèves optent pour l'anglais. Le français est très bien perçu, considéré comme un enseignement de qualité et avec de très bons résultats scolaires (Phoeurng, 2010 : 76). La coopération avec la France est encore importante mais elle se concentre sur certains domaines spécifiques. Le pays est particulièrement demandeur d'aides et d'expertises internationales et de par son histoire, très attaché et impliqué dans le monde francophone.

Au Laos, le français a encore un statut privilégié dans le secondaire, elle est la seule LV2 officiellement dans le programme (OLF, 2022 : 233). Cette variable est importante car l'apprentissage d'une LV2 est obligatoire depuis la rentrée 2010-2011. Le développement des classes bilingues dans ces trois pays mais aussi en Thaïlande est également un facteur positif. Il y a une

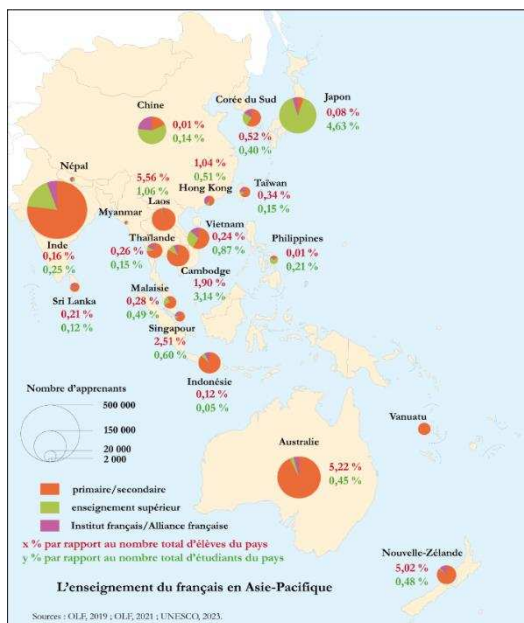
demande de plurilinguisme chez certaines familles même si cela est encore relativement élitiste (Charpentier, 2017). Les classes bilingues sont plutôt un succès (fort taux de réussite et bonne intégration universitaire) mais demande d'importants moyens qu'il est difficile de reproduire à grande échelle (Adami, 2012 : 27-45) (Vongsay, 2018 : 122).

À Taïwan également, le gouvernement souhaite favoriser l'apprentissage des LV2 (mise en place d'un plan de développement en 2005) et encourage la mobilité étudiante (Chi Lee, 2006 : 99). En effet, le pays est de plus en plus soumis à une forme d'isolement international avec la montée en puissance de la Chine continentale (il n'y a plus que 13 pays dans le monde qui reconnaissent Taïwan, dont Haïti, seul pays francophone). Développer des relations avec d'autres pays, même si cela se fait en dehors du cadre de la diplomatie officielle, est considéré comme un élément indispensable dans la politique du gouvernement.

Le développement de la dimension professionnelle donne un nouveau souffle à l'enseignement du français.

En Thaïlande, la dimension professionnelle du français est prise en compte dès les années 1970. L'essor des relations commerciales avec l'Europe (l'installation à Bangkok en 1980 du siège de la Communauté européenne auprès de l'ASEAN et d'autres institutions internationales), le développement du tourisme... ont incité le pays à mener cette politique (Yanaprasart, 2001 : 15-16). Dans cette perspective de développement économique, le gouvernement favorise depuis 2003 l'apprentissage des LVE (Imsil, 2017 : 103). Cette dimension professionnelle se retrouve également en Indonésie. Des programmes de FOS dans les secteurs du tourisme et de l'hôtellerie sont proposés dès le niveau secondaire et connaissent un certain succès (Sunendar, 2006 : 114-116) (Hardini, 2018 : 39). C'est aussi le cas aux Philippines pour la dimension touristique (Tan, 2018 : 62).

En Inde¹⁵, le développement des échanges économiques et des coopérations avec la France et d'autres pays francophones permettent des débouchés professionnels pour les Indiens qui ont étudié le français. De plus en plus de départements de français, plutôt littéraire à l'origine, font ainsi évoluer leur cursus dans une dimension plus professionnelle (Wagle, 2010 : 13). Il y a également la question de l'immigration. Si elle se fait surtout dans les pays anglo-saxons, il y a aussi une partie qui se tourne vers le Canada et la maîtrise de la langue française est un avantage dans son dossier d'immigration (Wagle, 2010 : 14). C'est un phénomène que l'on retrouve dans une moindre mesure au Bangladesh¹⁶. L'intérêt de l'Inde ne porte pas seulement sur la France mais aussi sur les autres pays francophones (en particulier le Québec) dès le milieu des années 1990. Lors du congrès de l'AITF de Chennai en 1995, on s'intéresse déjà aux études francophones (Madanagobalane, 2010 : 280).



Carte 2 : L'enseignement du français en Asie-Pacifique

¹⁵ En 2010, 500 000 apprenants dont 60 000 dans le supérieur étudient le français, c'est la première LVE (Wagle, 2010 : 11).

¹⁶ Au Bangladesh, le français est très peu enseigné, essentiellement dans quelques universités (depuis 1948 dans l'université de Dhaka). Toutefois, il y a un intérêt croissant même si cela reste très minoritaire (Debnath, 2010 : 270-273).

Enfin, la Chine offre sans doute (avec l'Inde, voir carte 2) les perspectives les plus intéressantes de développement de l'enseignement du français compte tenu de son poids politique et démographique. La France est d'ailleurs assez active dans la diffusion du français, cela rentre dans sa volonté de garder une certaine proximité avec ce pays (non dans la confrontation comme le sont de plus en plus les pays anglo-saxons) (Chu, 2020 : 26). Le français y connaît un développement non négligeable depuis le début du XXI^e siècle, en nombre d'apprenants, en travaux universitaires, en mobilité internationale... Un certain assouplissement de la politique éducative au début des années 2000 a en effet permis au français d'être enseigné en dehors des seules universités, dans des écoles privées ou dans les Alliances françaises qui se sont multipliées. De plus, le gouvernement a décidé en 2018 d'introduire dans le secondaire l'enseignement d'une LV2, cela demeure pour l'instant cantonné à quelques lycées des grandes villes mais c'est en progression (Chu, 2020 : 29). Cela augure un développement important dans les prochaines années. Ces chiffres restent toutefois très modestes à l'échelle du pays et si le français est la troisième LVE étudiée dans le supérieur, il est très loin du japonais qui recensait un million d'apprenants en 2017 (sans parler de l'anglais) (OLF, 2022 : 228). Les raisons du développement du français en Chine sont de nature économique et politique (stratégie du gouvernement envers le monde francophone, en particulier l'Afrique, mais aussi en direction de la France qui peut être envisagé comme un partenaire européen plus indépendant par rapport aux États-Unis) (Pu, 2018 : 340). En revanche, la situation de l'enseignement du français s'avère davantage problématique dans certains pays, notamment où il reste fortement associé à sa dimension culturelle comme au Japon ou en Corée.

Les difficultés demeurent cependant nombreuses. Il y a tout d'abord la question de l'utilité professionnelle de l'apprentissage du français. Les entreprises francophones en Asie-Pacifique ont tendance à privilégier l'anglais comme langue de travail et n'offrent pas de débouchés professionnels spécifiques pour les apprenants du français (Nguyen, 2006 : 110). Ceux-ci se plaignent de cette situation car ils n'arrivent pas à valoriser leur apprentissage

(Keo, 2013 : 138). Il y a également la question du concours de fin de lycée ou d'entrée à l'université. Le système universitaire est souvent très hiérarchisé dans ces pays (et a une grande importance dans l'avenir professionnel des étudiants). Soit on a un niveau très élevé dans une LVE et on peut éventuellement (cela dépend des systèmes) l'utiliser lors des concours, soit ce n'est pas le cas et l'apprentissage d'une LVE dans le secondaire peut être perçu comme un investissement non « rentable » dans une période de travail intensif. C'est notamment le cas au Japon (Komatsu, 2018 :74), en Corée (Lee, 2015 : 49), en Thaïlande (Silapa-Acha, 2013 : 61¹⁷), en Malaisie (Goujon, 2015 : 98¹⁸) ou encore en Australie (Mrowa-Hopkins, 2018 : 59). Il y a aussi le choix linguistique de chaque établissement scolaire ou universitaire suite aux politiques de décentralisation, que ce soit pour des raisons budgétaires, un manque de personnels enseignants, ou sous la pression des parents qui estiment que certaines LVE sont plus intéressantes que d'autres. Cela va parfois à l'encontre des politiques gouvernementales de favoriser le plurilinguisme comme en Thaïlande (Silapa-Acha, 2013 : 59), au Vietnam (Dinh, 2010 : 233) ou en Indonésie (Sunendar, 20 : 116). Il y a encore la question des parents qui ont un rôle important dans le choix d'apprentissage (Pham, 2016 : 149). Au Vietnam, la baisse du nombre d'apprenants du français n'est cependant pas perçue par certaines familles comme un problème. Au contraire, cela peut même s'avérer être un avantage car il y a plus de bourses disponibles et moins de concurrence pour l'accès au marché de l'emploi spécifique francophone (Pham, 2016 : 150). Il y a enfin la question du rôle de la France. La diplomatie culturelle française connaît en effet des difficultés, notamment avec des moyens budgétaires de plus en plus restreints (Meszaros, 2020 : 298). Cette situation est accentuée

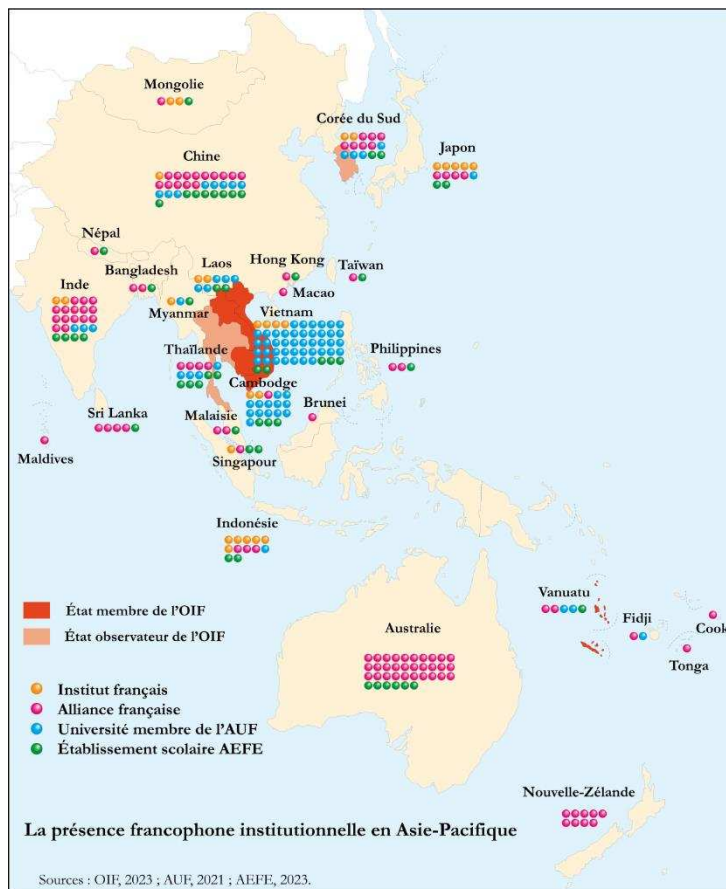
¹⁷ La décision en 2008 par le ministère de supprimer la LV2 pour l'examen d'entrée à l'université pour la rentrée 2010 a eu un impact important sur le nombre d'apprenants du français (et des autres langues étrangères). L'action de l'ATPF a permis de revenir en arrière et aux élèves de passer un examen en langue étrangère.

¹⁸ L'apprentissage du français est le plus souvent interrompu lors de la dernière année du lycée pour préparer le certificat général malaisien, sorte de baccalauréat, ce qui parfois ne facilite pas la transition avec l'université.

par la désaffection d'une partie des élites françaises qui ne la perçoivent pas comme un axe essentiel, voire l'estime comme quelque chose de suranné. De plus, dans les pays francophones les plus développés, le français n'est pas, à l'exception de la France, la langue majoritaire (Canada, Belgique, Suisse). Les actions en faveur du français sont donc limitées. L'anglais, avec la Grande-Bretagne, le Canada, l'Australie... et bien entendu les États-Unis, a par rapport à cela, une puissance sans commune mesure. Il est d'ailleurs à noter que parmi les grandes langues internationales à large diffusion, la France est encore le seul pays d'origine à être numériquement dominant démographiquement (Klinkenberg, 2008 : 11). Même si la France souhaite s'investir davantage dans cette zone géographique¹⁹, c'est surtout dans les domaines économiques²⁰, militaires et dans le développement durable. L'éducation et la culture tiennent une place secondaire, essentiellement en direction des établissements d'enseignement français (95 dans la zone, 53°000 élèves dont la moitié de Français), la recherche (à travers les grands instituts de recherche français) et la mobilité étudiante (la zone représente pratiquement la moitié des étudiants en mobilité dans le monde, environ deux millions dont 50 000 sont accueillis en France) (Stratégie France, 2022 : 32-37). La promotion de la langue et de la culture française n'est pas prioritaire. Et pourtant, elle dispose d'un maillage institutionnel sans équivalent (voir carte 3).

¹⁹ La France est le pays européen qui s'investit le plus dans cette région en terme géopolitique, car elle considère qu'elle en est partie prenante du fait de la présence de ses territoires ultra marins (Saint-Mézart, 2022).

²⁰ Plus de 7 000 entreprises françaises sont implantés dans la zone et les échanges avec l'hexagone sont en constante progression (en 2018, c'est 14% des exportations et 17% des importations) (Milhiet, 2022 : 59).



Carte 3 : La présence francophone institutionnelle en Asie-Pacifique

Perspectives de développement, pourquoi apprendre le français même si cela est rarement dû à une nécessité ?

La perception de la langue française est singulière dans de nombreux pays, associée à des idéaux de liberté et d'égalité, portant l'héritage de la Révolution française et du siècle des lumières, symbole de l'art et de la culture (Meszaros, 2020 : 300). Le français garde ainsi une image prestigieuse

notamment au Japon²¹, en Corée, en Thaïlande²², à Taïwan²³, en Chine²⁴, dans les pays anglophones²⁵... Néanmoins, même si la langue française bénéficie d'*a priori* favorables (« belle », de culture...), elle est parfois perçue comme difficile d'apprentissage notamment par rapport à l'anglais (Pham, 2009 : 325). Si la francophilie semble ainsi présente dans de nombreux pays de cette région, elle ne se traduit pas forcément par un apprentissage du français. C'est un paramètre important mais pas suffisant. Au demeurant, les pays qui connaissent un certain dynamisme dans l'enseignement du français sont ceux qui intègrent la dimension pragmatique, professionnelle. Il s'agit ainsi de trouver un équilibre entre une vision culturelle et une vision utilitaire de la langue. Bien entendu, il restera sans doute toujours une francophonie élitiste, basée sur la culture intellectuelle, symbole de différenciation sociale par rapport à la culture anglo-américaine de masse et l'uniformisation qui en découle. D'ailleurs, beaucoup d'apprenants viennent d'un milieu social plutôt favorisé (Pham, 2016 : 147). Mais cela ne doit pas être la seule perspective de l'enseignement du français.

La francophonie est un autre atout du développement futur du français. Elle est présente dans les relations internationales, elle prône certaines valeurs, la diversité culturelle, le multilatéralisme, le respect des droits fondamentaux... La francophonie représente une certaine puissance de résistance face à l'hégémonisme américain. Avec la francophonie, la langue française s'émancipe en partie de la France (Meszaros, 2020 : 312). Mais pour

²¹ Même après la réforme de 1991, le français garde une place importante. Sur les 780 universités recensées en 2017, 70% proposent un enseignement du français (mais cela continue de baisser). (Komatsu, 2018 : 80)

²² Le français garde un grand prestige en Thaïlande notamment grâce à la francophilie de la famille royale (Pham, 2017 : 67).

²³ Il existe une certaine francophilie dans la société taïwanaise et un apprentissage non négligeable se déroule en dehors du système éducatif (Chi Lee, 2006 : 98).

²⁴ Le choix du français par les apprenants chinois est également lié à l'attractivité de la culture française et pas seulement à une approche pragmatique (Chu, 2020 : 32).

²⁵ Le français est considéré en Nouvelle-Zélande comme une « belle langue » facile à apprendre (Suquet, 2010 : 312-313).

de nombreux pays de cet espace, le français demeure étroitement associé à la France et la francophonie est encore relativement méconnue.

Et pourtant, la demande d'un monde davantage multilatéraliste est une réalité. Même si avec la mondialisation, il y a certaines formes d'uniformisation, les cultures locales et nationales demeurent très fortes. Ce n'est pas parce que l'on parle anglais et que l'on consomme certains produits nord-américains que l'on est acculturé aux États-Unis (David, 2020 : 10). La récente présidence de Donald Trump aux États-Unis et le retour d'une certaine forme de protectionnisme a laissé entrevoir que la dépendance à un seul acteur pouvait présenter des risques. D'où le développement d'une forme de multilatéralisme.

On peut d'ailleurs considérer que l'anglais, nouvelle lingua franca, est plus ou moins maîtrisé par la plupart des personnes « mondialisées », notamment dans les jeunes générations. Il n'est dès lors plus un avantage mais davantage un pré-requis. La maîtrise d'une troisième langue voire d'une quatrième devient par conséquent un atout professionnel indéniable dans un marché de plus en plus concurrentiel (Dinh, 2010 : 323). Le français devient alors un plus sur le CV qui facilite l'insertion professionnelle (Pu, 2018 : 340). C'est notamment le cas en Europe où plusieurs langues sont enseignées, l'anglais n'est plus suffisant (Detey, 2016 : 126-127). Le DELF/DALF en Corée s'est par exemple développé car il peut représenter un avantage lors du concours d'entrée à l'université et pour les entreprises. En effet, le niveau d'anglais étant élevé chez de nombreux candidats, il apporte un supplément pour se distinguer (Pak, 2018 : 136).

De même, l'apprentissage de la langue permet l'ouverture sur une culture, l'anglais en tant que lingua franca tient de moins en moins ce rôle (Detey, 2016 : 132). On peut d'ailleurs s'interroger sur quelle culture est véhiculée par son apprentissage, la culture américaine, britannique ? L'anglais parlé entre les pays de l'ASEAN est-il le reflet de la culture anglo-saxonne ou celle des pays qui composent cet espace géographique ? L'anglais n'est-il pas devenu un simple moyen de communiquer, dénué de dimension culturelle ?

La présence massive de l'anglais peut aussi être considérée comme une chance pour l'enseignement du français. En effet, de nombreuses études montrent l'intérêt que peut représenter l'anglais pour l'apprentissage du français, ce qui est souvent appliqué dans ces pays de langue non européenne (Imsil, 2017 : 106) (Pak, 2018 : 145). Utiliser la parenté linguistique entre les deux langues peut permettre d'en faciliter l'apprentissage, ce qui en retour favorisera les compétences en anglais, notamment lexicales (Detey, 2016 : 128). Dans une logique similaire, le français peut être utilisé pour apprendre d'autres langues romanes, comme l'espagnol (Imsil, 2017 : 108). Il est ainsi nécessaire de persuader les autorités de l'intérêt du plurilinguisme. Apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre un moyen de communiquer avec les autres, c'est s'enrichir au contact d'une culture différente, un autre système de pensée. Cela nous permet d'évoluer et de réfléchir à notre propre culture. Une seule langue, c'est souvent un appauvrissement de la pensée et de la réflexion. Les atouts du plurilinguisme sont d'ailleurs perçus par les élèves et les parents dans une optique professionnelle mais aussi culturelle (Pham, 2016 : 148-153). Il est également demandé par les enseignants d'anglais (Pham, 2017 : 72) car l'apprentissage d'une seule langue étrangère n'est plus suffisante (Charpentier, 2017). L'intérêt du plurilinguisme dans l'éducation n'est pas seulement au niveau linguistique. Il permet de développer des aptitudes d'apprentissage, d'autonomie, de résolution des problèmes, de pensée critique (Benassaya, 2017 : 175-177). Le manque de compétences linguistiques dans certains pays anglo-saxons pose d'ailleurs problème, le monolinguisme est de plus en plus perçu comme un handicap. La langue sert en effet à découvrir les cultures, à s'ouvrir à la diversité, apprendre une langue pour une raison humaniste (Lo Banco, 2009).

La diffusion d'une LVE dans un pays doit néanmoins bénéficier de l'aval des autorités, soit pour permettre l'installation d'agents diffuseurs (missionnaires, institutions...), soit surtout pour l'intégrer dans le système éducatif et ainsi favoriser son essor. La situation d'une LVE, en particulier dans les régimes dirigistes, est très liée à la politique du pays. Le choix d'une politique

linguistique dépend de nombreux facteurs, économiques, géopolitiques, militaires, stratégiques... Il s'agit dès lors de montrer l'intérêt que peut représenter l'apprentissage de plusieurs langues. Il faut surtout s'élever contre la vision de certains qui pensent que l'anglais doit devenir la seule LVE nécessaire pour développer le pays.

Quelles actions concrètes pour favoriser l'enseignement du français ?

Tout d'abord, il faut poursuivre le développement des collaborations universitaires. De plus en plus de congrès régionaux sont organisés ces dernières années, les relations académiques se multiplient... ce qui permet de faire évoluer la recherche et offre une visibilité pour les chercheurs (Kraipern, 2016). C'est une sorte de « petite mondialisation » de l'enseignement du français en Asie-Pacifique. Il s'agit également de développer les relations entre les enseignants des différentes langues (Benassaya, 2017 : 178), diffuser les connaissances didactiques des uns et des autres pour améliorer l'apprentissage (Pham, 2016 : 155).

De même, il apparaît nécessaire de s'organiser davantage à l'échelle nationale et régionale au niveau administratif et éducatif. Les associations de professeurs de français ont un rôle très important, elles représentent un poids et peuvent influencer les politiques linguistiques des pays. Mais la tâche n'est pas aisée, il y a par exemple au Japon cette volonté de la part d'association de langue de rendre obligatoire une LV2 dans le secondaire, néanmoins le ministère n'y répond pas favorablement (Komatsu, 2018 : 80). Il y a également l'importance d'accroître la coopération régionale pour dynamiser l'enseignement du français, le développement de projets francophones avec l'AUF et le CREFAP (Centre Régional de l'enseignement du français en Asie-Pacifique) situé à Ho Chi Minh (Kraipern, 2016).

L'essor de la mobilité internationale est un autre enjeu majeur pour l'enseignement du français en Asie-Pacifique et il est essentiel de s'adapter à cette évolution (Nishiyama ; 2016 : 148). Il se pose dès lors la question de la langue d'apprentissage des formations proposées. Car l'idée de certains pays est d'attirer les étudiants étrangers qui ne maîtrisent pas leur langue en

leur proposant des enseignements en anglais (phénomène de plus en plus courant en Europe) (Detey, 2016 : 125).

Bien entendu, il faut continuer à mener une réflexion didactique sur l'enseignement du français. Il est nécessaire de prendre en compte les nouvelles demandes en matière d'apprentissage, plus orientées sur une finalité professionnelle et pas seulement centrées sur la langue culture (Nishiyama, 2016 : 145). Avec la concurrence pour l'accès à l'emploi, la dimension culturelle du français devient parfois un handicap et des langues comme le japonais ou le chinois lui sont préférées car perçues comme plus rentables (Pak, 2018 : 142). Les élèves souhaitent surtout développer leurs compétences orales et parfois reprochent aux cours d'être trop axés sur l'écrit et la grammaire (Pham, 2016 : 153²⁶). Dans un marché de l'éducation de plus en plus compétitif, il apparaît indispensable d'adapter l'enseignement du français aux publics asiatiques.

Il y a également la question des manuels de langue. Du fait de sa diffusion massive, l'enseignement de l'anglais est souvent contextualisé localement, on ne s'intéresse plus vraiment à la culture anglo-saxonne, c'est juste un nouveau mode de communication (Madanagobalane, 2010 : 277). Cela pourrait être développé pour le français pour impliquer davantage les apprenants dans leur apprentissage. Il y a ainsi une demande d'une coopération plus partagée et moins centrée sur une vision « franco-française » de l'enseignement du français (Madanagobalane, 2010 : 280).

Enfin, l'enjeu de la formation des enseignants est évidemment un autre paramètre fondamental. Cette question se pose dans de nombreux pays, que ce soit au niveau didactique (pour rendre son cours plus attractif et ainsi susciter l'intérêt des apprenants) ou au niveau des compétences linguistiques. C'est d'ailleurs une demande exprimée par les apprenants et leur famille d'avoir des enseignants maîtrisant mieux la LVE ou de recruter plus de « natifs » (Pham, 2016 : 155).

²⁶ Dans cette étude en Thaïlande, un quart des étudiants de français mais aussi un tiers des étudiants d'anglais font ce reproche.

Pour conclure, on peut dire que le français est présent partout. Que ce soit pour des raisons économiques, scientifiques ou culturelles en fonction de l'évolution de l'apprentissage du français dans cette partie du monde, cette langue sera sans doute toujours enseignée mais dans des proportions limitées. Et si le plurilinguisme est évidemment une idée séduisante, d'un point de vue pragmatique, combien d'apprenants d'une langue étrangère utiliseront réellement celle-ci dans leur vie future²⁷ ? Finalement, la formation d'un groupe plus ou moins important de locuteurs francophones pour assurer différents aspects (mobilité étudiante, recherche, relations internationales, échanges culturels, tourisme, commerce...) est peut-être suffisant pour les gouvernements des pays de cette partie du monde. C'est peut-être cela l'avenir du français en Asie-Pacifique.

Références bibliographiques :

- Adami Sylvain (2012). La place du français dans les pays francophones d'Asie du Sud-est : les classes bilingues et le rôle du projet Valofrase. *Études Françaises n° 21*. Tokyo : Université Aoyama-Gakuin.
- Asakura Suelo (1977). Passé et présent de l'enseignement du français au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*.
- Benassaya Romain (2017). Recommandations pour le développement de la compétence plurilingue des étudiants des départements de français des universités thaïlandaises. *Actes du troisième Colloque International de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*. Bangkok : ATPF.
- Bel David (2018). *L'enseignement du et en français dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-est*. OLF, OIF.
- Bruhat Jean (1976). *Histoire de l'Indonésie*. Paris : PUF.
- Charpentier Jaruan & Thipkong Penphan (2017). Le plurilinguisme en Thaïlande : où en est-on ? *Le français à l'université*. AUF.
- Cha Yun-Kyung & Ham Seung-Hwan (2008). The Impact of English on the School Curriculum. *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Chi Lee Pei-Wha (2006). Le français à Taïwan : état des lieux et stratégie. *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n° 2, Études francophones*.

²⁷ Et ceci est également vrai sur une autre échelle pour l'anglais.

- Chiss Jean-Louis (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Malakoff : Armand Colin.
- Choi K. Y. (2004). L'enseignement du français dans un pays plurilingue : le cas du français en Malaisie. *Bulletin Association Malaisienne des Professeurs de Français*, n° 17. Kuala Lumpur : Universiti Malaya Press.
- Chu Xiaoquan (2020). De l'institutionnel à l'imaginaire, les ressorts de la francophonie en Chine. *La Francophonie en Asie-Pacifique, Chine et Francophonies*, N°5. Hanoi : Institut Francophone International.
- David François (2020). *Pouvoir et puissance en francophonie*. Chambéry : Presses universitaires Savoie Mont Blanc.
- Debnath Bipul Chandra (2010). L'enseignement du français au Bangladesh. *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Commission Asie-Pacifique – FIPF.
- Delamotte Guilbourg (2021). Asie : continent en expansion. *Géopolitique et géoéconomie du monde contemporain – Puissance et conflits*. Paris : La Découverte.
- Detey Sylvain (2016). Plurilinguisme, usages francophones et anglicisation, de l'Afrique à l'ASEAN : quelles implications éducatives pour le français au Japon ? *Le Japon, acteur de la Francophonie, Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Dinh Vi Van (2010). L'enseignement du français au Vietnam : état des lieux, défis et opportunités. *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Commission Asie-Pacifique – FIPF.
- Gauthier Pierre-Louis (1998), Diversité culturelle et plurilinguisme en Asie du Sud-est. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°17.
- Goujon Jonathan (2015). Contribution des livres illustrés bilingues au plurilinguisme et au pluriculturalisme des lycéens malaisiens. *Matsuyama University Studies in Language and Literature*, vol.35 n°1.
- Hardini Tri Indri (2018). Statut de l'enseignement du français à côté d'une ambiance anglophone dans la communauté économique de l'asean : conditions réelles en Indonésie. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique*. FIPF, *Dialogues et cultures*, n°64. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Imsil Niparat (2017). Langues étrangères et littéracie pour les étudiants thaïlandais : Quelles représentations ? Quels discours sur leurs pratiques ? *Actes du troisième Colloque International de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*. Bangkok : ATPF.
- Jennar Raoul (1997). La francophonie en Asie : Cambodge, Laos et Viêt Nam. *Politique et Sociétés*, vol.16(1).

- Keo Phirith (2013). *La Francophonie au Cambodge : la perception de la Francophonie chez les jeunes Cambodgiens*. Master en Science Politique-Relations Internationales, Université Nationale du Viet Nam, Hanoï.
- Kessler C. & Siary G. (2008). France – Japon : histoire d’une relation inégale. *La Vie des idées*.
- Kim Hyeon-ju (2014). La vague coréenne : les nouveaux rivages culturels en Asie de l’Est. *Croisements Vol. 4*. Atelier des Cahiers.
- Klinkenberg Jean-Marie (2008). L’héritage du passé : Aux origines de l’expansion du français. *L’avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.
- Komatsu Sachiko (2018). La formation des enseignants de français au Japon. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Kraiperm Thanawit, Dupuis Cécilia & Sandragne Sarah (2016). Dynamisme des projets francophones : facteur clé de la promotion de l’enseignement/apprentissage du français. *Journal of Liberal Arts*. Rangsit University.
- Lee Kwang-Sook (2015). History of Foreign Language Education in Korea. *Foreign Language Education Research, 18*. Seoul National University.
- Lim Sep Neo & Machart Régis (2013). L’expansion du français en contexte multilingue ‘saturé’ : Le cas de la Malaisie. *Synergies Chili, n°9*.
- Lo Bianco Joseph (2003). La politique linguistique en Australie, un lieu de controverse et de négociations sur l’identité nationale. Conseil de l’Europe.
- Lo Bianco Joseph (2009). Second Languages and Australian Schooling. *Australian Education Review*. ACER.
- Madanagobalane Kichenassamy (2010). Le français face aux langues indiennes : 250 ans de présence, menace, propositions. *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Commission Asie-Pacifique – FIPF.
- Mao Rongkun (2020). Dynamiques et perspectives du français en Chine aujourd’hui, *La Francophonie en Asie-Pacifique, Chine et Francophonies, N°5*. Hanoï : Institut Francophone International.
- Maugé Axel (2017). *Le succès de la francophonie au XXI^e siècle*. Saint-Chéron : Éditions Unicité.
- Maurer Bruno (2015). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones, Inventaire critique des sources et des méthodes*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Maurer Bruno (2008). Pour de nouvelles représentations du français dans la modernité. *L’avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.

- Meszaros Thomas (2020). Un chapitre de la politique étrangère de la France à l'heure de la mondialisation : agir par et pour la francophonie *Pouvoir et puissance en francophonie*. Chambéry : Presses universitaires Savoie Mont Blanc.
- Milhaud Marianne (2010). *Politique linguistique des langues étrangères dans l'éducation nationale en Corée. L'enseignement du français : état des lieux et perspectives*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université des Antilles et de la Guyane.
- Milhiet Paco (2022). *Géopolitique de l'Indo-Pacifique Enjeux internationaux, perspectives françaises*. Paris : Éditions Le Cavalier Bleu.
- Mrowa-Hopkins Colette (2018). La formation initiale des professeurs de français en Australie. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Nguyen Xuan Tu Huyen (2006). L'enseignement du français au Vietnam : réalisations et interrogations. *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n° 2, Études francophones*.
- Nishiyama Noriyuki (2016). La Commission Asie-Pacifique. *Enseigner le français dans le monde Le livre blanc de la FIPF*. Gerflint.
- Pacquement Jean (2017). Plurilinguismes de Thaïlande. *Le français à l'université*.
- Pak Man Ghyu (2018). Pour la promotion de la langue française et de l'enseignement/apprentissage du français en Corée du Sud. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Pham Duc Su (2017). Réflexions sur les possibilités d'innovation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. *Actes du troisième Colloque International de l'ATPF « Enseigner le français : s'engager et innover »*. Bangkok : ATPF.
- Pham Duc Su (2009). Maintenir et développer le français..., *Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique, Spécificités et interrogations*. Paris : L'Harmattan.
- Pham Duc Su & Thipkong Penphan (2016). Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir des données sociolinguistiques recueillies. *Synergies Pays riverains du Mékong, n°8*. Gerflint.
- Phoerung Sackona (2010). La francophonie, cela existe-t-il encore en Asie ? *Géoéconomie, n°55*.
- Pu Zhihong & Guo Yufei (2018). Développement du français en Chine et rôle de l'acpf. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

- Ridwan Muhammad (2018). National and Official Language: The Long Journey of Indonesian Language. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal vol.1, n°2*.
- Riget Patricia Nora (2017). L'impact de la mondialisation sur l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif du pays : Le cas de la Malaisie. *Actes de la conférence internationale sur le français « Intelligence Linguistique et Littéraire à l'Ère Informatique »*. Universitas Negeri Jakarta.
- Riget Patricia Nora, Chou Elsa & Severy Jean (2018). Politiques linguistiques et éducatives en Malaisie : idéologies et pratiques. *GLOTTOPOL – n°30*.
- Saint-Mézart Isabelle (2022). *Géopolitique de l'Indo-Pacifique*. Paris : PUF.
- Silapa-Acha Wilai (2013). La place du français dans la communauté de l'ASEAN : le cas de la Thaïlande. *Bulletin de l'ATPF, n°126*.
- Sunendar Dadang (2006). État du français en Indonésie : une langue à côté d'une ambiance anglophone. *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n° 2, Études francophones*.
- Suquet Dominique (2010). Le français en Nouvelle Zélande : pragmatisme ou fantasme ? *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Commission Asie-Pacifique – FIPF.
- Tajima Hiroshi (2002). L'évolution de l'enseignement du français après la seconde guerre mondiale. *Revue japonaise de didactique du français*.
- Tan Zarah Dane (2018). La formation initiale des professeurs de français aux Philippines. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Tran Dinh Binh (2019). Apports de la formation française et francophone à l'enseignement supérieur au Vietnam. *La Francophonie en Asie-Pacifique N°4*. Hanoï : Institut Francophone International.
- Vongsay Souvannapha (2018). Formation continue des professeurs de/en français au Laos. *Actions et réflexions du mouvement associatif des enseignants de français en Asie-Pacifique. FIPF, Dialogues et cultures, n°64*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Wagle Anuradha (2010). La Francophonie indienne un double défi pour les professeurs de français. *Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*. Commission Asie-Pacifique – FIPF.
- Won Yoon-Soo (1997). L'enseignement du français en Corée. *Revue japonaise de didactique du français*.
- Yanaprasart Patchareerat (2001). Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n°26*.

- La Francophonie dans le monde 2006-2007*. OIF. Paris : Éditions Nathan, 2007.
- La langue française dans le monde 2010*. Rapport de l'OLF, OIF. Paris : Éditions Nathan, 2010.
- La langue française dans le monde 2014*. Rapport de l'OLF, OIF. Paris : Éditions Nathan, 2014.
- La langue française dans le monde 2015-2018*. Rapport de l'OLF, OIF. Paris : Gallimard, 2018.
- La langue française dans le monde-édition 2022*. Rapport de l'OLF, OIF. Paris : Gallimard, 2022.
- La stratégie de la France en Indo-Pacifique. Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, février 2022.
- Education Counts 2023*. <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/subject-enrolmen>

S'engager et innover avec les écrits de recherche et de réflexion

PHAM Duc Su

Coordinateur du Réseau Régional de Recherche

du CREFAP/OIF, Vietnam

ducupham05@yahoo.fr

Résumé

La rédaction de recherches ou de réflexions dans le domaine de la didactique constitue pour nous tous, enseignants-chercheurs ou praticiens, un bon moyen de diffuser nos travaux, idées, méthodologies et/ou expériences liés à l'enseignement-apprentissage du français.

Cependant, cette activité va bien au-delà d'un simple partage. Écrire des recherches ou des réflexions en didactique de façon scientifique, c'est encore apprendre, s'auto-former, et surtout mieux s'engager dans notre profession, en innovant dans notre travail quotidien d'enseignant de manière efficace.

Mots-clés : Réflexions et écrits scientifiques – Texte/discours de recherche – Évaluation
- Engagement – Innovation

Notre propos porte sur la manière dont la rédaction d'un texte de recherche ou d'une réflexion scientifique peut devenir un moyen d'engagement personnel et d'innovation dans le métier d'enseignant. Nous nous appuyerons sur les documents théoriques trouvés sur Internet, sur nos propres expériences de scripteur et de lecteur membre de différents comités scientifiques pour guider notre réflexion. Tout d'abord, nous rappellerons les incontournables de l'écrit et de l'écriture scientifiques. Nous nous demanderons ensuite pourquoi l'écriture scientifique peut constituer un acte d'engagement personnel et un moyen d'innover avant de conclure en examinant comment améliorer la recevabilité des propositions de communication aux colloques ou séminaires dans notre région d'Asie-Pacifique.

1- L'écrit et l'écriture de recherche. Quelques incontournables

L'écrit et la rédaction de recherche – ainsi que les concepts ou domaines connexes : littéracies universitaires, écrit/écriture académique/scientifique, formation à l'écriture scientifique...– sont des problématiques qui ont été massivement explorées dès les années 1990, sous divers angles : scientifique, institutionnel, éditorial, culturel, linguistique/langagier... Le bilan réalisé par Grossmann F. dans “*Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche : quel bilan pour préparer l'avenir ?*” (Grossmann, 2018) a offert une vue d'ensemble pertinente de ces travaux.

Dans cet écrit, compte tenu des contraintes de rédaction, je n'aborderai la problématique d'écriture scientifique que dans un seul genre, très répandu et régulièrement sollicité dans la région, à savoir : la proposition de communication. Pour ce “*genre spécifique de discours académique en français*” (Vlad et al., 2009), comme pour tout autre écrit scientifique d'ailleurs, quatre caractéristiques suivantes sont incontournables :

1/ Une proposition de communication est un écrit de type académique, destiné soit à être publié dans une revue, soit à être présenté lors d'un colloque ou d'un séminaire. Son objectif principal est de construire et de diffuser des savoirs (Ali Bouacha, 1984 dans Vlad et al., 2009, p. 2) ;

2/ En ce qui concerne le contenu, la proposition de communication traite une problématique (avec ou sans les hypothèses de recherche, selon le cas) sur un sujet ou dans un domaine bien précisé ; au sein d'un cadre théorique construit et/ou clairement perçu à travers le dialogue avec d'autres auteurs et ouvrages du domaine – c'est le phénomène de “*'polyphonie' propre à l'écrit scientifique*” (Grossmann, 2018, p.14) ; avec une méthodologie de recherche appropriée et clairement présentée (ibid., p.13) et apportant à la fin des résultats explicitement présentés et discutés¹. Quand il s'agit d'une réflexion ou d'un témoignage, celle-ci ou celui-ci se fera aussi à partir d'une

¹ Pour plus de détails : Reuter Y., Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Perrin-Glorian, M. J. et Reuter, Y. (dir.). (2006) *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses universitaires du Septentrion, p. 13-26. <https://books.openedition.org/septentrion/14879> et Lindsay D., (2011). *Scientific writing-thinking in words*. <https://www.marilia.unesp.br/>

problématique précise en liaison avec les théories et/ou des observations de terrain appropriées ;

3/ Cependant, la proposition de communication n'est pas seulement un contenu disciplinaire. Sur le plan énonciatif, c'est un discours expositif-argumentatif, avec du "récit scientifique" quand nécessaire (ibid., p.16), visant "...l'intelligibilité, c'est-à-dire de la compréhension", et pour cela, le discours "doit se transmettre de manière claire et rigoureuse" (Hillion, 2014, p.4). La dimension linguistique – c'est-à-dire l'écriture – devient alors "cruciale pour transmettre les savoirs de la façon la plus limpide qu'il soit pour ses destinataires". (Vlad et al., 2009, p.2).

4/ Avant d'être présentée ou publiée, une proposition de communication est soumise à l'évaluation d'un comité scientifique/de lecture car "les écrits de recherche sont [...] régis par des règles institutionnelles et juridiques qui en définissent le projet, le processus, la forme, le contenu et la validation" (Awad, 2022, §12). Dans la réalité, la recevabilité d'une proposition de communication dépend d'abord des critères formels énoncés dans les appels à contribution².

Quant à son acceptabilité scientifique, elle tient à des critères de *pertinence, de validité et de fiabilité*, à la fois sur les plans du contenu et de l'expression (De Ketele, 2010). Du côté anglophone, Hoogenboom B.J. & Manske R. C. (2012, p. 513) ont relevé les cinq critères³ suivants pour l'acceptabilité de publication d'un article scientifique :

- 1) *the importance, timeliness, relevance, and prevalence of the problem addressed;*
- 2) *the quality of the writing style (i.e., that it is well-written, clear, straightforward, easy to follow, and logical);*

² V. par exemple : Protocole de rédaction, *Cahiers de Lexicologie*, <http://atilf.atilf.fr> ou *Appel à contributions*, <https://www.fabula.org/actualites/105401/lecriture-de-la-recherche-dimension-heuristique-et-porosite-entre-ecriture.html>

³ Du côté francophone, V. aussi Saint-Luc, Fl., (date inconnue). *L'article scientifique : définition, rôle, conception, analyse et critique*. <https://saintlucflorence.wordpress.com/l-article-scientifique-definition-role-conception-analyse-et-critique/>

- 3) the study design applied (i.e., that the design was appropriate, rigorous, and comprehensive);
- 4) the degree to which the literature review was thoughtful, focused, and up-to-date;
- 5) the use of a sufficiently large sample.

2- Écrire ses recherches ou réflexions scientifiques est un acte d'engagement et d'innovation

Nous envisageons deux cas de figures de propositions de communication, fréquents dans notre région : d'une part, l'écrit de recherche proprement dit, diffusant un projet ou une recherche effectivement entreprise ; d'autre part, la réflexion ou le témoignage sur un aspect de formation didactique, pédagogique ou de l'enseignement/apprentissage. Mais que ce soit un écrit de recherche ou une réflexion, son écriture doit respecter les normes communément fixées par la communauté de spécialistes du domaine concerné.

Il est un fait reconnu qu'écrire un texte scientifique est une tâche ardue, requérant la maîtrise de compétences de plusieurs ordres, notamment en matière de contenu scientifique, d'opérations discursives, pragmatiques, socio-culturelles, linguistico-textuelles... sans compter les normes de la communauté scientifique concernée. Cependant, en tant que travailleurs intellectuels, nous ne pouvons nous passer de cette écriture, puisqu'elle constitue une occasion pour *apprendre* et/ou *approfondir une discipline*, la didactique dans notre cas. Dans cette optique, l'écriture scientifique requiert du scripteur d'abord des lectures théoriques multiples, considérées comme "*des nourritures intellectuelles*" (Awad 2022, §23). En général, ces lectures sont accompagnées de prises de notes, lesquelles, avec le journal de bord pour chercheurs, sont déjà des "*écritures scientifiques intermédiaires*" (Reuter, 2004).

Mais ce "dialogue" avec des spécialistes ou praticiens du domaine non seulement nous informe et nous apporte des connaissances, mais il nous incite également à réfléchir – "*On pense à partir de ce qu'on écrit et pas le*

contraire (Aragon, 1969 dans Boch 2021, p.13) – et entreprendre des recherches⁴ pour résoudre nos propres problèmes. C'est alors nous mettre en posture de chercheur et/ou effectuer le processus de travail intellectuel dont parle Awad (2022, §8): "*poser ses idées par écrit permet à la fois de les matérialiser, de les formuler, de les travailler et de les retravailler, de les transformer de prescience en programme de recherche*". D'où, pour Boch F. (2021, p.18), écrire scientifiquement, c'est penser et, en même temps, s'engager :

Lorsque l'écriture de recherche devient un instrument familier, dont on apprend à connaître les finesses et les potentialités, la rédaction elle-même devient un puissant moyen de penser, et en conséquence un moyen d'engagement personnel dans son apprentissage de la démarche de recherche et de son écriture.

Par ailleurs, écrire n'est pas sans apporter des avantages pour l'exercice de notre métier. En tant qu'enseignants, nous sommes des transmetteurs et incitateurs au savoir, et l'écriture constitue le meilleur moyen de mettre au clair nos connaissances, nos acquis et idées pour pouvoir les diffuser de manière efficace. De plus, mettre à plat, à travers l'écriture, nos recherches, réflexions et préoccupations professionnelles pour les présenter dans un colloque ou une rencontre scientifique, c'est partager, échanger, discuter des idées et/ou expériences, ce qui favorise le progrès intellectuel et l'avancement du travail collectif, tout en contribuant à l'enrichissement individuel. C'est ainsi que naissent des innovations professionnelles et autres: *the very process of writing can be a helpful tool for promoting the process of scientific thinking and effective writing skills allow professionals to participate in broader scientific conversations. [...] Clear communication of the findings of research is essential to the growth and development of science and professional practice.* (Hoogenboom B.J. & Manske R. C., 2012, p. 513).

⁴ Se reporter aux différents sens du terme *recherche*, tel qu'expliqués dans Grossmann F. (2018).

Cela étant, il reste à voir plus concrètement comment notre écrit de recherche ou de réflexion didactique devrait être pour refléter un engagement personnel et un vouloir innover factuel.

3- Quelques remarques et suggestions pratiques

Avant d'aller plus loin, il conviendrait d'examiner la qualité des écrits des scripteurs dans notre région actuellement. Les recherches empiriques sur ce point n'existant pas encore à ma connaissance, je me permets de m'appuyer sur ma propre expérience en tant que lecteur de comités scientifiques depuis une dizaine d'années pour en offrir un bref aperçu, en étayant mes observations à l'aide d'extraits issus des diverses propositions de communication que j'ai eu l'occasion d'expertiser (cf. *Annexes*).

Comme dit supra, écrire ses recherches ou réflexions scientifiques, c'est s'engager dans une communauté de connaissances et d'adopter ses pratiques ou manières de faire. Aussi, les écarts non justifiables par rapport aux habitudes de cette communauté sont considérés comme des dysfonctionnements (Reuter, 2004).

Quels sont alors les grands écarts récurrents dans les propositions de communication dans notre région ? À mes propres observations, en voici quelques-uns des plus courants.

3.1. Concernant les questions de recherche ou de réflexion

Les principaux cas de figure sont les suivants :

a/ La première étape dans la rédaction d'une proposition de communication consiste à formuler des questions relatives au sujet de recherche ou de réflexion. Cette phase, communément désignée sous le terme de "problématisation", sert aussi à justifier la nécessité et la légitimité de la recherche ou des réflexions en question.

Pourtant, cette étape de la problématisation ne semble pas recevoir toute l'attention de nos scripteurs. En réalité, elle demeure *peu travaillée* dans nos propositions de communication. S'il y a généralement mention de l'objectif ou des intentions, la problématique ne semble pas toujours découler d'un

travail de réflexion approfondie et de reformulations rigoureuses. Dans la plupart des cas, les questions posées se limitent à signaler simplement la présence d'un problème "brut" et à proposer une manière de le résoudre, au lieu de montrer *pourquoi, en quoi ou dans quelle mesure* il constitue un vrai problème nécessitant une recherche ou une réflexion approfondie. De là, de nombreuses interrogations sont davantage des questions d'enseignement, que de véritables questions de recherche ou de réflexion scientifique (v. *Annexe 1*).

b/ Plusieurs explications possibles de ce phénomène peuvent être avancées:

- Étant à peu près tous enseignants universitaires ou scolaires, nous sommes fortement influencés par une perception centrée sur l'enseignement, ce qui nous conduit à adopter "quasi instinctivement" une posture d'enseignant plutôt que celle de chercheur. De même, le discours d'investigation du chercheur cède souvent la place aux discours affirmatifs et/ou prescriptifs d'enseignant. C'est là le problème de "*tension entre positions de professionnel et de chercheur*" que Reuter (2004, p. 24) a signalé ;

- Dans certains cas, en qualifiant leur proposition de communication de "réflexion", nos scripteurs ont tendance à supposer qu'il n'est pas nécessaire de problématiser leur sujet, qu'il suffirait de signaler le problème, et d'apporter des "recettes" ou "expériences" d'enseignement (toujours par soucis et/ou habitudes professionnels!) au lieu de construire de façon scientifique l'objet de la réflexion, pour faire comprendre en quoi c'est un vrai problème et comment ce problème pourrait être traité par la didactique ou par d'autres disciplines scientifiques;

- Enfin, la confusion assez courante entre problème et problématique, le manque d'habitude, voire de compétence, dans la construction de problématiques solides peuvent provenir simplement d'une formation insuffisante en matière de recherche et d'écriture scientifiques.

3.1.2- Concernant la méthodologie de recherche ou de réflexion

a/ Là encore, quelques grands dysfonctionnements sont à signaler :

- Dans de nombreux cas, nos écrits présentent soit l'absence totale d'indication de la méthodologie, soit une simple mention de l'instrument utilisé (par exemple, questionnaire ou/et entretien ; méthodologie quantitative et/ou qualitative), sans explicitation du pourquoi du choix ni justification de la méthode convoquée. De plus, il est fréquent de constater un manque de précision quant à la manière dont la recherche a été conduite, voire l'absence d'une description explicite du processus de recherche ou de réflexion (v. *Annexe 2*) ;

- Parfois, il est possible d'apercevoir comme une inadéquation ou incomplétude entre le sujet de recherche et la méthodologie adoptée. Dans l'exemple de l'*Annexe 3*, il est question d'évaluation de la production orale en classe, mais l'enquête se fait exclusivement du côté des apprenants, sans prendre en compte le point de vue des enseignants, ce qui suscite des doutes quant à la validité des données et à la fiabilité de la méthodologie employée.

- Enfin, en ce qui concerne le traitement des données, la méthode d'analyse n'est souvent que peu décrite. Par exemple, en lisant le graphique dans l'*Annexe 4* (ce graphique constitue le noyau de la section dédiée à la méthodologie, aux résultats et à la discussion de la communication en question), le lecteur est obligé de déduire la façon de calculer les pourcentages, et de "deviner" la façon de les interpréter.

b/ Comme précédemment, il est possible d'émettre quelques hypothèses d'explication :

- Dans certaines cultures de recherche de la région, comme au Vietnam par exemple, il demeure courant de considérer le travail scientifique comme une recherche et une compilation d'informations déjà existantes (sens 2, Grossmann, 2018, p.8), plutôt que comme production de connaissances nouvelles, inédites (sens 4, *ibid.*, p.8). De là, nos scripteurs feraient plus attention aux idées et aux résultats plutôt qu'à la démarche ou au processus de leur recherche/réflexion ;

- Une habitude très répandue chez nous, en partie influencée par les organismes de gestion de la recherche – lesquels insistent beaucoup sur les applications concrètes des recherches –, est de privilégier l'utilité immédiate au détriment de l'intelligibilité d'une situation ou d'un problème. De là, les gens ont tendance à croire que si l'on a fourni des informations bien ordonnancées, une description précise de la méthode utilisée n'est plus indispensable, ce qui affecte la reproductibilité et, en fin de compte, la crédibilité et la valeur scientifique de la recherche.

3.1.3- Concernant la langue : un français écrit encore trop “à peu près”

Mine de rien, le français est souvent un facteur qui affecte grandement la lisibilité scientifique de nos propositions de communication. Pourtant, ce problème ne reçoit pas toujours assez d'attention, ni de la part des scripteurs, ni de celle des formateurs.

a/ Dans des textes de recherche de la région, le français utilisé reste souvent une langue de communication quotidienne, avec beaucoup *d'à peu près* qui provoquent la mécompréhension ou l'ambiguïté. Des terminologies non-appropriées ou impropres, des mots et expressions non (suffisamment) explicites, parfois superflus, ainsi qu'une utilisation ambiguë des connecteurs, une exposition et une argumentation mal conduites... rendent la lecture peu aisée. L'agrammaticalité due aux phrases mal structurées et à des fautes d'orthographe existe également, ce qui oblige le lecteur à faire beaucoup d'inférences et ne permet pas toujours une compréhension certaine (*Annexe 5*).

b/ Ces dysfonctionnements pourraient provenir des causes suivantes :

- certains scripteurs ont tendance à croire que la langue et le style d'écriture scientifiques sont identiques à ceux qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne ou professionnelle ;
- beaucoup paraissent peu habitués aux registres scientifique/académique en français, ce qui est probablement dû au manque de lectures théoriques qui permettraient une meilleure imprégnation “naturelle” de ces styles ;

- surtout, la révision, les relectures et les réécritures du texte semblent encore peu pratiquées. Certains écrits donnent parfois l'impression de textes rédigés au premier jet avec des termes et des expressions peu travaillés, une révision quasi inexistante, ou encore des textes écrits à la va-vite par manque de temps.

3.2. Quelques suggestions pratiques

Les chercheurs ont signalé qu'une *rupture profonde*, sinon *radicale*, existe entre l'écriture scolaire à l'école secondaire et l'écriture académique et de recherche à l'université, et cela est une grande difficulté même pour les natifs. Cela signifie qu'en rédigeant nos propositions de communication, il nous faudrait non seulement soigner notre contenu scientifique, mais également, en tant que non-natifs, être très attentifs à notre français. De là, - il nous faudrait *lire plus, et plus fréquemment, les textes théoriques/académiques* en français, non seulement pour acquérir des idées ou des connaissances dans notre domaine, mais encore pour nous habituer aux différentes formes de discours scientifique en français⁵. En effectuant ces lectures, il faudrait également penser à des prises de notes systématiques, ou mieux encore à des journaux de bord, ce que nous conseillent les spécialistes, puisque deux des fonctions de base de l'écriture [sont] : la fonction heuristique (ou fonction cognitive désignant le fait que l'écriture participe de la construction de la pensée) et la fonction transcriptive (désignant le fait que l'écriture transcrit du déjà-pensé). (Reuter, 2004, p. 23) - nous ferions mieux de prêter plus d'attention au processus d'écriture de nos propres textes, à commencer par *observer strictement les règles de la grammaire, de la cohérence textuelle, de l'exposition et de l'argumentation*. Étant non-natifs, notre français court toujours le risque d'être (socio-) linguistiquement incorrect et, par conséquent, mal compris. Il faudrait donc mieux travailler nos textes, éviter un français approximatif (Dotan, 2017) et l'écriture à la va-vite, en les soumettant à de nombreuses "relectures et

⁵ En matière de rédaction scientifique, on lira avec profit les propositions de Boch. F. (2021), pp.140-149.

réécritures [...] dans la perspective d'une écriture participant du mouvement même de la construction de la pensée et de la recherche" (Reuter, 2004, p.21). Par ailleurs, avant de soumettre sa proposition, il serait judicieux de solliciter la relecture de nos collègues, et si possible, de natifs.

- à l'université, de même que dans le cadre de la formation continue d'enseignants, il est essentiel, comme le conseille Boch. F. (2021, pp.156-160), de mettre en place des *cours* et des *ateliers dédiés à la lecture, à l'écriture scientifique, et à la recherche*. La formation de formateurs pour ces activités est aussi nécessaire.

En guise de conclusion

Si l'écriture en tant que compétence communicative a des caractéristiques vraiment spécifiques, à tel point que l'on soit natif ou non-natif, il faut [...] un long chemin pour atteindre la compétence scripturale entendue comme un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice de l'activité langagière de production et de réception de l'écrit. (Klett, 2017, p.235), l'écriture scientifique et de recherche est encore plus compliquée et difficile à maîtriser, surtout pour les non-natifs, puisque

- l'écriture participe de l'activité même de recherche ;
- l'écriture est incontournable pour objectiver la production des savoirs ;
- l'écriture est indispensable pour organiser la recevabilité institutionnelle de la recherche. (Reuter, 2004, p.10)

Cependant, il n'est pas question de se décourager. Au contraire, nous devrions nous engager davantage, nous investir de façon plus importante dans la lecture régulière de textes académiques et, surtout, nous adonner de manière assidue à la pratique de l'écriture, avec en tête ce conseil de Hillion (2014, p. 6, 7) :

Ne pas se demander si c'est bien écrit, mais se situer par rapport à la nécessité d'être compris [...] L'écriture de recherche ne peut se concevoir sans tâtonnement. Elle implique de la curiosité, puis de la rigueur, mais toujours de la bienveillance.

Références bibliographiques

- 1- Awad, G. (2022). L'écriture de recherche : Logique et rhétorique d'une écriture d'auteur. *Communication*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/communication.15040>.
- 2- Boch, F. (2021). *Former à l'écriture de recherche, ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet, auteur et chercheur* [Thèse HDR, Linguistique, Université Grenoble Alpes]. Disponible sur <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/tel-03652957/document>.
- 3- De Ketele, J.-M. (2010). *La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité ? Education Sciences and Society* https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/download/38/9#:~:text=Quelle%20que%20
- 4- Dotan, I. (2017). Français en contexte universitaire : une apologie du bon français pour se permettre « l'à peu près ». *Revue internationale MÉTHODAL*, No. 1. <https://methodal.net/>
- 5- Grossmann, F. (2018). *Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche : quel bilan pour préparer l'avenir ?* <https://hal.science/hal-01910606>
- 6- Hillion, J. (2014). L'écriture comme outil de recherche. *Actualités en analyse transactionnelle*, 2014/2 (N° 146), 3-7. <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2014-2-page-3.htm>
- 7- Hoogenboom, B.J., & Manske, R.C. (2012). How to write a scientific article. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 7(5), 512-517. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3474301/>
- 8- Klett, E. R. (2e sem. 2017). L'écrit universitaire en français langue étrangère : les savoirs mis en jeu. *SCRIPTA*, 21(43), 216-235. <https://www.researchgate.net/publication/322576239>
- 9- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 121-122, 9-27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- 10- Vlad M., Claudel, Ch., Cislaru, G. & Dervin F. (2009). *Évaluer le français écrit académique : quels objectifs ? Quelles grilles ? Quelles pratiques ?* [<https://www.researchgate.net/publication/49135839>]

ANNEXES

Annexe 1- Est-ce que les outils numériques répondent aux besoins d'évaluation de la production orale des professeurs auprès des étudiants ? Comment les professeurs ont-ils intégré le numérique dans les tâches d'évaluation ? Quelles sont les pratiques appropriées aux évaluations par compétences ?

Il s'agit des problèmes auxquels nous essayons d'apporter des éclaircissements dans cet article.

Annexe 2- [...] Nous avons réalisé également des entretiens auprès de ces entreprises pour étudier plus profondément les questions. Après avoir collecté des données, nous les avons traitées qualitativement et quantitativement en utilisant le logiciel SPSS.

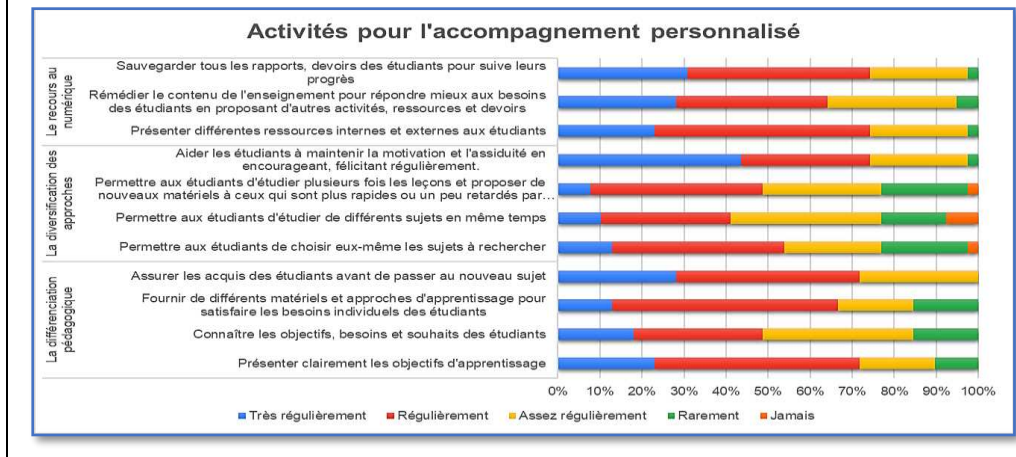
Annexe 3- Afin de recueillir des opinions sur *l'usage du numérique dans l'évaluation de la compétence de production orale* pendant les cours Pratique de la langue depuis ces deux années scolaires 2020-2021 et 2021-2022, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de 21 étudiants [...]

Nous avons construit un questionnaire comportant 11 questions qui portent sur les problèmes suivants :

- les modalités d'évaluation réalisées par le professeur
- les types d'exercices d'évaluation
- l'intérêt sur les outils numériques au service de l'évaluation de la production orale
- les avantages et les inconvénients de ces outils

Ce questionnaire s'est effectué au mois de mai 2022 auprès de 21 étudiants dont 1 garçon et 20 filles. La plupart des étudiants commencent le français dès l'université, donc ils ont un niveau presque homogène en langue française.

Annexe 4-



Annexe 5-

Pourtant, jusqu'à présent, il n'y a pas encore de recherche, à [...], visant à améliorer les compétences professionnelles des enseignants de français au niveau secondaire. Face à cette réalité, une collaboration entre les enseignants de français à l'université de [...] et ceux des écoles s'avère nécessaire. Pour cette fin, nous décidons de choisir le dispositif d'étude collective de leçon car cette méthode convient strictement à notre recherche et présente bien l'efficacité du travail en collaboration entre, d'une part, un établissement de formation des futurs enseignants et d'autre part, les enseignants des écoles au niveau secondaire. C'est comme ce que Arani, Fukaya, & Lassegard (2010) mentionnent que le dispositif d'étude collective de leçon pourra être réalisé entre les universités et les établissements secondaires afin d'augmenter les chances de faire des études et aussi d'apprendre pour les parts.

Éclaircir les noms d'îles thaïlandaises dans les discours touristiques

Kunanya BUAPROMMAT

Doctorante, Université Rennes 2, LIDILE, France

kunanya.buaprommat@etudiant.univ-rennes2.fr

Elisabeth RICHARD

Professeure, Université Rennes 2, LIDILE

elisabeth.richard@univ-rennes2.fr

Griselda DROUET

Maître de Conférences, Université Rennes 2, LIDILE

griselda.drouet@univ-rennes2.fr

Résumé

Lorsque nous nous sommes penchées sur l'étude des noms des îles thaïlandaises dans les récits de voyage en ligne, nous avons constaté que nombre d'entre eux étaient non seulement inconnus mais aussi difficilement reconnaissables pour les francophones. En effet, il n'y a parfois ni transformation ni traduction, capable de soutenir l'interprétation des noms propres des îles thaïlandaises pour le touriste non-locuteur du thaï. Entre confusion et mauvaise interprétation voire interprétation impossible, nous nous demandons comment nommer en français les îles situées en Thaïlande. Nous avons recueilli des discours touristiques à partir de trois forums de discussion : VoyageForum, Le Forum du Voyage et MyAtlas. L'analyse de corpus nous porte à interroger le phénomène linguistique de la glose et du commentaire quand ils croisent l'énonciation d'un nom propre d'île. Dans cet article, nous nous intéressons tout particulièrement à identifier les caractéristiques de la glose en analysant les différentes structures et marqueurs de gloses présents dans notre corpus. Nous montrerons ainsi que les gloses s'observent le plus souvent en segment second et sont signalées par des marqueurs typographiques, des conjonctions de coordination ou encore certains verbes qui impliquent la relation de définition.

Mots-clés : Glose, Reformulation, Toponyme, Analyse du discours, Discours touristique

Introduction

Pour nous qui travaillons dans le cadre très particulier du discours touristique en Thaïlande produit par des touristes francophones sur des forums de discussion, nous constatons que les noms des îles thaïlandaises romanisés en français sont omniprésents dans ce type de discours. Pourtant, ces noms propres (dorénavant Npropres) sont très difficiles à lire pour les francophones ; ni l'écriture phonétique ni l'écriture thaïe ne sont lisibles pour les touristes francophones. Parfois, la traduction ou la translittération ne permettent plus à l'identification du lieu. Nous nous demandons donc comment expliquer les toponymes thaïs romanisés en français pour permettre de mieux les faire comprendre. Dans ce cadre, nous avons constitué un corpus de récits de voyages rédigés par des touristes francophones et nous avons commencé à observer les manières de poser et dire le nom des îles par ces locuteurs dans ce type de discours. La présente étude vise à rendre compte de ces premières analyses de corpus. Nous avons ainsi constaté que les toponymes font le souvent l'objet de gloses (simples ou complexes) qui permettent d'isoler le sens du nom thaï et facilitent ainsi l'identification du nom du référent visé. C'est l'analyse de ces gloses que nous proposons de mettre en avant ici. Pour ce faire, nous commencerons par justifier la méthodologie que nous avons établie pour constituer le corpus d'analyse, puis nous donnerons une définition de la glose et enfin nous analyserons des exemples qui permettent de délimiter les segments à retenir et la nature des marqueurs de gloses de reformulation du toponyme thaï.

1. Méthodologie de la recherche

Notre choix méthodologique de départ s'est porté sur l'analyse de corpus. Dans un premier temps, un corpus comportant des discours touristiques sur la Thaïlande est constitué. Ces discours sont collectés à partir de trois forums de discussion en ligne qui permettent de publier des récits de voyage. Pour constituer notre corpus, nous avons augmenté le corpus de thèse de Leekancha (2021). Ce dernier était constitué de récits de voyage publiés entre février 2004 et mai 2016 sur la plateforme VoyageForum. Afin de l'actualiser,

nous avons recueilli de nouveaux récits postés entre 2016 et 2020. À cause de la fermeture temporaire du forum pendant la période de la pandémie de COVID19, aucun récit touristique n'a été déposé après le 1 octobre 2020. Pour élargir le corpus, nous avons adapté les critères proposés par Leekancha (2021 : 56-57). Elle a sélectionné une plateforme permettant de créer des discussions au sujet du tourisme qui apparaît en premier sur la liste des résultats Google. Elle a ensuite circonscrit sa recherche en sélectionnant les discours portant sur la Thaïlande sur le forum. En nous basant sur cette méthodologie, nous avons utilisé le moteur de recherche Google pour chercher des forums de discussion dédié au voyage et pour rassembler tous les discours touristiques sur la Thaïlande apparaissant sur les forums choisis. Nous avons alors sélectionné deux forums supplémentaires. Il s'agit de VoyageForum, Le Forum du Voyage et MyAtlas. Dans cette deuxième source, nous avons recueilli des récits postés entre 2021 et 2022. Concernant la troisième source, nous avons sélectionné des textes publiés entre 2016 et 2022. Au total, nous avons pu rassembler un corpus constitué de 548 récits (1 921 917 mots) rédigés par une diversité de 445 locuteurs (nous appelons « locuteurs » dans ce texte les auteurs ou scripteurs des textes retenus par rapport aux « allocutaires » qui en sont les lecteurs).

Après avoir sélectionné ces récits de voyage, nous avons donné à chaque récit de voyage un code composé de lettres et de chiffres. Par exemple :

P3_R089_L084

Ce code se compose de trois segments : le code pour les plateformes, le code pour les récits de voyage et celui pour les locuteurs. Dans les deux premiers caractères du code, la majuscule P signifie « plateforme ». Le chiffre correspond au numéro de la plateforme : le numéro 1 indique VoyageForum, le numéro 2 est Le Forum du Voyage et le numéro 3 renvoie à MyAtlas. Le segment suivant est introduit par la majuscule R qui vaut pour « récit de voyage ». Le dernier élément commence par la lettre majuscule L, qui renvoie au locuteur. Les trois derniers chiffres forment ainsi le numéro

référant au locuteur. Notons que certains locuteurs ont rédigé plusieurs récits au sein d'un même forum de discussion.

Au fil de l'analyse, nous nous sommes intéressées à l'analyse qualitative. Nous avons exploré l'univers des données et avons collecté les gloses des noms d'îles thaïlandaises. Pour analyser les gloses, notre recherche s'est effectuée en deux étapes. Nous avons tout d'abord analysé la position des gloses en distinguant le segment source et le segment cible. Nous nous sommes ensuite intéressées à l'opération de marquage de ces gloses dans notre corpus. Nous avons limité le champ des emplois possibles de gloses aux noms des îles dans les récits de voyage. Sur cette base, nous avons pu caractériser les gloses dans les discours touristiques.

2. De la reformulation à la glose

2.1 Définition

Si Le Bot, Schuwer et Richard (2008 : 11) avancent que la reformulation est « un processus particulier qui, dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, re-dit un propos antérieur », la notion de glose, à laquelle nous nous intéressons dans ce présent travail implique un processus durant lequel le locuteur explique une parole jugée obscure en la reformulant pour que le récepteur soit mené de l'inconnu vers le connu. Steuckardt (2006 : 8) précise que « la glose n'instaure pas un signifié nouveau, elle indique, parmi les signifiés disponibles d'un mot, celui qu'actualise le locuteur ». L'opération de glose implique forcément un support (le segment glosé : X) et engendre toujours un apport (le segment glossateur ou glose : Y). Elle peut être marquée par de simples pauses ou par des termes de liaison plus complexes appelés parfois « marqueurs de glose ». Ces derniers peuvent prendre la forme de marqueurs typographiques, de marqueurs à métaterme ou sans métaterme. Dans certains cas, la glose peut être explicitée sans adjonction de marqueurs particuliers. En ce qui concerne la nature de ces gloses, elles sont caractérisées par des épithètes liées, des épithètes détachées, des coordinations, et des subordinations. Ces spécificités varient selon le marqueur employé. Steuckardt (2006 : 13) précise aussi que les marqueurs

de glose construisent une indication de dénomination, l'indication du Signifié, la nouvelle nomination et l'indication d'un exemplaire remarquable. Ici, nous constatons que la notion de la reformulation se rapproche de celle de la glose. Sur ce point, Steuckardt et Niklas-Salminen (2003 : 10) indique que « [...] la dimension illocutoire de la glose permet de la distinguer de la reformulation ». En somme, la reformulation a pour but de dire à nouveau de façon différente ce qu'on a déjà dit, tandis que la glose est destinée à expliciter des énoncés obscurs.

2.2 Le segment source ou le segment cible : l'équivalence référentielle

Dans le cadre de cette réflexion sur les gloses des noms des îles thaïlandaises, nous nous penchons tout d'abord sur la position des gloses en spécifiant la notion de segment source et cible.

Dans les récits de voyage étudiés, les noms d'îles thaïlandaises sont présents tout à la fois dans le titre et dans le corps de texte. Nous remarquons qu'ils viennent fréquemment avec leurs explications ou leurs gloses. Nous nous demandons tout d'abord dans quelle(s) position(s) nous pouvons trouver les gloses.

Afin d'analyser la position des gloses, nous prenons en compte les notions de segment « source » et segment « cible » proposées par Neveu (2001 : 161). Nous observons qu'une grande partie des noms thaïs romanisés précèdent des mots traduits en français :

(1) Ko Chang ou l'île éléphant [titre, P3_R252_L230]

(2) Koh Kai, l'île du poulet en VF à¹ un nom très bien choisi. Une photo permet à elle seule de comprendre pourquoi les thaïs lui ont choisi ce nom là.
[P1_R120_L086]

Dans le premier exemple, qui est le titre d'un récit, le toponyme thaï *Ko Chang* se trouve en position initiale de segment source et le segment en

¹ (sic) Erreur d'orthographe originale

français *l'île éléphant* est le segment cible, en position seconde. Les deux nominations sont ici reliées par la conjonction *ou*. De la même manière, en (2), le toponyme thaï *Koh Kai* est en position de segment source, le mot français *l'île du poulet*, est le segment cible. Cette fois, les deux segments sont juxtaposés, séparés par une simple virgule. Parfois encore, nous observons que les noms thaïs francisés sont glosés par des noms traduits en anglais comme en (3) :

(3) 1. Ao Nang ; 2. West Railay ; 3. Koh Phai (Bamboo Island) ; 4. Snorkling (Kho Phi Phi Don) ; 5. Ao Pileh (Koh Phi Phi Leh) ; 6. Ao Maya (Koh Phi Phi Leh) ; 7. Ao Tonsai (Koh Phi Phi Don) [P1_R120_L086]

Dans cet exemple, le toponyme thaï *Koh Phai* se trouve en position de segment source, tandis que le nom anglais *Bamboo Island* se positionne en segment cible.

Dans ces configurations (1), (2) et (3), nous constatons que les segments sources et les segments cibles sont deux unités de même niveau syntaxique. Ils sont illustrés sous la forme de segments coordonnés, juxtaposés ou encore apposés. Riegel (1987 : 873) précise que l'on parle de coordination lorsque deux unités sont reliées par une conjonction de coordination. Dans l'exemple (1), les deux unités sont réunies par la conjonction *ou*. En (2), c'est la virgule qui caractérise la juxtaposition. Quant à l'exemple (3), la présence des parenthèses est considérée comme une marque d'apposition ou de juxtaposition. En tout cas, elle fait de la glose un segment hors syntaxe, second par rapport à la proposition source. Ce qui n'est pas le cas des deux exemples précédents. Notons que ces marqueurs relationnels imposent l'équivalence morphologique, syntaxique et sémantique des segments sources et cibles et garantissent ainsi l'équivalence référentielle.

Prenant appui sur cette équivalence structurale, nous observons que les locuteurs emploient en segment cible les noms français et anglais qui sont des mots accessibles aux interlocuteurs francophones pour expliciter les toponymes thaïs en segment source. Nous remarquons que le passage du

thaï en français ou en anglais fournit principalement la glose épilinguistique. Sur ce point, Culioli (1999 : 74) explique que « les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicatif d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété ». Nous constatons que ce type de glose met en jeu « un acte illocutoire d'indication de signifié » (Steuckardt, 2006 : 8). Cet acte a une visée explicative par équivalence sémantique.

Cependant, parfois les noms thaïs romanisés sont déviés de leur position ordinaire, c'est-à-dire qu'ils sont postposés, en position de segment cible. Ce cas de figure, comme en (4), reste toutefois assez rare dans notre corpus :

(4) Arrivée à Bamboo Island (Koh Mai Phai), cette minuscule île ne ressemble en rien à ses grandes sœurs. Ici, pas de haut pic rocheux. Juste une petite langue de sable blanc qui émerge d'une eau turquoise et limpide. [P1_R126_L091]

Dans cette occurrence, le locuteur rappelle un toponyme thaï dans les parenthèses en position de segment cible, tandis que la traduction du nom de cette île en anglais intervient en position de segment source. La présence de la traduction du nom thaï en anglais en position de segment source vise alors à apporter directement aux allocutaires le sens du toponyme thaï. A contrario, en position de segment cible, le locuteur produit un terme autonome en précisant le nom thaï romanisé, inscrivant ainsi ce Npropre dans la mémoire des interlocuteurs.

Ainsi, si dans notre corpus, le toponyme thaï précède généralement le mot français ou anglais, nous remarquons que le locuteur cherche à gloser le nom thaï en explicitant prioritairement la définition du nom thaï en français ou en anglais. La formule conduit alors les interlocuteurs francophones de l'inconnu vers le connu. Par ailleurs, nous observons que la glose en position de segment cible est toujours signalée par des marqueurs. Nous analyserons dans la partie suivante l'emploi des marqueurs de glose que l'on trouve dans le corpus. À l'inverse, et plus rarement, le toponyme thaï se trouve précédé

par un nom en anglais. Dans ce cas de figure, le mot thaï en position de segment cible vise à préciser la dénomination officielle en thaï et à l'inscrire dans la mémoire.

3 Les marqueurs de glose privilégiés

Dans le corpus étudié, les gloses épilinguistiques en segment cible sont fréquemment signalées par des marqueurs typographiques et métalinguistiques. Dans cette partie, nous parlerons tout d'abord de l'usage des marqueurs typographiques dans notre corpus.

3.1 Les marqueurs typographiques

En observant les marqueurs typographiques, nous constatons que les locuteurs exploitent les virgules, les parenthèses et les guillemets pour gloser les toponymes thaïs.

L'utilisation de la virgule présente deux catégories : la virgule « plus » et la virgule « moins ». Selon Catach (1996 : 64) « la virg. plus associe en cas d'énumération des segments d'ordre similaire (sujet, adverbess, verbes, propositions et même phrases), (...) [tandis que] la virg. moins permet d'extraire, de déplacer ou de rajouter à n'importe quel endroit de la chaîne (mais n'importe où) un segment qui ne se situe pas sur le même plan que le reste de la phrase ». Dans notre corpus, c'est la virgule « plus » qui est utilisée pour délimiter la glose, comme en (5) :

(5) Pas trop envie d'aller à la gare pour vérifier, donc on se contentera d'acheter un pack bus+bateau pour rejoindre Koh Tao, l'île de la tortue, plus connue pour ses coraux et poissons. [P1_R072_L010]

Dans cet exemple, la première virgule prend le rôle de « virgule plus ». Elle relie le segment source *Koh Tao* avec le segment cible ou la glose épilinguistique *l'île de la tortue*. En outre, Eluerd (2017 : 64) déclare aussi que les virgules ont pour fonction de séparer et de relier des unités syntaxiques. Nous trouvons que la première virgule accomplit une fonction ; elle a pour mission de séparer le segment source et le segment cible, tandis que la deuxième virgule prend le rôle de marqueur fermant d'une apposition. Nous pouvons dire alors que les virgules ont une double mission : éloigner,

rassembler le segment source et cible ainsi que terminer les groupes syntaxiques.

Très souvent, dans notre corpus, le segment source et le segment cible se combinent avec des parenthèses. Nous en montrons quelques occurrences ci-dessous :

(6) Nous débarquons en début de matinée sur Koh Tao (l'île de la Tortue), une petite île de 21 kilomètres carrés. [P3_R084_L079]

(7) Ile numéro 9 : Koh Ba Ngu (île des serpents) est la plus au nord. Elle possède dans sa partie sud une magnifique petite plage corallienne, de 50 m de long. Les fonds sont ici encore d'une grande richesse. [P1_R060_L043]

(8) De retour vers le mouillage du speedboat, j'immortalise le lieu alors qu'il est déjà temps de repartir pour notre deuxième destination du jour : Koh Kai (Chicken Island). [P1_R120_L086]

Dans cette série d'exemples, les locuteurs emploient les parenthèses pour signaler des gloses épilinguistiques. En (6) et (7), les gloses entre parenthèses comportent la traduction des noms thaïs romanisés *Koh Tao* et *Koh Ba Ngu* en français. On peut souligner ici que si dans l'exemple (6), la glose « Ile de la Tortue » est la traduction exacte de *Koh Tao*, il n'en va pas de même en (7) dans lequel la glose est une traduction raccourcie. En (8), c'est la traduction du nom thaï *Koh Kai* en anglais que l'on trouve dans les parenthèses. Selon nous, le passage du nom thaï en français et anglais caractérise ce que Jakobson (1983 : 78-86) nomme la traduction inter-linguale. « la traduction inter-linguale, réalisée dans un récit de voyage, est une forme hybride puisque le terme étranger est intégré au discours du voyage, selon divers degrés ». Nous pouvons affirmer que l'usage des parenthèses dans notre corpus est un signe de démarcation mais aussi de monstration de la glose, elles permettent au locuteur-scripteur d'isoler et mettre en avant la définition-traduction du Npropre thaï.

Par ailleurs, la glose épilinguistique peut également être signalée par des guillemets. Authier (1998 : 380) déclare que « le guillemet de modalisation

autonymique a une valeur, en langue, tout à fait définie, une, extrêmement abstraite et puissante, qui se réduit à ce dédoublement opacifiant du dire d'un élément, c'est-à-dire à la simple représentation du fait de dire ce mot-là ». Selon Dürrenmatt (2015 : 69), les guillemets indiquent un référent spécifique, comme les mots étrangers ou les néologismes. Considérons l'énoncé (9) :

(9) À l'origine, l'île portait le nom de Pulau Satak, « l'île de la longue plage » en malais. Elle ne prit officiellement le nom de Koh Lanta qu'en 1917. [P3_R118_L108]

Dans cette configuration, la glose est entourée par des guillemets qui ont pour but de hiérarchiser le segment source *Pulau Satak* et le segment cible *l'île de la longue plage* et de délimiter ainsi la glose. En outre, en employant les guillemets, le locuteur ne glose pas seulement le toponyme, mais également insère directement le commentaire à l'intérieur d'une chaîne (déjà) parlée qui commente successivement le Npropre par une traduction et la langue d'origine du nom.

En somme, dans notre corpus, les locuteurs utilisent des marqueurs typographiques comme les virgules, les parenthèses et les guillemets pour signaler les gloses épilinguistiques des noms des îles thaïes. Les trois modalités typographiques semblent donc jouer le même rôle et permettent de hiérarchiser les éléments du discours. Elles délimitent et encadrent les segments glossateurs accomplissant un acte définitoire du segment source. Ainsi, parenthèses et guillemets sont exploités comme de véritables signaux : indices pour le locuteur qui mobilise la glose épilinguistique et indice, pour l'interlocuteur, qui interprète alors l'équivalence sémantique et référentielle des deux unités ainsi apposées.

3.2 Les marqueurs sans métaterme

Dans le discours touristique étudié, d'autres indices de délimitation des gloses sont disponibles, notamment des marqueurs sans métaterme et des marqueurs avec métaterme.

Des marqueurs sans métaterme en emploi métalinguistique sont exploités par les locuteurs-scripteurs de notre corpus : notamment la conjonction *ou* et la préposition *en+N de langue*. Ces marqueurs se manifestent très souvent cumulés avec des marqueurs typographiques. Pour ce qui est de la valeur de la conjonction *ou*, le dictionnaire du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (désormais CNRTL) indique qu'elle est « une conjonction de coordination, (...) reliant des termes, groupes de mots ou propositions de même fonction grammaticale, logiquement associables, voisins ou opposés de sens »². Dans le cadre de notre réflexion, cette conjonction peut réunir deux unités données pour synonymes :

(10) Koh Tao, ou l'île de la tortue, est connue pour ses innombrables spots de plongée, ce qui nous a donné des idées : [P3_R162_L150]

En (10), le locuteur coordonne le nom glosé *Koh Tao* et sa glose *l'île de la tortue* en plaçant le marqueur *ou* en position médiane entre deux segments. Selon nous, le locuteur l'emploie pour annoncer l'équivalence des deux segments ainsi reliés et proposer une sorte de définition au nom thaï *Koh Tao*. En examinant le référent de la glose dans cet exemple, l'apparition du marqueur intraphrastique *ou* ne modifie pas le référent. La mise en équivalence de deux segments par cette conjonction apporte une traduction en langue française sur le signe inconnu. Nous remarquons aussi qu'avec ce marqueur intraphrastique, la syntaxe est maintenue, la coordination assurée entre segment glosé et glose. Autrement dit, le marqueur est un guide pour l'interprétation avec les verbes métalinguistiques, le rappel des connaissances communes est assuré. Toutefois, sans marqueur typographique (parenthèses et virgules), on a des segments seconds. Dans ce cas, l'interlocuteur doit effectuer le travail pour comprendre/interpréter qu'il s'agit de glose.

En ce qui concerne maintenant la structure *en+N de langue*, il est courant que ce marqueur introduise la définition de la langue étrangère. Considérons l'exemple (11) :

² <https://www.cnrtl.fr/definition/OU>

(11) À l'origine, l'île portait le nom de Pulau Satak, « l'île de la longue plage » en malais. Elle ne prit officiellement le nom de Koh Lanta qu'en 1917. [P3_R118_L108]

Dans l'exemple cité, la préposition *en* se trouve derrière la glose. Elle désigne la signification en malais. Pour cet énoncé, nous constatons que le locuteur donne le commentaire sur la glose, c'est-à-dire que la glose fournit la traduction du nom thaï, le syntagme prépositionnel *en malais* fournit l'information supplémentaire.

Parfois le caractère métalinguistique est réduit à sa visée de mot du dictionnaire, par exemple (12) :

(12) Koh Samet (thaï : เกาะเสม็ด), est une île thaïlandaise située dans le golfe de Thaïlande, à environ 220 kilomètres au sud-est de Bangkok, capitale du pays. [P3_R282_L256]

En (12), le mot écrit en alphabet latin *Koh Samet* est suivi de sa translittération en thaï *เกาะเสม็ด*. Ce segment prend le rôle de la glose en langue étrangère. Devant la glose transcrite en thaï, le locuteur propose une expression à caractère métalinguistique « *thaï* ». La préposition *en* qui souligne le transcodage-traduction n'est pas précisée. Ces deux éléments nous posent question : pourquoi écrire en thaï, d'une part, et pourquoi le signaler ? Selon notre hypothèse, le locuteur écrirait le nom propre en thaï pour différentes raisons ; 1) le locuteur serait thaïlandais, 2) il imiterait le style d'écriture d'auteurs des guides touristiques comme le Guide du Routard, 3) il viserait à aider les interlocuteurs à reconnaître l'écriture du nom thaï Koh Samet et 4) il n'apporterait qu'une information supplémentaire. Dans tous les cas, il montre là qu'il a des connaissances spécifiques, qu'il est un amateur averti de la Thaïlande, de ces lieux, de sa langue et même de son écriture.

3.3 Les marqueurs à métaterme

Dans la perspective de notre recherche sur les marqueurs de glose à métaterme, nous remarquons que les gloses épilinguistiques sont souvent signalées par des marqueurs formés sur les verbes *dire*, *signifier*, *traduire* et *appeler*. Nous en présenterons quelques occurrences ci-dessous :

(13) Des gens leur balancent des morceaux de poulet et les rapaces les récupèrent dans l'eau. Ils sont une quinzaine à tourner au dessus du spot. C'est là où on t'apprend que L'île Langkawi veut dire l'île des aigles. (c'était la minute culturelle) Ouais, en fait c'est un circuit où on ne nourrit pas le client mais les bestioles qui l'entourent. [P3_R151_L139]

(14) Dans la même année, deux navigateurs arrivèrent sur l'île et s'y installèrent, rapidement rejoints par des habitants des îles voisines. Ko Tao signifie "l'île de la tortue", car à l'époque, les tortues venaient sur l'île pour se reproduire. Ko Tao accueille ses premiers touristes à la fin des années 70. [P3_R287_L261]

(15) Ce nom, à l'étymologie incertaine, viendrait du javanais lanta qui désignerait un ustensile servant à griller le poisson. Le nom pourrait plus probablement provenir du thaï lan taa qui associé à Ko se traduirait par "l'île au million d'yeux". Plusieurs découvertes archéologiques ont attesté que l'île a été fréquentée dès la Préhistoire. Koh Lanta a été gravement touché par le tsunami du 26 décembre 2004. [P3_R118_L108]³

Dans les exemples précédents, nous pouvons remarquer l'exploitation de structures comme *X veut dire Y*, *X signifie Y* ou encore *X se traduirait par Y*, c'est-à-dire de structures définitionnelles. Les verbes *dire*, *signifier* et *se traduire* sont les termes métalinguistiques qui introduisent le segment cible ou la glose épilinguistique. Selon nous, ces marqueurs imposent un lien synonymique et annoncent l'équivalence sémantique du toponyme thaï en langue française.

En ce qui concerne le marqueur formé sur le verbe *appeler*, il apparaît seulement, dans notre corpus, sous sa forme de participe passé, *appelé*, tel qu'en (16) et (17) :

³ Un seul exemple dans notre corpus

(16) Nous repassons près des Four Islands visitées la veille et notamment près de Chicken Island. Mais la première étape du jour est l'île de Koh Paï, également appelée Bamboo Island.
[P1_R120_L086]

(17) On a mis le cap vers l'îlot Ko Tapu appelé plus communément "James Bond Island" qui comme son nom l'indique est l'endroit où a été tourné " L'homme au pistolet d'or " un James Bond de 1974 !
[P3_R079_L074]

Dans les deux cas, le participe passé *appelé* est situé en position médiane entre le segment glosé et sa glose ; dans les deux cas le sémantisme du participe appelle de la synonymie. Bouverot (2005 : 33) affirme que « la synonymie peut venir de l'emprunt à une langue parallèle, langue particulière ou étrangère. (...) Il s'agit d'une traduction, d'un transcodage, d'un échange possible entre deux ou plusieurs signes, différenciés selon les connotations diverses. » Dans les deux cas encore, on constate que le participe est accompagné d'un adverbe en position initiale ou après le participe (*également appelé, appelé plus communément*), à chaque fois, la formule adverbiale vient renforcer le caractère « déjà-connu » de la glose ainsi introduite. Le locuteur vient ainsi expliciter le toponyme thaï en faisant appel à une nomination déjà connue et donc qu'il estime reconnaissable pour l'interlocuteur. Il ne s'agit pas seulement de traduction-définition (comme dans les premiers exemples sans métaterme), ici le locuteur exploite les connaissances communes. D'autres connaissent déjà le N ainsi (r)appelé. Parfois, comme en (17), cette glose fait également l'objet de commentaires qui assurent la (re-)connaissance commune. On passe du segment inconnu et donc non reconnaissable (l'îlot Tapu) à l'imaginaire commun (du moins présenté comme tel) (l'endroit où a été tourné James Bond 1974).

En somme, les gloses peuvent être parfois marquées par les verbes métalinguistiques comme *appeler, dire, signifier* et *traduire*. Le premier verbe figure en forme de participe passé *appelé*. Le verbe *dire* met en scène la locution *veut dire*. Le verbe *signifier* repose sur la formule *X signifier Y*. Le

verbe *traduire* révèle une forme pronominale. Selon nous, la présence de ces verbes renseigne effectivement les interlocuteurs sur le sens des noms thaïs.

4. Conclusion et perspectives de recherche

Au terme de cette première étude, il apparaît que les locuteurs francophones exploitent le processus de la glose épilinguistique pour expliquer les noms des îles thaïlandaises aux interlocuteurs. Autrement dit, en proposant la glose épilinguistique, les locuteurs présentent les équivalences sémantiques des toponymes thaïs en langues accessibles aux allocutaires. De cette manière, les locuteurs accomplissent l'acte illocutoire d'indication de signifié. Dans notre corpus, les toponymes thaïs romanisés se présentent le plus souvent en segment source, tandis que les gloses épilinguistiques en français ou en anglais constituent le segment cible. Les gloses sont introduites et signalées par des marqueurs de glose comme les marqueurs typographiques, les marqueurs sans métaterme et à métaterme. En ce qui concerne le premier marquage, les locuteurs utilisent la virgule, les parenthèses et les guillemets pour aborder les gloses. En nous appuyant sur des marques sans métaterme, la conjonction *ou* et la préposition *en* sont très fréquemment présentes avec la virgule ou les parenthèses pour désigner les gloses. Quant aux marqueurs à métaterme, ce sont des verbes métalinguistiques comme *appeler*, *dire*, *signifier* et *traduire* qui annoncent les gloses.

Après avoir mis au jour ces premiers éléments caractérisant la glose épilinguistique dans notre corpus, il demeure d'autres formes, non encore analysées et qui méritent pourtant attention, notamment les cas de glose par emoji et celles, plus complexes par subordination ou commentaires multiples et en cascade comme :

(18) Et voilà, Noël dans le luxe c'est terminé 💎 ! Bon on a quand même réservé un hôtel correct 😊 pour les 3 prochaines nuits ! Ah oui j'ai oublié de préciser 👉 , plutôt que changer d'île 🏝 nous avons finalement décidé de rester à Koh Tao 🌴 [P3_R267_L243]

(19) Le nom de Similan vient du Malais « Sembilan » qui signifie « neuf », nombre des îlots constituant l'archipel. [P1_R060_L043]

(20) On a mis le cap vers l'îlot Ko Tapu appelé plus communément "James Bond Island" qui comme son nom l'indique est l'endroit où a été tourné " L'homme au pistolet d'or " un James Bond de 1974 ! [P3_R079_L074]

Les exemples proposés ci-dessus qui ouvrent de nouvelles perspectives de recherche sur les gloses des toponymes thaïs dans les discours touristiques posent aussi de nouvelles questions : nous nous demandons ainsi comment et pourquoi le locuteur-scripteur utilise les mots-images pour gloser les toponymes thaïs et comment peut s'opérer la réception de ces emoji. Nous nous demandons encore comment les ajouts en cascade comme en (19 et 20) sont interprétés par le récepteur. In fine, notre analyse des différents marquages de la glose doit servir à mieux cerner les stratégies d'explication des toponymes thaïs exploités par les locuteurs francophones. Ces analyses viendront nourrir une réflexion sur la didactisation de la glose pour les Thaïlandais en étude de tourisme. L'identification et le repérage des différentes formes de gloses pourra servir les productions orales et écrites des apprenants et développer notamment leurs compétences argumentatives pour le commentaire des sites touristiques.

Références bibliographiques

- Alloing, C., & Pierre, J. (2021). L'usage des emoji sur Twitter : Une grammaire affective entre publics et organisations ? *Communication & Langages*, N° 208-209(2), 269-298.
- Authier-Revuz, J. (1998). Le guillemet : un signe de langue écrite à part entière. J.-M. Defays, L. Rosier & F. Tilkin (éds.), *À qui appartient la ponctuation ? (Acte du colloque international et interdisciplinaire de Liège, 13-15 Mars 1997)*. Bruxelles : Duculot. p. 373-388.
- Bouverot, D. (2005). Les marqueurs formés sur appeler d'après le TLFi. In *Les Marqueurs de glose* (pp. 29-36), Publications de l'Université de Provence.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation Tome 2 Formalisation et opérations de repérage* (Collection L'homme dans la langue). Gap Paris : Ophrys.

- Dürrenmatt, J. (2015). *La ponctuation en français (L'essentiel français)*. Paris : Éditions Ophrys.
- Éluerd, R. (2017). *La ponctuation française règles, usages et plaisir du texte*. Paris : Éditions Garnier.
- Gloaguen, P. (2015). *Thaïlande [Texte imprimé] : plongées !*. Paris : Hachette.
- Halté, P. (2020). Les émoticônes : De la signification des affects aux stratégies conversationnelles. *Communiquer (Montréal. 2015)*, (28), 19-33.
- Jakobson, R. (1983). *Essais de linguistique générale I*. Paris : Minuit.
- Le Bot, M.-C., Schuwer, M., & Richard, É. (2008). *La reformulation marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives* (Rivages linguistiques). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Leekancha, I. (2021). *Reformulation et Discours touristique : Analyse linguistique de récits de voyage en ligne*. [Thèse de Doctorat en Sciences du Langage]. Université Rennes 2.
- Neveu, F. (2001). La glose et le système appositif. In *Sémantique lexicale et discursive* (pp.143-167). Publications de l'Université de Provence.
- Niklas-Salminen, A. (2003). Les emprunts et la glose. In *Le mot et sa glose* (pp. 57-72). Publications de l'Université de Provence.
- Riegel, M. (1987). Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs. *Langue Française*, (73), 29-53.
- Steuckardt, A., & Niklas-Salminen, A. (2003). *Le mot et sa glose* (Langues et langage 9). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Steuckardt, A. (2006). Du discours au lexique : la glose. Séminaire ATILF. Nancy, France. [ff10.18463/steuckardt.001ff. ff hal-01275136f](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01275136).

Le plurilinguisme et l'insécurité linguistique chez les étudiants en langues : Quels impacts sur leur apprentissage ?

Niparat IMSIL
Université Naresuan, Thaïlande
niparati@nu.ac.th

Résumé

En 2018, le gouvernement thaïlandais a lancé un plan de développement vicennal pour le pays, avec pour objectif de former des citoyens compétents dans plusieurs domaines, notamment dans « la pensée logique, les compétences du 21^e siècle, la communication en anglais et dans une troisième langue » (National Strategy Secretariat Office, 2017: 8). Depuis la mise en place de ce plan, les élèves et les étudiants thaïlandais ont la possibilité de choisir parmi un nombre croissant de langues étrangères. En tant qu'enseignante de français dans une université thaïlandaise, nous nous intéressons depuis plusieurs années au plurilinguisme des étudiants en langues étrangères et avons observé fréquemment chez eux un manque de confiance en soi, aussi bien en lecture, qu'en production orale ou écrite. Plutôt que de parler d'un manque de confiance, nous préférons utiliser le terme d'*insécurité linguistique*, une notion empruntée à A. Bretegnier. Selon cette dernière, ce sentiment « apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, [...] sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour [...] » (2002 : 9). Cette notion nous semble particulièrement pertinente pour comprendre les processus d'appropriation des langues étrangères chez les apprenants thaïlandais. Notre communication s'inscrit dans le cadre plus vaste de notre recherche en cours intitulée « *Insécurité linguistique et apprentissage des langues étrangères chez les étudiants de la faculté des sciences humaines de l'université Naresuan* ». L'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière les situations d'insécurité linguistique ayant un impact sur

l'apprentissage des langues étrangères par les étudiants thaïlandais. Pour ce faire, nous avons privilégié une approche qualitative et interprétative et avons utilisé des questionnaires et des entretiens avec les étudiants en langues de la faculté des sciences humaines de notre université pour recueillir des informations. Dans cette communication, nous nous concentrerons particulièrement sur l'étude des questionnaires portant sur les sentiments et les pratiques linguistiques des étudiants. L'analyse des données montre que de nombreux étudiants éprouvent de l'anxiété, du stress, voire de la peur lorsqu'ils parlent ou écrivent dans une langue étrangère en public ou en salle de classe. Cependant, cette anxiété diminue lorsque les étudiants emploient une langue étrangère avec leur famille, leurs amis ou sur les réseaux sociaux.

Mots-clés : insécurité linguistique, apprentissage des langues étrangères, pratiques plurilingues, impacts sur l'apprentissage des langues, étudiants en langues étrangères

Introduction

En 1999, une réforme éducative a été mise en place en Thaïlande, donnant aux écoles secondaires le droit de décider et d'organiser les programmes de langues étrangères selon leur convenance. Ainsi, de nombreuses écoles secondaires ont choisi de proposer les langues étrangères comme cours principaux pour tous les écoliers et comme cours optionnels pour ceux qui souhaitent apprendre une autre langue étrangère. L'anglais est aujourd'hui obligatoire pour tous les élèves. Les autres langues proposées aux élèves sont actuellement le chinois, le japonais, le coréen, le vietnamien, le birman, le français, l'espagnol et l'allemand. Ils peuvent choisir d'apprendre l'une de ces langues comme matière principale et une autre langue étrangère comme cours optionnel (pour un total de 2 à 3 heures par semaine).

Quant au niveau universitaire, les établissements supérieurs thaïlandais peuvent proposer librement des langues étrangères aux étudiants. Les étudiants de la faculté des lettres, des sciences humaines ou des sciences humaines et sociales possèdent plus d'opportunités d'apprendre des langues étrangères. Cela dépend également de la structure de leur cursus. Par

exemple, à la faculté des sciences humaines de l'université Naresuan, les étudiants en langues choisissent une langue étrangère comme cours majeur. Les crédits de valeur de leurs cours majeurs sont bien précisés dans leur cursus. Ces étudiants n'apprennent pas seulement les matières principales, mais doivent également choisir un « box set » avec 18 crédits de valeur de cours mineurs, tels que :

Le tableau 1 : liste des cours mineurs

1. l'anglais	8. le vietnamien
2. le français	9. l'indonésien
3. l'espagnol	10. le laotien
4. le chinois	11. le thaï
5. le japonais	12. la linguistique
6. le coréen	13. le folklore
7. le birman	14. la philosophie et la religion

De plus, il est précisé dans chaque cursus que les étudiants doivent s'inscrire dans deux cours supplémentaires (ou 6 crédits de valeur). C'est ainsi que la majorité des étudiants choisit d'apprendre une autre langue étrangère.

L'importance de la langue étrangère est toujours mise en valeur par l'Institut national en Thaïlande. En 2018, le gouvernement thaïlandais a lancé un plan vicennal de développement du pays visant notamment à former « des citoyens (...) dotés d'une pensée logique et des compétences du 21^e siècle, des compétences en communication en anglais et dans une troisième langue » (National Strategy Secretariat Office, 2017: 8). Depuis le lancement de ce plan, les élèves et les étudiants thaïlandais peuvent choisir parmi un nombre croissant de langues étrangères. En tant qu'enseignante de français dans une université thaïlandaise, nous nous intéressons depuis plusieurs années au plurilinguisme de nos étudiants et avons observé fréquemment un manque de confiance en soi de leur part, aussi bien en lecture qu'en production orale ou écrite. Plutôt que de parler de manque de confiance, nous préférons d'ailleurs parler d'*insécurité linguistique*. Qu'est-ce que

l'insécurité linguistique ? A-t-elle un impact sur l'apprentissage des langues étrangères par les étudiants thaïlandais ?

1. Aspects théoriques

Ce travail de recherche se concentre sur l'insécurité linguistique chez les étudiants plurilingues. Nous croyons que si les enseignants prennent en compte le plurilinguisme de leurs étudiants, en appréhendant également le phénomène d'insécurité linguistique, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères pourraient être organisés de manière plus efficace. Pour les assimiler, nous aborderons d'abord les notions de plurilinguisme et d'insécurité linguistique.

1.1. Le plurilinguisme

Le terme *plurilinguisme*, d'après Castellotti, se définit « [...] entre ce qui désignerait, d'une part, des formes de pluralité linguistique individuelles mises en œuvre, en tant que compétence, dans différentes situations sociales (plurilinguisme) et, d'autre part, ce qui relèverait de la co-présence régulière de plusieurs langues dans un même environnement (multilinguisme), plus ou moins délimité : région, État, continent [...]. » (Castellotti, 2010 : 2) Il est à noter que Beacco et Byram présentent aussi la définition de la notion de plurilinguisme dans un double aspect. Voici leur définition : Le plurilinguisme est à entendre comme :

- la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts, est définie dans le Cadre européen commun de référence (p. 129), en tant que compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : le plurilinguisme comme compétence)

- une valeur éducative fondant la tolérance linguistique : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par l'École, car elle n'est aucunement automatique (d'où l'expression : le plurilinguisme comme valeur).

Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle (Beacco et Byram, 2003 : 15-16).

Ces deux auteurs donnent une définition de cette notion en présentant deux aspects. Le premier aspect désigne la compétence d'un locuteur à utiliser plusieurs langues à des degrés différents (cf. Grosjean 2015). Puisque dans l'époque actuelle, la mondialisation joue un rôle important, les échanges sociaux, culturels, scientifiques et technologiques apparaissent comme des enjeux majeurs dans chaque pays. Les langues deviennent un outil essentiel qui encourage la compréhension entre les hommes, c'est pourquoi ce deuxième aspect est proposé par ces auteurs. Il désigne la valeur éducative fondant la tolérance linguistique. Pour mettre en évidence ce dernier aspect, Beacco et Byram proposent une formation plurilingue qui « *consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie* » (*Ibid.* : 16), c'est-à-dire que les établissements scolaires doivent prendre en compte les répertoires linguistiques des élèves dès les premiers apprentissages pour les amener à comprendre les autres ou savoir se confronter à l'altérité. Si les enseignants connaissent bien le fonctionnement du plurilinguisme des étudiants et le leur, ils peuvent les mobiliser pour optimiser le déroulement de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère. Etant formatrice de français langue étrangère, notre équipe

pédagogique a observé un phénomène récurrent chez les étudiants plurilingues : plus ils maîtrisent des langues étrangères, plus ils sont confrontés à ce manque de confiance en soi, notamment dans la langue apprise ultérieurement. Ce phénomène nous a amené à réfléchir pour mieux concevoir la notion d'insécurité linguistique qui serait un facteur provoquant certains effets négatifs sur l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

1.2. L'insécurité linguistique

La notion d'insécurité linguistique apparaît pour la première fois en 1966, dans les travaux de W. Labov sur la stratification sociale des variables linguistiques. (FlanCARD, 1997 : 170) Labov étudiait un changement linguistique en cours dans la communauté new-yorkaise, et les résultats de ses travaux montraient que c'était en particulier la bourgeoisie qui était le groupe le plus porteur de ce changement. FlanCARD est l'un des chercheurs qui initient des travaux visant à définir ce terme. Selon lui, « Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité ». (Ibid., : 172)

D'après les perspectives de FlanCARD, lorsque nous invoquons le terme de situations d'insécurité linguistique, nous nous référons à la distance entre la norme et l'utilisation d'une langue par les locuteurs, c'est-à-dire que les locuteurs ont le sentiment que leurs pratiques linguistiques ne coïncident pas avec la norme légitime de la langue utilisée. Cependant, cette définition de FlanCARD semble se concentrer uniquement sur les comportements linguistiques. En réalité, l'insécurité linguistique ne concerne pas seulement le comportement linguistique des locuteurs, mais aussi leur attitude envers la langue. P. Swiggers partage cette idée et considère que « l'insécurité linguistique est un comportement, mais c'est aussi une attitude, plus ou

moins explicitée. (...) C'est un phénomène subjectif, mais c'est également une réalité objective qui est relevée dans les listes de correction » (1993 : 19). En d'autres termes, l'insécurité linguistique est à la fois une attitude et un comportement qui se manifestent parfois dans les corrections que les locuteurs reçoivent.

Un sentiment socialisé d'aliénation-de double aliénation : d'une part, par rapport à un modèle qu'on ne maîtrise pas/plus, et d'autre part, par rapport à sa propre production, qu'on veut refouler ou forclore. Ce sentiment peut se traduire à la fois dans des attitudes explicites, dans un comportement linguistique (par ex. mélange inapproprié de registres, hésitation dans l'emploi de formes, manque d'aisance aux niveaux discursif) et dans l'écart entre le comportement linguistique et le discours épilinguistique. La situation d'insécurité linguistique est accrue dans la mesure où le domaine d'action de normes subjectives et de normes objectives est mal délimité et dans la mesure où le sujet linguistique est traumatisé devant les situations de production sur les marchés les plus tendus. (Ibid., 23)

Selon A. Bretegnier (2002 : 9), le sentiment d'insécurité linguistique est lié à la perception, par un groupe de locuteurs, de l'illégitimité de leur discours par rapport aux modèles normatifs utilisés pour évaluer les usages, ce qui engendre la crainte que leur discours soit également délégitimé. D'après notre analyse, l'insécurité linguistique se réfère au sentiment d'infériorité éprouvé par un locuteur par rapport à la langue, à sa norme et à sa maîtrise dans les usages. Ce sentiment est également lié à la langue et à l'identité du locuteur au sein de sa communauté. Nous pensons que la notion d'insécurité linguistique est pertinente pour comprendre les processus d'appropriation des langues étrangères chez les apprenants plurilingues thaïlandais.

Ces perspectives théoriques peuvent orienter notre recherche, et nous aider à comprendre et à interpréter les données collectées. Pour ce faire, nous avons appliqué la méthodologie présentée ci-dessous.

2. Aspects opérationnels de recherche

Notre recherche se concentre plus spécifiquement sur les sentiments d'insécurité linguistique chez les étudiants plurilingues thaïlandais. Avant de présenter la méthodologie de cette recherche, nous allons tout d'abord exposer les objectifs de notre étude.

2.1 Objectifs de la recherche

Notre communication s'inscrit dans le cadre plus large de notre recherche en cours intitulée « *Insécurité linguistique et apprentissage des langues étrangères chez les étudiants de la faculté des sciences humaines de l'université Naresuan* ». L'objectif principal de cette étude est de mettre en lumière les phénomènes d'insécurité linguistique chez les étudiants, en cherchant notamment à répondre à l'une des questions centrales de notre recherche : *l'insécurité linguistique a-t-elle un impact sur l'apprentissage des langues étrangères chez les étudiants thaïlandais ?* Nous avons adopté une approche qualitative et interprétative pour cette recherche, et avons utilisé des questionnaires ainsi que des entretiens avec les étudiants en langues de la faculté des sciences humaines de notre université pour recueillir des informations. Dans cette présentation, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'étude des questionnaires portant sur les sentiments des étudiants à l'égard de leurs pratiques langagières.

2.2 Enquête auprès des étudiants

Les étudiants interrogés proviennent de la faculté des sciences humaines. Il convient de souligner que leur participation à l'enquête était volontaire. Au total, nous avons reçu les réponses de 153 étudiants, allant de la première à la quatrième année universitaire (la quatrième année étant l'année finale pour l'obtention du diplôme de licence). Le tableau ci-dessous présente des informations générales sur les étudiants interrogés.

Le tableau 2 : Le nombre d'étudiants enquêtés

La spécialité d'étudiants	Année	Cours mineurs	Total (personnes)
1. Étudiants de français	3 ^{ème} année = 18 pers. 4 ^{ème} année = 15 pers.	-l'anglais -le chinois -l'espagnol -le japonais -le laotien -la linguistique -le tourisme	33
2. Étudiants d'anglais	1 ^{ère} année = 4 pers. 2 ^{ème} année = 6 pers. 3 ^{ème} année = 14 pers. 4 ^{ème} année = 1 pers.	-le chinois -le coréen -l'espagnol -le français -le japonais -la philosophie et religion -le tourisme	25
3. Étudiants de coréen	1 ^{ère} année = 1 pers. 2 ^{ème} année = 7 pers. 3 ^{ème} année = 2 pers.	-l'anglais -le chinois -le japonais -la linguistique	10
4. Étudiants de japonais	1 ^{ère} année = 13 pers. 2 ^{ème} année = 3 pers. 3 ^{ème} année = 15 pers. 4 ^{ème} année = 17 pers. 5 ^{ème} année = 1 pers.	-l'anglais -le chinois -le coréen -l'espagnol -la philosophie et religion -le thaï -le tourisme	49

5. Étudiants de birman	2 ^{ème} année = 4 pers. 3 ^{ème} année = 3 pers.	-le chinois -le folklore -le laotien -la philosophie et religion -le thaï	7
6. Étudiants de thaï	1 ^{ère} année = 1 pers. 3 ^{ème} année = 18 pers. 4 ^{ème} année = 10 pers.	-l'anglais -le chinois -le coréen -le français -le japonais -la philosophie et religion	29

2.3 Méthodologie de recherche

Pour réaliser cette recherche qualitative, nous avons appliqué les étapes suivantes :

2.3.1 Collecte des données

En ce qui concerne la collecte des données, nous avons partagé des questionnaires en ligne auprès des étudiants de la faculté des sciences humaines. Nous avons officiellement demandé à chaque département d'envoyer le lien des questionnaires à leurs étudiants. Les questionnaires ont été conçus sous forme anonyme et portaient sur les sentiments des étudiants à l'égard de leurs pratiques d'apprentissage de langue(s) étrangère(s). Voici les thématiques abordées dans nos questions :

Tableau 3 : Thèmes des questions

Partie n°	Thèmes
1	Informations générales sur la langue principale (cours majeur) et la langue secondaire (cours mineur)
2	Utilisation de(s) langues dans le futur
	Evaluation de leurs niveaux de langues
	Evaluation de leur confiance en utilisant une(des) langue(s) étrangère(s)
	Sentiments ressentis en apprenant une(des) langue(s) étrangère(s) en classe
	Sentiments ressentis en utilisant généralement une(des) langue(s) étrangère(s)
	Sentiments ressentis en utilisant une(des) langue(s) étrangère(s) sur les réseaux sociaux
	Moyen de faire disparaître ces sentiments (défavorables)

2.3.2 Analyse des informations

Après avoir récolté les réponses des étudiants interrogés, nous avons d'abord analysé en surface les informations générales pour identifier leurs représentations langagières et leur autoévaluation sur le niveau des langues connues. Nous avons ensuite catégorisé les termes exprimant leurs sentiments. Enfin, nous avons étudié en profondeur le contenu des réponses.

3. Résultat de recherche

Après avoir collecté les réponses des étudiants interrogés, nous pouvons souligner que les étudiants ont décidé d'apprendre une ou des langues étrangères pour les raisons suivantes :

Tableau 4 : Raisons pour apprendre une ou des langues étrangères

Raisons	Fréquence de réponses
1. le tourisme	124
2. le travail	104
3. les études	95

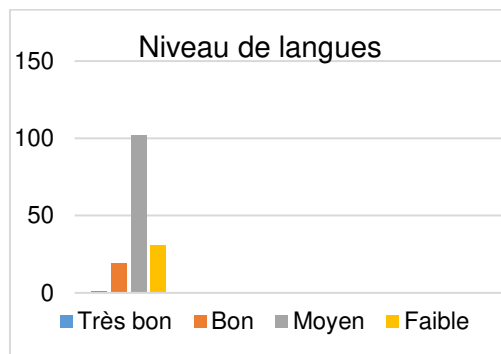
Raisons	Fréquence de réponses
4. les vedettes, les stars, les chanteurs	62
5. les films, les séries, les chansons, etc.	60
6. l'argent	42
7. l'amour	18
8. l'outil de communication	2
9. l'étude de l'Histoire	1
10. l'alphabet	1
11. le projet d'échange	1

D'après leurs réponses, les langues étrangères sont considérées comme utiles dans leur vie quotidienne. Tout d'abord, elles sont pratiquées pour le tourisme. Ce terme ne se limite pas seulement au tourisme dans le pays où les étudiants rencontrent et interagissent avec des touristes étrangers, mais également aux occasions, dans le futur, pour eux de voyager à l'étranger. Ensuite, la ou les langues étrangère(s) sont utilisées dans le cadre professionnel. D'après notre expérience, une fois leurs études terminées, la plupart des étudiants en langues étrangères choisissent de travailler dans une entreprise ou un institut dans lequel ils peuvent appliquer une/des langue(s) étrangère(s). Au-delà du cadre professionnel, les étudiants interrogés envisagent d'utiliser la ou les langues connues pour accéder à des connaissances culturelles, suivre les actualités de leurs célébrités, stars ou chanteurs préférés, pour regarder des films ou des séries, ou encore pour écouter de la musique. Ces activités de loisirs permettent aux étudiants de perfectionner la ou les langues étrangères qu'ils connaissent. Il est à noter que ces étudiants considèrent également que la connaissance des langues étrangères peut les aider à gagner de l'argent, en les utilisant comme outil pour travailler ou pour entreprendre et ainsi générer des revenus. Une autre raison intéressante est liée aux relations amoureuses. Comme ils maîtrisent des langues étrangères, il est possible d'interagir et de rencontrer des étrangers, ce qui pourrait leur permettre de faire des rencontres importantes dans leur vie.

Même si les étudiants interrogés apprennent des langues étrangères avec des objectifs bien précis, ils ne pensent pas que leur niveau de langue soit bon. Nous nous sommes questionnée sur ce phénomène. Quelles en sont les raisons ? Nous apporterons nos réponses ci-dessous.

3.1. Autoévaluation du niveau de langues

Notons que les apprenants thaïlandais doivent apprendre l'anglais comme cours obligatoire du niveau primaire jusqu'au niveau universitaire. Les étudiants de langue(s) ont plus d'opportunité de pratiquer plusieurs langues étrangères à l'université. Il est étonnant pour nous de découvrir que les étudiants enquêtés ont évalué leur niveau de langues comme ci-dessous :



En observant leurs réponses, nous constatons que même s'ils connaissent ou apprennent plusieurs langues, ils évaluent leur propre niveau de langues comme moyen. Cette statistique est fidèle à leur réponse à la question suivante, concernant leur confiance en eux lorsqu'ils utilisent des langues. Sur les 153 étudiants interrogés, 5 déclarent avoir une très grande confiance en eux, 28 étudiants ont beaucoup de confiance, 28 autres ont assez confiance, tandis que 42 étudiants possèdent peu de confiance.

3.2. Sentiments défavorables ressentis par les étudiants

Concernant les réponses des étudiants interrogés, 91 personnes sur 153 (ou 59,48%) font face à des sentiments défavorables quand elles utilisent ou apprennent la ou les langue(s) étrangère(s). Voici leurs sentiments :

Tableau 5 : Sentiments défavorables

Sentiments ressentis par des étudiants enquêtés	Fréquence de réponses
1. Avoir peur ou avoir honte de parler incorrectement en langues étrangères	33
2. Ne pas avoir confiance en soi car ce n'est pas la langue maternelle	21
3. Être anxieux ou avoir peur de communiquer avec les natifs de la langue étrangère	20
4. Se sentir mal en parlant ou utilisant des langues étrangères en raison du manque de vocabulaire	14
5. Avoir peur d'utiliser incorrectement la grammaire	11
6. Ne pas avoir confiance en soi à cause du manque de pratique de la (les) langue(s) étrangère(s) en situation réelle	10
7. Avoir honte de parler la langue étrangère avec un accent étrange	7
8. Ne pas avoir assez de connaissances car c'est un cours mineur que l'on vient de débiter/ il s'agit d'une nouvelle langue qu'on vient d'apprendre ultérieurement	7
9. Avoir peur du regard des autres (ou de la famille) qui jugeraient négativement le niveau en langues étrangères de cet(te) étudiant(e)	4
10. Ne pas oser communiquer avec les autres et surtout avec les natifs	3
11. Se sentir agité/ stressé de répondre aux questions en langue étrangère/ parlant face aux autres	2
12. Ne pas être un étudiant à l'aise avec les langues étrangères	1

Les réponses rapportées ci-dessus peuvent mettre en lumière les différents facteurs qui causent les sentiments d'insécurité linguistique chez les étudiants thaïlandais. Ces sentiments sont plus forts lorsque les étudiants doivent apprendre ou utiliser une ou plusieurs langues étrangères en s'appuyant sur les compétences suivantes :

Tableau 6 : Compétences avec lesquelles les étudiants se sentent en insécurité pour communiquer

Les compétences	Fréquence de réponses
1. L'oral	114
2. L'accent et la prononciation	105
3. La grammaire	90
4. Le lexique	88
5. L'écoute	50
6. L'écriture	47
7. La lecture	31

D'après les données recueillies ci-dessus, les étudiants enquêtés ne se sentent pas à l'aise lorsqu'ils doivent parler ou écrire en langues étrangères. Parler avec un accent thaï ou un accent étranger, ou prononcer incorrectement des mots ou des phrases, provoquent également des sentiments d'angoisse, de peur, de manque de confiance, etc. La grammaire et le vocabulaire sont également des sujets centraux qui nourrissent certains sentiments d'insécurité linguistique. La grammaire française est considérée comme plus difficile à appréhender pour les étudiants thaïlandais car elle est très éloignée de la grammaire thaïlandaise. Comme le souligne Yanaprasart : Sur le plan linguistique, [...] la distance entre le thaï et d'autres langues étrangères, dont le français, peut freiner l'apprentissage et la motivation de communication. La dissemblance des langues source et cible, les dangers d'interférence et la difficulté des schémas de structuration de la deuxième langue découragent l'apprenant et affaiblissent son espoir de maîtriser la langue non maternelle. (2001 : paragr. 11)

Selon cette auteure, la distance qui sépare le thaï des autres langues étrangères ainsi que la complexité de la grammaire de ces dernières peuvent décourager et affaiblir l'espoir des étudiants de les maîtriser. La grammaire et le vocabulaire sont des points de départ pour produire des phrases à l'oral ou à l'écrit dans une langue étrangère. Si les étudiants ne les maîtrisent pas parfaitement, ils ressentent un manque de confiance ou se sentent mal à

l'aise lorsqu'ils doivent les appliquer. Certains d'entre eux déclarent que ces sentiments ont des effets corporellement nocifs, comme des maux de tête ou du stress. Comprendre ces facteurs pourrait donc nous aider à organiser efficacement l'enseignement et l'apprentissage des langues.

a) Norme linguistique et sentiments d'insécurité linguistique

Dans les réponses collectées, nous trouvons régulièrement des mots thaïs comme กลัว « avoir peur », อาย « avoir honte », ไม่มั่นใจ « ne pas avoir confiance », กัดค้น กังวล « être anxieux », รู้สึกไม่ดี « se sentir mal », รู้สึกตื่นเต้น « se sentir agité », ไม่ผ่อนคลาย « ne pas être à l'aise ». Ces termes sont utilisés en rapport à la norme linguistique de la ou des langue(s) étrangère (s) ciblée. L'adverbe « incorrectement » ou le mot « des fautes » sont cités fréquemment et clairement dans leurs réponses. Voici quelques illustrations :

Etu. 2 : J'ai peur de parler en langue étrangère. J'ai peur de faire **des fautes**. Je ne peux pas mémoriser par cœur le vocabulaire :

Etu. 10 : Parce que j'ai peur d'utiliser **incorrectement** la grammaire.

Etu. 18 : Quand mon (ma) professeur(e) m'a interrogée pour répondre aux questions, je me suis inquiétée, j'ai peur de répondre **incorrectement** aux questions.

Etu. 26 : J'ai eu honte quand j'ai répondu **incorrectement** ou quand j'ai parlé **incorrectement**. Je m'inquiète de ne pas faire de bonnes choses ou d'utiliser **incorrectement** la grammaire.

Etu. 38 : J'ai peur que les autres me disent du mal quand j'ai parlé **incorrectement**.

Etu. 57 : J'ai peur de communiquer **incorrectement**. Les phrases ne sont pas correctes.

Ces étudiant(e)s semblent systématiquement faire référence à la structure grammaticale de la langue cible. Quand ils produisent quelque chose à l'écrit ou à l'oral, il leur est nécessaire d'avoir une bonne maîtrise de la grammaire et du lexique. En outre, les phrases doivent être correctes dans leurs productions. Nous pouvons affirmer que la norme linguistique est considérée comme centrale pour ce groupe.

b) Nouvelle(s) langue(s) mais moins de confiance

Un autre facteur qui fait naître les sentiments d'insécurité linguistique chez les étudiants concerne la ou les nouvelle(s) langue(s) étrangère(s) à acquérir. D'après eux, comme ils se confrontent à une ou des nouvelle(s) langue(s), ils n'ont pas acquis de mécanisme pour utiliser cette ou ces nouvelle(s) langue(s). De plus, ils ont moins d'opportunités de la ou les utiliser dans la vie quotidienne. Quand ils doivent la ou les utiliser, ils manquent de confiance :

Etu. 43 : **Ce n'est pas ma langue maternelle. J'ai donc moins de confiance en moi.** Je ne suis pas sûr(e) si j'ai parlé correctement.

Etu. 76 : C'est la langue que j'ai choisie d'apprendre comme un cours mineur. Ma mémoire n'est pas en mesure de mémoriser par cœur les contenus. **Je n'ai pas assez confiance pour la pratique.** Mais concernant les cours majeurs, je suis à l'aise pour les utiliser.

Etu. 77 : C'est une nouvelle langue. Je viens de l'apprendre. Je ne connais pas bien cette langue. **Je n'ai donc pas assez confiance en l'utilisant.**

Etu. 113 : C'est la nouvelle langue. Je n'ai pas l'habitude avec la grammaire et le vocabulaire. **Je n'ai donc pas confiance quand je dois communiquer avec cette langue.**

Etu. 121 : Ce n'est pas la langue que j'utilise dans la vie quotidienne. **Je manque de confiance en parlant cette langue. Je ne la parle pas bien.**

D'après ces réponses, nous constatons que les étudiants qui ont appris une ou plusieurs nouvelles langues ultérieurement ne maîtrisent pas bien la grammaire et le vocabulaire de ces dernières. De plus, ils ont tendance à les utiliser rarement dans leur vie quotidienne, ce qui peut accentuer leur manque de confiance lorsqu'ils doivent les employer. Comme l'anglais est la première langue étrangère obligatoire pour tous les apprenants thaïlandais, les étudiants thaïlandais ont tendance à être plus à l'aise avec l'anglais qu'avec d'autres langues qu'ils apprennent par la suite. En outre, le fait de ne pas avoir l'habitude d'utiliser ces langues dans leur vie quotidienne

renforce leur sentiment de distance à leur égard. Par conséquent, lorsqu'ils doivent appliquer ces langues, ils manquent de confiance en leur capacité.

c) Utilisation incorrecte de la langue et confrontation au regard critique des autres

Les réponses des étudiants interrogés nous démontrent que les étudiants de langues craignent également le regard des autres, celui de la famille ou des camarades. Voici quelques illustrations :

Etu. 2 : J'ai peur d'être mal vu si j'ai utilisé incorrectement la langue étrangère.

Etu. 38 : J'ai peur que mes amis me taquent.

Etu. 66 : J'ai peur que quelqu'un d'autre remarque sur mes fautes linguistiques.

Etu. 138 : Je me sens malheureux parce que ma famille sait bien que je suis étudiant(e) de langue. Elle ne comprend pas pourquoi je ne suis pas doué en langue.

Etu. 144 : C'est parce que ma famille me soutient pour apprendre des langues. Si je ne la ou les utilisent pas bien, j'ai honte.

Nous avons observé que le fait d'être étudiant spécifiquement en langues étrangères, pouvait compromettre l'image que les étudiants avaient d'eux-mêmes. En effet, lorsqu'ils commettent des fautes grammaticales ou lexicales, leur entourage, en particulier leur famille, peut s'en rendre compte et les critiquer ou les juger négativement. Comme leur famille les encourage à apprendre la ou les langues, ces étudiants doivent faire des efforts pour bien les maîtriser. Le soutien de la famille est motivé par l'espoir que leurs enfants apprennent et maîtrisent parfaitement la ou les langues étudiées. Commettre des erreurs linguistiques devant leur famille est donc mal vu, et les étudiants peuvent en ressentir de la honte.

d) Parler avec des locuteurs légitimes rend anxieux.

Il est remarquable que certain(e)s étudiant(e)s expriment une forme d'anxiété lorsqu'ils communiquent avec les enseignants natifs, comme dans les réponses des témoins suivants :

Etu. 63 : Je ne m'habitue pas à cette langue, je **me sens angoissé quand je dois parler avec les natifs.**

Etu. 71 : Avec les enseignants thaïlandais(e)s, j'ai confiance en parlant en langue étrangère, mais avec les enseignants natifs, **ma confiance réduit d'environ 70%.**

Etu. 121 : Je ne peux pas suivre les enseignants étrangers. Je ne peux pas saisir ce qu'il (elle) dit. **Je me sens mal.**

Nous partons du principe que les enseignants natifs sont les locuteurs légitimes qui maîtrisent parfaitement leur propre langue. Ainsi, les étudiant(e)s pourraient penser que leur parler est inférieur à celui des enseignants natifs. Les sentiments d'insécurité linguistique ont lieu quand les étudiants font la comparaison de leur parler avec le parler légitime. Comme l'explique L.-J. Calvet, l'insécurité linguistique peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime que du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur, qui résulte de la comparaison avec le statut d'une autre langue (1999 : 158). A. Bretegnier explique aussi : ...le sentiment d'IL (insécurité linguistique) apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire. (2002 : 9)

Selon nos observations, les apprenants thaïlandais ont tendance à penser que les étrangers parlent bien les langues étrangères. Étant donné que le thaï est très différent de ces langues, ces étudiants peuvent croire que leur niveau de compétence linguistique est toujours inférieur à celui des locuteurs natifs. Calvet confirme cela en disant que « l'insécurité linguistique se produit lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont à l'esprit un autre modèle plus prestigieux mais qu'ils ne pratiquent

pas » (1993 : 51). Par conséquent, lorsque ces apprenants doivent communiquer avec des locuteurs natifs, ils peuvent ressentir des sentiments d'insécurité linguistique car ils ne peuvent pas utiliser la langue étrangère de la même manière que les locuteurs natifs.

4. En guise de conclusion

Les étudiants thaïlandais sont plurilingues, c'est-à-dire qu'ils connaissent ou apprennent plusieurs langues. Cependant, même lorsqu'ils apprennent de nouvelles langues, ils ont tendance à faire face à des sentiments d'insécurité linguistique et ne s'y adaptent pas facilement. Ces sentiments peuvent avoir un impact négatif sur leur confiance en eux-mêmes, ainsi que sur leur apprentissage des langues. Par conséquent, même s'ils apprennent plusieurs langues, ils ont tendance à éviter de les utiliser dans la vie quotidienne. En tant qu'enseignants de langue, si nous sommes conscients de ce phénomène et si nous mettons en œuvre des solutions didactiques pour encourager les étudiants, ils seront plus à même d'apprendre et d'utiliser les langues étrangères.

L'analyse des données démontre que, bien que de nombreux étudiants éprouvent de l'angoisse, du stress voire de la peur en parlant ou en écrivant en langues étrangères en public ou en salle de classe, ce phénomène diminue lorsqu'ils les utilisent en famille ou avec leurs proches (58,82 % des étudiants se sentent à l'aise en utilisant des langues étrangères avec eux). Ils déclarent trouver divertissant d'utiliser une ou plusieurs langues étrangères avec leurs proches et certains sont fiers de montrer leurs compétences linguistiques à leur famille. Il est intéressant de noter que les étudiants interrogés ne ressentent pas d'insécurité linguistique lorsqu'ils utilisent des langues étrangères sur les réseaux sociaux à 62 %. Voici quelques chiffres intéressants :

Tableau 7 : Réseaux sociaux sur lesquels les étudiants communiquent en langues étrangères

Réseaux sociaux	Fréquence de réponses
1. Messenger	109
2. Facebook	105
3. Instagram	120
4. Twitter	71
5. Tik Tok	61
6. Line	45

D'après les informations collectées ci-dessus, si les étudiants peuvent produire des textes ou des vidéos en langue(s) étrangère(s) sur les réseaux sociaux sans sentiments d'insécurité linguistique, une alternative ludique s'ouvre alors pour les enseignants en vue de créer des activités pédagogiques sur ces réseaux sociaux afin d'encourager les étudiants à utiliser les langues étrangères dans un cadre différent. Notons que c'est la première partie de notre recherche, dans laquelle nous avons seulement analysé les réponses des étudiants interrogés. Nous n'avons pas encore réalisé d'entretiens oraux avec les étudiants et les enseignants sur les activités ou les façons d'appréhender ces sentiments pour aider les étudiants plurilingues à apprendre plus efficacement les nouvelles langues étrangère(s).

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Bretnier, A. (2002). « Regards sur l'insécurité linguistique ». *Sécurité/Insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris : L'Harmattan. pp. 7-24.
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? »
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*.

- Francard, M. (1993). « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones Périphériques ». in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. Belgique : Louvain-le-Neuve.
- Francard, M. (1997). « Insécurité linguistique ». in Moreau, M.-L. (ed.). *Norme. In : Sociolinguistique : concepts de base*. Liège : Mardaga. pp. 170-179.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- National Strategy Secretariat Office, (2017). The twelfth national economic and social development plan (2017-2021). Thailand : Bangkok.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Swiggers, P. (1993). « Insécurité linguistique du complexe (Problématique) à la complexe du problème ». in *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. Belgique : Louvain-le-Neuve. pp. 19-29.
- Yanaprasart, P. (2001). « Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. En ligne <http://dhfles.revues.org/205626>.

L'étude des néologismes dans le dictionnaire *Le Petit Robert*, éditions 2021-2023

Sorthong BANJONGSAWAT
Université Naresuan, Thaïlande
sorthong@hotmail.com

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'étudier la typologie des néologismes telle que définie par Guilbert (1973) et Boulanger (1990) sur un corpus de 150 nouveaux mots et les 43 nouvelles acceptions dans les dictionnaires *Le Petit Robert*, éditions 2021-2023. L'étude met en évidence les néologismes de forme, les néologismes de sens et les emprunts. Les néologismes de forme sont les signifiants inédits tandis que les néologismes de sens concernent les nouveaux signifiés ajoutés aux signifiants déjà existants. Quant aux emprunts, il est à noter la présence massive des mots anglais qui sont au premier rang parmi les emprunts d'origines variées. Les domaines concernés sont avant tout l'informatique, les nouvelles technologies et les réseaux sociaux. Suite à la pandémie de Covid-19, les nouveautés liées à la médecine et la santé se multiplient et font aussi leur entrée dans les dictionnaires. Nous découvrons d'ailleurs la revivification d'archaïsmes auxquels sont ajoutés de nouveaux sens et qui s'utilisent dans un nouvel usage et un nouveau contexte. À travers l'analyse des néologismes, nous pouvons restituer une image de la société française actuelle où le progrès informatique domine la vie quotidienne. Nombre de ces nouveaux mots témoignent de l'association de l'informatique avec d'autres domaines, tels que la finance, la communication, voire même la médecine, lorsque l'on évoque les activités réalisées à distance grâce à Internet. Concernant la culture, la France s'ouvre à la diversité culinaire, avec un grand nombre d'emprunts de noms de plats étrangers, et s'intéresse également aux loisirs venus du Japon, comme les mangas et les animés. Cette étude permettra d'observer l'usage du français au début du XXI^e siècle, ainsi que les phénomènes sociaux qui ont engendré ces mots et sens nouveaux. Les néologismes reflètent les tendances propres à notre époque et témoignent des changements sociaux, tels que la diversité

des pratiques sexuelles et la lutte contre les discriminations, avec une orientation vers une société où les différences de race et de genre sont moins nettes. Cette recherche démontre que le français évolue, se modernise et s'adapte en tant qu'outil pour transmettre des contenus et des expériences partagés entre les utilisateurs francophones.

Mots-clés : Néologie, Néologisme, Dictionnaire, Langue française, Emprunts lexicaux

1. L'introduction

L'évolution de la société est un facteur crucial pour la création lexicale : les innovations et nouveaux phénomènes entraînent des besoins pour nommer des faits inédits, des concepts inconnus favorisés par le progrès dans différents domaines. Les dictionnaires de la langue française, en répertoriant les nouveaux mots de l'année, mettent en évidence les tendances et les mouvements, comme en témoignent actuellement le nombre de termes concernant la crise sanitaire de la Covid-19.

L'étude des éléments inédits dans le vocabulaire d'une langue est appelée la *néologie* et les nouveaux mots, les *néologismes* (Boulanger, 1990). On peut distinguer deux pratiques. La première concerne les mots inédits ou mots empruntés d'une autre langue. Dans la deuxième, il s'agit des mots existant déjà en français. Afin de répondre au besoin lexical, on y ajoute un nouveau sens (une nouvelle acception) de façon qu'ils signifient différemment, dans un contexte différent (Darrault-Harris, 2013). Prenons comme exemple le terme *foyer* dont le sens courant renvoie au champ lexical de logement. Un nouveau sens est ajouté, le mot s'emploie désormais dans le contexte de la propagation du coronavirus. Le mot *foyer* veut dire aussi « siège principal de la maladie » ou traduire le mot *cluster* de l'anglais. Quand un mot prend un nouveau sens, il est considéré comme un néologisme. Les terminologies spécialisées des secteurs de pointe, tels que la médecine et les nouvelles technologies, se renouvellent rapidement, ce qui entraîne une massive entrée en scène de néologismes dans ces domaines. (Pavel, 1989)

Cette recherche a pour objectif d'étudier la typologie du néologisme selon Guilbert (1973) et Boulanger (1990) avec pour corpus les 150 nouveaux mots et les 43 nouvelles acceptions du dictionnaire *Le Petit Robert, éditions 2021-2023*. Plus précisément, les néologismes sont obtenus par déformation, dérivation, composition, emprunt ou emploi d'un mot dans un sens nouveau ou par néologisme de sens. (Pavel, 1989) Puisque les nouveaux mots révèlent les tendances et mouvements de la société à un moment donné, cet article vise également à envisager les phénomènes sociaux qui donnent naissance à ces mots ainsi que leurs origines, ce qui permettra une meilleure compréhension de la langue et de la culture française contemporaine. Sablayrolles (2017, cité dans Kacprzak, 2021) explique les raisons de l'apparition des néologismes dans une langue par le besoin de combler une lacune lexicale, d'enrichir la langue, de créer un monde fictif. Cette analyse observera comment la langue se met au service de la société. Comme l'indique Boulanger (1990 : 235), « toute révolution sociale appelle une révolution linguistique ». Il est apparu la féminisation des termes de métiers, ce qui révèle le parallélisme entre les tendances de la langue et les mutations de la société. « Sans mots vivants, il paraît impensable de diffuser la connaissance et l'expérience. » (Boulanger (1990 : 236). La création constante de nouveaux mots mérite donc d'être abordée dans l'enseignement de la langue française en tant que moyen d'enrichissement et de modernisation de la langue.

2. Le cadre théorique

La *néologie*, cette discipline qui étudie les nouveaux mots, peut s'appliquer aux composantes phonologique, morphologique, syntaxique et lexicale. (Guibert, 1972 : 15) Au niveau phonologique, on trouve des formes d'abréviation (par exemple, *manif* au lieu de *manifestation*) ou de dérivation de mots étrangers avec les règles de la langue cible. Quant à la néologie morphologique, il existe les procédures de suffixation et de préfixation, la composition (à partir d'éléments autonomes et non autonomes) ou une combinaison entre termes français et éléments non autonomes grecs ou

latins. Il existe par ailleurs la combinaison des mots autonomes, souvent juxtaposés par trait d'union, comme *protège-nuque*, *pneu-neige*, *jeune-loup*. Guibert met en évidence la formation à travers laquelle on peut rattacher les divers types de locutions, verbale (*prendre l'air*), adverbiale (*coup par coup*) ou prépositionnelle (*en prise directe sur*). Les termes peuvent être réunis avec un trait d'union (*prêt-à-porter*) ou sans (*rectangle blanc*). Au sujet de la néologie sémantique, Guibert précise l'emploi figuré des mots dont le sème change. Ce sont les cas de *synecdoque*, *métaphore*, *comparaison* et *métonymie*. Ces figures permettent de donner de nouveaux sens aux termes déjà existants. Quant aux emprunts, Guibert montre que ce procédé consiste à faire passer un signe linguistique d'une langue à une autre langue en respectant le système linguistique de la langue cible. À ce propos, on remarque le maintien de la signification originelle malgré l'adaptation morphologique (*realize* – *réaliser*), l'altération d'ordre phonétique et/ou graphique (*zoom* – *zoum*) et des modifications sémantiques du terme maintenu dans sa forme originelle (*planning* employé en français au sens de *plan*) (Guibert, 1972 : 19-23).

L'analyse du renouvellement lexical, qui est au cœur de la néologie, peut se faire à travers les processus de transfert, d'adaptation et d'innovation. Les emprunts sont classés en tant que transfert d'un élément d'une langue à une autre. Ces éléments peuvent être d'expression, de contenu, ou les deux. En même temps, il est aussi nécessaire d'envisager les faux emprunts, qui représentent une forme étrangère du contenu propre à la langue française mais inexistante dans la langue de départ, y compris les emprunts internes dans la même langue comme la revivification des archaïsmes, les changements de registre et de dialecte par exemple. (Pavel, 1989)

Pour être concis, les néologismes sont classés en néologismes de forme, de sens et d'emprunts. (Boulanger, 1990 : 233) D'une part, un mot peut être créé pour combler une lacune lexicale dans une langue donnée, et il s'agit alors d'un nouveau signifiant. Le nouveau mot peut aussi provenir d'une autre langue (c'est le cas des emprunts). Dans les deux cas, les mots sont inédits pour les utilisateurs de la langue d'arrivée. D'autre part, il est également

possible qu'un nouveau sens soit attribué à un mot existant, comme c'est le cas avec *virus* qui peut aujourd'hui désigner un agent perturbateur informatique, ou *marronnier* qui désigne un sujet médiatique récurrent, selon Darrault-Harris (2013). Les mots deviennent alors polysémiques.

L'analyse des thèmes en corrélation avec des phénomènes sociaux ou en fonction de leur origine permettra d'établir le lien avec l'évolution de la société. Cette recherche veut montrer également quels contacts le français entretient avec d'autres langues, comme le souligne Sablayrolles (2019, cité dans Kacprzak, 2021), qui affirme que la représentation de la société se fait à travers les néologismes et ne se limite pas à une seule langue : on remarque que les mêmes emprunts à l'anglais se retrouvent dans plusieurs langues. En ce qui concerne les anglicismes, Dincă (2008) explique que des termes empruntés à l'anglais apparaissent en français sous deux aspects. Premièrement, il y a les calques, qui sont la traduction littérale d'un terme d'une langue dans une autre langue, comme le terme *hedge funds* qui devient *fonds spéculatifs* en français. Deuxièmement, il y a les structures explicatives, comme dans le cas de *knowledge management (KM)* ou en français *gestion des connaissances dans l'entreprise*. L'auteure fait aussi une distinction entre les néologismes et les néonymes : les premiers correspondant à des mots nouveaux dans la langue générale, les seconds à des mots nouveaux dans les langues de spécialité. Alors que les néologismes, circulant dans l'espace où ils sont créés, se limitent à une langue, les néonymes sont utilisés à un niveau plus universel. En général, un néologisme s'adapte aux règles du système linguistique de la langue cible, y inclus les systèmes phonétique et graphique (Dincă, 2008).

Les ouvrages cités en bibliographie traitent la typologie des néologismes, leurs procédés et la représentation de la société à travers ces mots. C'est par le biais de ces pistes que nous menons cette recherche.

3. La méthodologie de notre travail

Cet article a pour objectif d'analyser les néologismes dans *le Petit Robert, éditions 2021-2023*. En étudiant leurs significations et leurs origines, nous souhaitons les catégoriser par domaine et ensuite mettre en évidence les liens entre les mots et la société. Pour constituer notre corpus, nous avons choisi le dictionnaire *le Petit Robert*, qui occupe une place importante dans l'enseignement du français en Thaïlande. Le corpus se compose de 150 nouveaux mots et de 43 nouvelles acceptions, parmi lesquels nous prenons en considération en premier lieu les mots inédits. Ensuite, nous sélectionnons également les mots déjà existants auxquels de nouvelles acceptions ont été ajoutées. Nous insistons sur les années les plus récentes, à savoir les éditions du XXI^e siècle, du fait que de nombreux événements y sont apparus : la pandémie, la disruption, les progrès techniques et informatiques, ce qui affecte considérablement notre mode de vie.

4. Les résultats de notre recherche

En considérant la classification en néologismes de forme, de sens et d'emprunts, nous remarquons que les procédés les plus présents sont les emprunts, en particulier les anglicismes. En analysant les thèmes, les sources et les domaines d'où proviennent ces néologismes, nous constatons que les mots liés à l'informatique et aux réseaux sociaux sont les plus nombreux. Les mots de la santé et de la médecine, en particulier ceux associés à la Covid-19 sont aussi très nombreux.

4.1 Les mots comme révélateurs du progrès informatique et des nouvelles technologies

Le monde d'aujourd'hui est dominé par l'informatique et les nouvelles technologies de sorte que les mots de ces domaines occupent la tête du classement. Le mot inédit *illectronisme* se compose du préfixe *in-* + *électronique*, sur le modèle d'*illettrisme*, et signifie « état d'une personne qui ne maîtrise pas l'utilisation des ressources électroniques ». Les termes

anglais, tels que *cloud* (ensemble de serveurs distants accessibles par le réseau Internet), *bot* (agent logiciel) ou *trackeur* (logiciel intégré à une application pour recueillir des informations sur l'utilisateur), sont largement utilisés et sont incorporés en tant qu'emprunts dans d'autres langues, comme en témoigne l'utilisation générale de ces termes en langue thaïlandaise. Il convient de noter que ces termes anglais doivent se prononcer généralement à l'anglaise, par exemple prononcé /klaʊd/ et non prononcé à la française /klud/.

Il existe également dans le domaine informatique les néologismes formés de la combinaison des mots français comme le *cyberespionnage* (espionnage pratiqué en infiltrant dans les systèmes informatiques pour voler des données) et le *coffre-fort numérique* (espace de stockage numérique sécurisé).

Des termes déjà existants sont réintroduits dans un contexte différent. Le mot *pseudonymat* (état de masquer sa véritable identité), qui existe depuis 1811, réapparaît en 2022 pour désigner l'identité sur les réseaux sociaux.

On remarque également d'autres termes liés aux réseaux sociaux, surtout des marques enregistrées comme *instagrammeur/instagrammeuse*, dérivés du réseau social *Instagram*, très populaire en France. De même, des termes tels que *VLOG* (blog dont le support est la vidéo) et *VPN* (*Virtual Private Network* - système permettant une activité en ligne privée et sécurisée) entrent aussi dans le dictionnaire. Les deux proviennent de l'anglais du domaine de l'informatique. Quant à *Fintech* (une entreprise innovante qui propose des services bancaires et financiers utilisant les nouvelles technologies), c'est un mot-valise qui associe la finance et la technologie.

4.2 L'anglais en tête des sources des emprunts

On trouve également des mots anglais modifiés conformément aux règles de la langue française : l'ajout de *-er* pour créer des verbes en français comme *blacklister* (= mettre sur liste noire, exclure), *brainstormer* (= participer à un brainstorming, rechercher des idées en groupe), *chiller* (= se détendre, se relaxer), *spammer* (= envoyer des spams). Notons que ces néologismes de

forme n'apparaissent qu'en langue française. Ces créations lexicales peuvent répondre à des besoins en vocabulaire dans un monde en évolution rapide. En revanche, certains verbes sont inventés bien qu'il existe déjà des termes ayant la même signification, comme dans le cas du verbe *performer* (= être performant, efficace/ réussir) créé à partir du verbe *to perform* en anglais. Au niveau phonologique, nous remarquons une tendance à prononcer les sigles à l'anglaise : la bière indienne IPA (Indian Pale Ale) /aɪ pi:ɛɪ / au lieu de /i pe a/ ou DIY (Do it yourself) /di: aɪ waɪ/, et non /de i ɪgʁɛk / pour parler de la pratique de créer ou réparer des objets dans la vie quotidienne par soi-même. Nous remarquons aussi le cas où le signifiant peut avoir un signifié différent de la langue de départ : c'est le cas du terme *coffee shop* en anglais qui a deux acceptions en français dans le *Petit Robert 2022*. L'une désigne un lieu aux Pays-Bas où l'on peut consommer du cannabis, tandis que l'autre veut dire un établissement où l'on peut consommer du café de qualité, des pâtisseries et des plats simples faits maison. L'emploi de l'anglicisme sert à distinguer cet établissement du *café* traditionnel en France. C'est ainsi une évolution de sens selon Sablayrolles (2010 : 83). Par ailleurs, l'impact des médias nationaux est une autre source de l'insertion anglaise en français : c'est le cas pour la race de chiens d'origine galloise préférée de feu la Reine Elisabeth II. Du fait de sa forte présence médiatique, le mot *corgi* est devenu l'un des nouveaux mots de 2021.

Nous observons également des compositions hybrides entre des termes basés sur l'anglais et une autre unité française comme dans le cas de *cododo* (*co* = ensemble, *dodo* = dormir—dans le langage enfantin) pour remplacer le terme anglais *cosleeping* qui veut dire « pratique qui consiste à faire dormir un bébé dans le lit parental ou dans un berceau à proximité, au lieu de laisser son bébé dans une autre chambre à part ». Ce néologisme est facilité par le fait que *co* est un préfixe latin commun à l'anglais et au français. Un autre terme hybride est *collapsologie* qui vient de l'anglais *collapse* (s'effondrer) et du suffixe latin *-logie*, ce qui signifie « courant de pensée annonçant une catastrophe écologique et l'effondrement de la civilisation industrielle ».

Certaines langues asiatiques sont également sources de néologisme et d'emprunts. On observe l'influence du *Soft Power*, surtout japonais, dans les domaines des jeux, du manga, du sport. Ceux-ci font partie de la *pop culture*. Le terme *manga* est connu des Français depuis 1986 et depuis lors, on ajoute le suffixe japonais *-ka* à la fin pour parler de « spécialiste », de la même manière que le mot *judoka* veut dire un spécialiste du judo. En 2021, le mot *mangaka* entre dans *le Petit Robert* pour signifier un dessinateur de *manga*. La même année, le terme *animé* (emprunté à l'anglais *animation*) entre à son tour dans le dictionnaire, pour désigner un film d'animation à la japonaise, qui se distingue du dessin animé en général.

4.3 Les savoirs partagés dans les domaines de la santé et de la médecine

Suite à la crise sanitaire, le monde a besoin de termes pour nommer au plus vite possible les phénomènes qui affectent subitement la vie de tous. Nommer, c'est comprendre. On remarque une vulgarisation scientifique accrue à l'occasion de cette crise. L'*oxymètre* (appareil qui mesure le taux d'oxygène) devient un outil connu suite à la propagation du coronavirus. Le terme *vaccinodrome* y est aussi créé pour nommer un centre de vaccination collective aménagé dans un vaste espace comme un gymnase. De même, on observe l'apparition de termes dérivés de la Covid, tels que le *covid long* en 2023 pour désigner les symptômes persistants. Ce terme est emprunté de l'anglais *long covid* en respectant les règles de la syntaxe française où le nom est généralement suivi de l'adjectif qualificatif. Dans la même édition, nous remarquons aussi le terme *covidé* en tant que nom et adjectif pour désigner les personnes qui sont atteints de la covid. Un autre terme qui devient courant en 2023 pour la population mondiale est *écouvillonner*, qui veut dire prélever un échantillon dans le nez ou la gorge à l'aide un écouvillon.

Pendant la pandémie du coronavirus, il existe dans le monde des mouvements contre la vaccination. Ainsi, le mot *antivaccin* peut voir le jour, de même que la forme familière de ce mot en *antivax*. Il est aussi à remarquer le rôle de l'anglais dans cette crise. L'anglais scientifique devient

la langue de la santé publique et fournit un grand nombre de mots empruntés par la plupart des langues du monde.

4.4 Le retour des anciens mots

L'évolution de la société fait revenir certains mots dans le vocabulaire français, c'est la revivification des archaïsmes (Pavel, 1989). Prenons comme exemple le terme *technophobe* créé en 1971, mais répandu vers 2000, et cité dans l'édition de 2021 dans le contexte des nouvelles technologies. De même, le mot *héroïser*, qui signifiait « diviniser » en 1554, prend un sens différent en 2022 : le verbe est utilisé avec des substantifs équivoques comme *héroïser* la violence ou *héroïser* les victimes. Ces deux exemples reflètent les expressions véhiculées par les médias. Quant à *brouteur* en 2023, il renvoie aux nouvelles technologies quand ce mot s'utilise dans la situation où l'escroc piège ses victimes sur Internet. Il a un sens différent de celui qu'il avait en 1571 et qui signifiait celui qui se nourrit sans effort.

La pandémie de Covid-19 change le paysage lexical en fournissant un contexte particulier et divergent à beaucoup de termes. Ainsi, le mot *déconfinement*, qui est apparu en 1968 et dont l'emploi était rare avant 2020, est maintenant largement utilisé en raison de la crise sanitaire de la Covid-19 et entré dans le dictionnaire en 2022. Pendant le confinement, plusieurs termes sont réapparus dans l'usage quotidien, tels que la *téléconsultation*, la *télé médecine* et le *télétravail*. C'est le cas du mot *distanciel* (2022) pour qualifier les activités qui ont lieu sans la présence physique des personnes concernées. Ces mots désignent le contact à distance grâce aux moyens de télécommunication offerts par Internet et ont intégrés les dictionnaires pendant la crise sanitaire.

La tendance actuelle pour la préservation de l'environnement se voit dans l'usage des termes tels que la *déconsommation*. Celui-ci est inventé en 1931, mais s'est répandue au début du XXI^e siècle. Cette tendance à consommer moins correspond à l'entrée dans *le Petit Robert* la même année (2022) du terme *frugalisme*, qui désigne un « mouvement prônant un mode de vie

simple pour atteindre l'indépendance financière et profiter d'une retraite précoce ».

4.5 Les termes partagés avec les pays francophones et les pays voisins

De nombreux nouveaux mots issus de la littérature francophone du Canada font leur entrée dans le vocabulaire français, comme *téteux* (qui veut dire flatteur), apparu dans le roman de R. Ducharme, *vlimeux* (= rusé, malicieux), dont l'origine est dans l'œuvre de l'écrivain Tremblay ou *désâmer* (= se donner beaucoup de mal) qui apparaît dans l'ouvrage de Ringuet.

Par ailleurs, le Canada transmet à la langue française des anglicismes tels que *humidex*, apparu en 2023, qui vient du terme anglais *humidity index* et désigne un indice météorologique combinant la mesure de la température et de l'humidité relative.

Les mots passent les frontières. C'est ainsi que nous trouvons des mots des pays voisins et ceux des langues régionales. Prenons comme exemple des termes provenant de la Suisse (*bobet* = idiot ; *Natel* = une marque de téléphone portable), de la Belgique (il fait *douf* = le temps est lourd ; *gouttiner* = pleuvoir légèrement ; conducteur *fantôme* = conducteur qui roule à contresens sur l'autoroute). Quant au terme *gênance* de la langue régionale, qui voulait dire autrefois « souffrance, gêne physique », il désigne en 2023, dans un registre familier, un « sentiment de gêne, de malaise éprouvé dans une situation embarrassante ». Le nouveau sens est aussi ajouté dans le mot composé *levure* de porc, où la nouvelle acception porte sur la *levure* désignant une grillade du Sud-Ouest de la France.

4.6 La diversité culinaire en France

La France est une véritable plaque tournante de la cuisine internationale, comme en témoignent les nombreux mots empruntés aux langues étrangères présents dans *le Petit Robert* en 2022. Ainsi, on retrouve des spécialités culinaires étrangères, chinoises telles que le *bao*, une brioche farcie cuite à la vapeur, ou encore le *dal* indien, le *mochi* japonais, le *skyr* islandais, le *baiser* belge et le *halloumi* grec. De même le mot arabe *iftar*, qui désigne le

repas du soir pris après la fin du jeûne pendant le ramadan, reflète une pratique religieuse répandue en France au point d'intégrer le dictionnaire. On trouve également le plat indonésien *tempeh*, qui est fait à partir de soja fermenté, ce qui reflète une grande ouverture d'esprit des Français en matière de goûts culinaires. En ce qui concerne les boissons, le dictionnaire français accueille désormais des termes tels que le *mocktail* (de l'anglais *cocktail sans alcool*), l'*IPA* (une bière blonde indienne) et le *kombucha* (une boisson acidulée obtenue par fermentation de thé sucré à la japonaise).

4.7 Les mots comme indices des tendances au XXI^e siècle

Certaines pratiques reflètent l'évolution de la société. Ainsi, nous remarquons la variété des pratiques sexuelles, avec les préfixes *pan-*, *trans-* et *poly-* dans les termes *pansexuel* (= dont le désir, l'attirance sexuelle ou sentimentale ne se limitent pas à un sexe ou à un genre en particulier), *transidentité* (= l'identité de genre des personnes trans) et *polyamour* (= le fait d'avoir plusieurs relations amoureuses en parallèle). Dans ces cas-là, les pratiques traditionnelles font face à un grand bouleversement. L'identité sexuelle devient floue et ambiguë. Pour certains, les frontières entre les genres se dissolvent, d'où le terme *dégenerer* (= supprimer toute distinction en fonction du genre pour favoriser la mixité et l'égalité) inventé en 2023, tout comme *non binaire* en 2021 pour qualifier une personne qui ne se reconnaît pas dans l'identité de genre, masculine ou féminine, pour faire face au monde actuel qui favorise la mixité et qui s'oriente vers la lutte contre la discrimination. Nous trouvons aussi parmi les mots de 2023 le pronom *iel* qui se compose des deux pronoms il et elle, pour répondre à un besoin d'identité non-générée.

Le terme emprunté à l'anglais *woke* (2023), qui veut dire « éveillé » et dont l'origine est l'argot afro-américain, reflète le courant de pensée commun dans le monde entier. Ce mouvement se veut conscient et engagé contre les injustices et les discriminations subies par les minorités. Il est né en réaction aux préjugés ancestraux envers les Noirs aux États-Unis. Ce mouvement a pris une ampleur internationale à la suite de la campagne « Black Lives Matter ».

On trouve également un calque comme la *culture de l'annulation* (dénoncer, censurer un individu ou une œuvre considérée comme offensant par ses propos ou ses actes), venu de la traduction mot à mot de l'anglais *cancel culture*.

En ce qui concerne l'environnement, l'expression *verdissage d'image* a été créée en 2023, avec le processus de calque du terme *greenwashing* en anglais, pour parler du blanchiment ou de l'écoblanchiment d'une marque ou d'un produit en y attribuant des qualités écologiques.

Un nouveau terme a été inventé par la composition de deux termes du domaine criminel : le *narcoterrorisme* (=terrorisme financé par le trafic de drogue) qui combine deux types de délits et qui met en évidence la complexité des réseaux criminels.

5. Conclusion

Témoins des tendances de la société contemporaine, les nouveaux mots exposent la manière dont la langue suit de près l'évolution du monde : ce changement linguistique est étroitement lié à l'évolution de la pensée et au progrès social. Plus les mouvements sont rapides, plus la création lexicale s'accélère pour « donner leur nom à des modes de penser ou de sentir inédits. » (Guibert, 1973 : 25)

Concernant les modalités de la formation, les nouveaux mots sont obtenus par la dérivation (*covidé, chiller, blacklister, brainstormer*) avec plusieurs mots anglais adaptés à la française, la composition (*narcoterrorisme*), la composition hybride (*cododo, collapsologie*), les néologismes de sens (*coffee shop, foyer*) et les emprunts (*DIY, RIP, woke, mangaka, animé*). Ces derniers proviennent principalement de l'anglais. Ces emprunts ne sont pas particulièrement présents en langue française mais ils sont en effet communs avec d'autres langues, en raison de la nécessité de nommer des phénomènes nouveaux de manière rapide et précise, entraînant ainsi une explosion lexicale. Les évolutions étant mondiales et rapides, l'anglais a tendance à être adopté très vite dans toutes les langues. En outre, on observe des emprunts internes sous forme de la revivification d'archaïsmes dans un

contexte contemporain (*déconfinement, télétravail, brouteur*) dans un monde où l'informatique joue un rôle primordial dans la création lexicale. Des innovations de toutes sortes entraînent la création lexicale : les néologismes révèlent que la langue peut accompagner l'évolution de la société. Le changement linguistique reflète donc les changements sociaux, l'évolution des pensées et le progrès. Les néologismes sont des moyens d'enrichir et de moderniser la langue, en réponse aux besoins informatiques, culturels, professionnels ou didactiques, face aux courants, aux nouveaux modes de vie et aux questions identitaires. Ainsi, l'analyse des néologismes permet de témoigner des situations exceptionnelles de notre époque.

Références bibliographiques

- Boulanger, J.-C. (1990). La création lexicale et la modernité. *Le langage et l'homme*. 35, 233-240.
- Darrault-Harris, I. (2013). *Du Néologisme comme accélérateur de la diachronie*. <http://afsemio.fr/wp-content/uploads/7.-Darrault-AFS-2013.pdf>
- Dincă, D. (2008). *Du néologisme au néonyme*. http://cis01.central.ucv.ro/revista_scol/site_ro/2008/daniela_dinca.pdf
- Dugas, A. (1990). La création lexicale et les dictionnaires électroniques. *Langue Française*. 87, 23-29.
- Gérard, C. (2011). *Création lexicale, sens et textualité : théories et analyses*. PhiN, Philologie in Netz, 2011. <http://web.fu-berlin.de/phin/>
- Guilbert, L. (1973). Théorie du néologisme. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 25,9-29. <https://doi.org/10.3406/caief.1973.1020>
- Kacprzak, A. (2017). Jean-François Sablayrolles, Les néologismes. Créer des mots nouveaux aujourd'hui, *Studia Romanica Posnaniensia*, 44(3), 211-212.
- Kacprzak, A. (2021). Comprendre la néologie. Conceptions, analyses, emplois de Jean-François Sablayrolles : compte rendu de lecture. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Romanica*, (16), 269-275.
- Le Robert. (2021). *Les mots nouveaux 2021*. <https://dictionnaire.lerobert.com/>
- Le Robert. (2022). *Le Petit Robert 2022 et ses mots nouveaux*. <https://www.lerobert.com/mots-nouveaux-petit-robert.html>.
- Le Robert. (2023). *Sélection de mots et sens nouveaux*.

<https://actualitte.com/uploads/documents/petit-robert-2023-nouveaux-mots-627b67b1e57c2124982692.pdf>

Pavel, S. (1989). Néologie lexicale : transfert, adaptation, innovation. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*. 2, 125-137.

Sablayrolles, J.-F. (2010). *Néologisme homonymique, néologisme polysémique et évolution de sens. Pour une restriction de la néologie sémantique*.

https://www.researchgate.net/publication/301587925_Neologisme_homonymique_neologisme_polysémique_et_evolution_de_sens_Pour_une_restriction_de_la_neologie_sémantique

Sablayrolles, J.-F. (2017). *Les néologismes. Créer des mots français aujourd'hui*. Éditions Garnier.

Sablayrolles, J.-F. (2019). *Comprendre la néologie. Conceptions, analyses, emplois*. Lambert Lucas.

Pertinence de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE,
niveau A2, pour un public d'apprenants thaïlandais, conjoints de
francophones, à l'Alliance française de Chiang Rai

Tarnruthai POUNGPINYO
Université d'Angers, France
tarnruthaipoungpinyo@gmail.com

Résumé

« Comment tirer profit de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE, niveau A2, constituée d'un public d'apprenants thaïlandais, conjoints de francophones ? » Cet article présente une démarche de mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE-A2. Il s'agit d'une recherche-action sur le terrain de l'Alliance française de Chiang Rai, en Thaïlande, où nous avons le statut de praticien-chercheur. Depuis 2018, nous menons nos travaux de thèse sur la biographie langagière des apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, en vue d'identifier des pédagogies appropriées. En effet, nous avons constaté que nos pratiques didactiques en 2018 n'étaient pas adaptées aux caractéristiques et aux besoins du public. Dans cette recherche, nous tentons de vérifier deux hypothèses. H1 : La pratique de la pédagogie différenciée peut créer une motivation pour les apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, pendant leur apprentissage du FLE niveau A2. H2 : L'intégration de la pédagogie différenciée en classe de FLE, niveau A2, permet aux apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, d'acquérir les compétences définies par le CECR. Nous avons réalisé les travaux entre 2021 et 2022, auprès d'un groupe de niveau A2, constitué de 8 apprenants, dont 6 conjoints de francophones. Les travaux ont été effectués en 4 étapes : 1. Évaluation diagnostique, 2. Évaluation formative, 3. Expérimentation, 4. Vérification des hypothèses. En ce qui concerne les outils, nous avons adopté plusieurs moyens, à savoir des données de thèse, des échanges en classe, des vidéos de cours enregistrés, des captures d'écran de cours et des questionnaires. Pendant l'expérimentation, nous avons mis en

pratique la pédagogie des conditions et la pédagogie par objectifs. Le résultat permet de confirmer les deux hypothèses. Tous les apprenants ont manifesté une motivation et tous ont réussi l'examen du DELF A2. En outre, ils ont perçu la différenciation pédagogique et valorisé les différences de chacun comme une inspiration et une ouverture à de nouvelles connaissances.

Mots-clés : didactique du FLE, pédagogie différenciée, couple mixte plurilingue, apprenants adultes thaïlandais, recherche-action

Introduction

Aujourd'hui, les établissements éducatifs thaïlandais rencontrent une crise concernant la motivation des étudiants en classe. Ce phénomène provient d'un enseignement par « norme », c'est-à-dire une unique forme d'enseignement pour tous, se basant sur un niveau général. Par conséquent, les plus forts et les plus faibles sont oubliés. Les plus forts s'ennuient, car leur niveau est plus avancé que la norme, et les plus faibles sont en retard puisque la norme est plus élevée que leurs compétences¹ (Vibulphol, 2020). En effet, l'enseignement/apprentissage (désormais E/A) au XXI^e siècle doit se concentrer sur l'éveil au sens de l'apprentissage, face au rythme d'un monde en évolution rapide. La pédagogie différenciée pourrait donc devenir une solution (Vibulphol, 2020).

La pédagogie différenciée est un type de pratique pédagogique qui s'intéresse à la singularité des apprenants, dans l'intention d'appliquer différentes pratiques d'enseignement adaptées à chacun. La finalité de cette pédagogie semble très pertinente. En proposant différentes opérations, il serait possible de répondre aux différents besoins et de favoriser la motivation. Or, en réalité, avant de s'engager dans la pédagogie différenciée, il est important de comprendre que l'acteur clé de cette action est l'enseignant. Tous les enseignants sont-ils sensibilisés au fait que la différence représente une réalité de la richesse individuelle et qu'elle révèle la qualité personnelle développée par chaque personne (Zakharouch, 2014) ? L'enseignant

¹ Traduction du thaïlandais (format vidéo), consultée le 2/02/2023.

comme l'apprenant, chacun possède une compétence propre. Il serait avantageux que ces différences soient utilisées comme une ressource de la classe. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que chaque enseignant se distingue naturellement des autres par des traits caractéristiques, des méthodes, des bienveillances envers ses apprenants. En effet, pour entrer dans la pédagogie différenciée, l'enseignant lui-même doit d'abord être conscient que les différences sont valorisables. Comme l'énonce Zakhartchouk : « Si chaque prof aime être reconnu pour son génie propre, pourquoi pas ses élèves ? Si chaque prof a des représentations différentes de sa matière, pourquoi pas ses élèves ? Si chaque prof revendique le droit à la différence, pourquoi pas ses élèves ? » (Zakhartchouk, 2014, p. 24-25).

Dans le monde de la didactique des langues, la prise de conscience des enseignants de la variation des méthodes demeure constamment une préoccupation fondamentale. Non seulement l'enseignant est obligé de suivre les évolutions des méthodes, mais il doit aussi être capable de faire le choix pédagogique le plus pertinent. Et la pertinence didactique ne se réalise qu'au moment où l'enseignant adapte ses pratiques d'enseignement aux apprenants et à leurs contraintes. Comme le dit Defays : « un enseignement n'est pertinent et efficace que lorsqu'il est adapté aux apprenants, à leur vécu et à leur environnement » (Defays, 2020, p. 21).

Depuis 2018, l'Alliance française de Chiang Rai (désormais l'AF CR) souhaite développer les cours de FLE en ligne niveaux A1, A2 et B1, destinés aux apprenants thaïlandais, conjoints de francophones. Nos premiers travaux ont été menés en 2018 à la suite de deux constats. Premièrement, nous avons supposé jadis que l'apprentissage du FLE, pour ce public, se destinait à la communication dans le couple. Cependant, cette supposition n'avait pas été confirmée. Nous avons constaté que nos approches didactiques ne permettaient pas de répondre suffisamment à leurs besoins. Parmi les 40 personnes interrogées, 39 personnes (97,5 %) communiquent avec leur conjoint uniquement en anglais avant et pendant l'apprentissage du FLE. En outre, leurs premiers objectifs d'apprentissage ne concernent pas leur conjoint francophone. Ils souhaitent effectivement communiquer dans la vie

quotidienne (82,5 %) et devenir autonomes (80 %). Le besoin de communiquer avec leur conjoint francophone se place au sixième rang avec 30 %. Afin de proposer une pédagogie adaptée, il était fondamental, pour nous, de mieux connaître ce public.

Deuxièmement, au cours de l'enseignement, malgré la nationalité partagée entre les apprenants, il y avait une forte hétérogénéité en classe. Par conséquent, nous avons noté un retard, une perte de motivation, des compétences non acquises. D'après les éléments de la biographie langagière, nous avons supposé à nouveau que la pédagogie différenciée pourrait être une pratique appropriée aux caractéristiques de notre public. Pour expérimenter la pertinence de la pédagogie différenciée, nous avons choisi une classe de A2. En nous appuyant sur la question « *Comment tirer profit de la pédagogie différenciée dans une classe de FLE, niveau A2, constituée d'un public d'apprenants thaïlandais, conjoints de francophones ?* », entre 2021 et 2022, nous avons travaillé auprès de 8 apprenants thaïlandais, dont 7 femmes et 1 homme. Parmi eux, nous trouvons 6 conjoints de francophones. Pendant les deux années, nous avons effectué environ 300 heures de cours, en moyenne 16 heures par mois, réparties en deux fois deux jours par semaine. Au cours de la recherche, nous avons tenté de vérifier deux hypothèses :

H1 : La pratique de la pédagogie différenciée peut créer une motivation pour les apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, pendant leur apprentissage du FLE niveau A2.

H2 : L'intégration de la pédagogie différenciée en classe de FLE, niveau A2, permet aux apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, d'acquérir les compétences définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR).

Concernant la méthodologie, nous avons procédé en 4 étapes : évaluation diagnostique, évaluation formative, expérimentation et vérification des hypothèses. Puisqu'il s'agit d'une recherche-action, plusieurs outils ont été utilisés, à savoir des données de la thèse, des questionnaires, des analyses

des 120 vidéos de cours enregistrés (environ 250 heures) et des 940 captures d'écran ainsi que des échanges en classe.

Cadre conceptuel

Pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée n'est pas une conception nouvelle. Elle a été déployée par les pédagogues internationaux, depuis le début du XX^e siècle. Aux États-Unis, une pédagogue américaine, Helen Parkhurst a mis en place cette pratique en 1910. L'approche de Parkhurst, également connue sous le nom de « plan Dalton », a été développée suite à la découverte de la diversité des rythmes de travail et des capacités d'apprendre des élèves. Elle vise à favoriser le travail chez les enfants selon leur rythme et encourage la prise de décision initiale grâce à la fiche d'autocontrôle par les enfants qui sont ainsi au cœur de leur propre apprentissage. En France, nous avons connu la pédagogie différenciée par l'approche de Freinet dans les années 1920. Pendant les périodes de guerre, Freinet a saisi des moments uniques pour instaurer une approche nouvelle qui donne du sens à l'apprentissage. Il a encouragé le rôle actif de chaque élève par la presse manuelle d'imprimerie. En effet, les élèves l'utilisaient pour imprimer le résumé des cours, le texte personnel et le texte collectif. D'ailleurs, afin de favoriser l'autonomie de ses élèves, Freinet a mis en pratique un plan de travail individuel, des fichiers correctifs, des bandes enseignantes et un système de brevet (évaluation des compétences normées).

De la découverte de la pédagogie Freinet à nos jours, la pédagogie différenciée n'a cessé de se développer. Plusieurs pédagogues ont écrit sur le sujet de la pédagogie différenciée dans le système scolaire, Meirieu (1985, 1996), Przesmycki (1991), Perrenoud (2014 6^e éd.), Zakhartchouk (2001), Robbes (2009), Kahn (2010) ; en classe de langues, Bertocchini (2006) et David & Abry-Deffayet (2018). En Thaïlande, l'engagement dans la pédagogie différenciée est apparu dans l'article 24 (1) de la loi de l'Éducation nationale en processus pédagogique : « L'école ou l'établissement d'éducation doit proposer le contenu et les activités en fonction des intérêts et des aptitudes

des apprenants en tenant compte des différences individuelles² » (Department of General Education, 1999). Des chercheurs thaïlandais s'intéressent à la pédagogie différenciée en la mettant en application dans l'apprentissage de l'anglais au sein des établissements secondaires et universitaires. Ils emploient le terme « differentiated instruction ou DI » dans leurs travaux. Parmi ces chercheurs, nous pouvons citer : Vibulphol (2020), White & Vibulphol (2020) et Koonpornpen & Tipsorn (2021).

En France, dans les années 1970, la pédagogie différenciée s'est présentée comme un moyen de gérer une classe hétérogène. Afin d'intervenir contre l'échec scolaire, les écoles françaises appliquaient la pédagogie différenciée pour traiter chaque élève « en fonction de ses différences » (Robbes, 2009, p. 5). Comme l'affirme Burns, il n'existe en aucun cas une ressemblance entre deux apprenants :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts (postulats de Burns, 1971), cités dans (Astolfi, 1995, p. 47).

Nous avons beau regrouper des élèves ayant (à peu près) les mêmes besoins, les mêmes objectifs ou les mêmes niveaux, plusieurs facteurs individualisent chaque apprenant. En effet, quelles que soient les situations didactiques rencontrées, l'hétérogénéité demeure dans toutes les classes à partir du moment où des individus se rassemblent. L'hétérogénéité en classe est une réalité observable. Elle peut apparaître sous forme d'âges, d'aptitudes, de

² Traduction du thaïlandais, texte original : « การจัดเนื้อหาสาระและกิจกรรมให้สอดคล้องกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล », consulté le 2/02/2023.

comportements, de savoir-faire (Inspection générale de l'Education Nationale, 1980, p. 5), citée dans (Barré-de-Miniac, 1989, p. 120).

Pour Meirieu, la pédagogie différenciée n'est pas un nouveau système pédagogique, mais il s'agit d'une dynamique dans l'enseignement. Face à l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique représente un moyen de varier les démarches et les actions par « des outils spécifiques » (Meirieu, 1996, p. 3) ou « un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage » (Inspection générale de l'Education Nationale, 1980). La différenciation pédagogique est l'art de se soucier de la personne, tout en maintenant l'esprit de la collectivité (Meirieu, 1987). Cela ne signifie pas une distinction entre les faibles et les forts, mais c'est une façon de mettre en place des moyens d'enseignement différents et adaptés aux besoins de chaque élève. Il s'agit d'un regroupement d'« élèves dans une même division » avec pour finalité « d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » (Inspection générale de l'Education Nationale, 1980). Comme l'énonce Legrand : « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants » (Legrand, 1995), cité par Robbes (2009, p.26). Cette pédagogie se définit à la fois comme une pédagogie individualisée lorsque l'enseignant décèle la particularité de chaque élève, et à la fois comme une pédagogie variée puisqu'il est nécessaire de proposer des démarches différentes à chaque élève, afin qu'ils puissent tous travailler au même rythme et selon la même ligne de conduite (Przesmycki, 1991). En revanche, il est nécessaire pour l'enseignant d'être vigilant à ne pas laisser paraître une forme de favoritisme.

En conclusion, la pédagogie différenciée requiert une bienveillance de l'enseignant et une communication constante avec les apprenants. Elle s'oriente vers la diversité des dispositifs, à savoir des approches, des démarches, des supports à l'égard de la singularité des apprenants. Elle ne se concentre pas que sur la difficulté des apprenants, mais elle prend en compte des facteurs cognitifs et socio-affectifs dans le but de mener à leur réussite d'apprentissage. Enfin, pour notre part, nous retenons le concept

de Meirieu (1996), c'est-à-dire qu'il faut prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences sans les transformer en inégalités, ni enfermer les personnes dans ces différences.

Quels paramètres des différences à prendre en compte ?

L'hétérogénéité provient principalement des dimensions biographiques (âge, capacité intellectuelle), sociologiques (environnement), socioculturelles (habitude d'apprentissage, représentation, croyance, attitude), psychologiques (motivation, émotion), cognitives (façon d'apprendre, logique de raisonnement). D'après Schertenleib (2014), les différences peuvent concerner l'âge, le sexe, le parcours scolaire, le talent, les dimensions sociale, socioéconomique, nationale, culturelle, linguistique, ethnique, physique, cognitive, religieuse et psychoaffective. La prise de conscience des différences des élèves par l'enseignant est fondamentale. La manipulation des outils, supports, techniques différenciées n'est possible qu'après cette réflexion. En didactique des langues, il est essentiel de tenir compte du profil des apprenants. Cependant, ce dernier n'est pas un facteur unique qui permet à l'enseignant de prévoir des dispositifs adaptés.

Au-delà du profil, de la personnalité et de la façon d'apprendre, il est nécessaire de s'intéresser au projet et à la motivation des apprenants (Chnane-Davin, 2020). D'ailleurs, en classe de FLE ou de FLS, il est possible d'observer l'hétérogénéité provenant de trois paramètres. Les paramètres cognitifs et émotionnels en premier lieu, à savoir « âge, profils, représentations, motivation, confiance » (David & Leconte, 2022, p. 8). En second lieu, il s'agit d'un paramètre social, entre autres « histoire, cultures d'apprentissage, parcours scolaire antérieur » (David & Leconte, 2022, p. 8). Et en dernier lieu, nous nous intéressons à un paramètre linguistique qui comprend les « langues parlées, langues apprises, niveaux dans la langue cible » (David & Leconte, 2022, p. 8). La connaissance du style d'apprentissage des élèves n'est pas prioritaire d'après Astolfi (1992). En effet, selon lui, l'enseignant risque d'enfermer ses élèves selon leur style d'apprentissage et limiter la mise en pratique d'autres pédagogies. En complément des

paramètres mentionnés dans l'E/A des langues, Bertocchini évoque les aspects culturels, les habitudes d'apprentissage ou le profil d'apprentissage, qui dépendent de « son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique » (Bertocchini, 2006, p. 281).

Ensuite, selon Robbes, la représentation est également un paramètre important à prendre en considération, car cet élément reflète la pensée de l'apprenant. Elle est construite par des échanges internes, c'est-à-dire « l'espace corporel, psychologique, intellectuel », et externes comme « l'environnement familial, social, culturel, économique et géographique » (Robbes, 2009, p. 12). En tenant compte de la représentation des apprenants, l'enseignant peut ainsi anticiper les stratégies adaptées, appréhender les logiques du résultat manifestées par l'apprenant. La représentation se tisse avec les paramètres contextuels. Le contexte peut concerner la géographie, c'est-à-dire le contexte homoglotte ou hétéroglotte. Effectivement, l'apprentissage n'a pas le même sens entre apprendre dans un milieu homoglotte (apprendre le français en France) ou hétéroglotte (apprendre le français en Thaïlande). Le contexte d'apprentissage peut être lié aux projets de vie, par exemple un Thaïlandais qui apprend le français en Thaïlande pour son projet de regroupement familial en France. Au moment où il s'installera en France, la représentation de la langue française sera modifiée selon ses occasions d'utilisation du français dans la vie quotidienne. En effet, en envisageant la réalité biologique, sociologique et émotionnelle des apprenants, il est essentiel de porter une réflexion sur son histoire et sur son projet personnel. La prise en compte de la situation réelle que l'apprenant rencontre donne un sens, d'abord, à son existence, puis à son apprentissage (Perrenoud, 2014).

Enfin, nous souhaitons évoquer le besoin comme dernier paramètre, puisque la création du sens dans l'apprentissage favorise la motivation d'apprendre. Naturellement, l'humain effectue quelque chose pour répondre aux cinq besoins fondamentaux. Selon la théorie de Maslow, il existe cinq degrés de

besoins : le premier degré concerne des besoins physiologiques (se nourrir, se vêtir, dormir, etc.) ; le deuxième degré comprend des besoins de sécurité (abri, revenu, stabilité, etc.) ; le troisième degré est constitué des besoins d'appartenance (former un couple, se sentir accepté, avoir des amis, etc.) ; le quatrième degré est lié aux besoins d'estime (confiance en soi, réputation, reconnaissance, prestige, etc.) ; et le cinquième degré est relatif aux besoins de s'accomplir (apprendre toujours plus, développer ses compétences, créer, inventer, être différent des autres) (Maslow, 1943). Pour les Thaïlandais, conjoints de francophones, les besoins d'apprendre le FLE peuvent se positionner sur les différents degrés. Par exemple, apprendre le français pour trouver un emploi, pour gagner sa vie en France (deuxième degré) ; apprendre le français pour communiquer avec leur conjoint francophone ainsi que leur belle-famille, leurs amis francophones ou pour s'intégrer dans la société française (troisième degré) ; puis, apprendre le français pour trouver un bon emploi afin de développer une image de soi positive (quatrième degré) ; enfin, apprendre le français pour perfectionner ses compétences linguistiques pour obtenir un certificat international (cinquième degré).

En conclusion, dans le cadre conceptuel, nous avons appréhendé le concept de la pédagogie différenciée. Nous constatons que l'individu possède un caractère original, l'enseignant comme l'apprenant. En vue de favoriser un apprentissage adapté, l'enfermement dans une seule méthode d'enseignement semble absurde dans la pratique du FLE. À partir du concept présenté, nous retenons les paramètres des différences pour élaborer une démarche d'intégration de la pédagogie différenciée dans la partie suivante.

Méthodologie de recherche

De 2021 à 2022, nous avons mené des travaux d'intégration de la pédagogie différenciée en 4 étapes : 1. évaluation diagnostique, 2. évaluation formative, 3. expérimentation et 4. vérification des hypothèses. Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les étapes, les démarches et les outils/moyens/supports de recueil des informations :

Étapes	Démarches	Outils/moyens/supports
1. Évaluation diagnostique	Recueillir des données personnelles avant l'E/A Recueillir des parcours de langues, objectifs, besoins, contexte d'apprentissage avant et pendant l'E/A	Logiciel d'inscription Informations de thèse Discussions en individuel et en classe
2. Évaluation formative	Évaluer des compétences, des difficultés, des évolutions pendant l'E/A	Observations Échanges en classe Informations de thèse Captures d'écran Vidéos de cours enregistrés
3. Expérimentation	Mettre en place la pédagogie différenciée	Grille d'exploitation
4. Vérification des hypothèses	Vérifier l'hypothèse 1 Vérifier l'hypothèse 2	Questionnaire Échanges individuels Résultats du Diplôme d'études en langue française A2 (désormais DELF A2) Grille d'évaluation A2 du CECR

Tableau 1 : Étapes, démarches et outils/moyens/supports de recherche

Étape 1 : Évaluation diagnostique

Avant de mettre en œuvre la pédagogie différenciée, nous avons dû prendre en considération les paramètres de différences de chacun. Cette étape correspond à l'évaluation diagnostique. Nous l'avons exécutée à l'aide d'un logiciel d'inscription, des données de thèse et des discussions en individuel et en classe. Au cours de chaque inscription à l'AF CR, nous demandons aux apprenants de remplir des données personnelles (nom, prénom, âge, sexe, niveau d'études, profession, lieu de résidence). Pendant l'inscription, nous proposons un service de guidage et de positionnement pour aider les apprenants à planifier leur apprentissage. À ce moment-là, nous connaissons leurs objectifs et leurs besoins ainsi que leurs prérequis et leurs contraintes. Ci-dessous, nous présentons le tableau de profil des apprenants suite à l'évaluation diagnostique. Nous appelons « apprenants » (APP) ceux qui ont un conjoint francophone et « camarades » (CA) ceux qui n'ont pas de conjoint francophone. Nous avons donc l'apprenante 1 (APP1), l'apprenante 2 (APP2),

l'apprenante 3 (APP3), l'apprenante 4 (APP4), l'apprenante 5 (APP5), l'apprenant 6 (APP6), la camarade F (CAF), la camarade M (CAM).

APP CA	Âge (en 2021)	Sexe	Niveau d'études	Profession	Pays de résidence	Nationalité et âge du conjoint	Métier du conjoint	Nombre d'enfants et âge
APP1	38	F	Licence	Femme au foyer	Suisse (depuis 01/2021)	suisse 51 ans	Chauffeur de car	Aucun
APP2	39	F	Master	Banquière Femme au foyer Gérante d'un restaurant	Thaïlande (2021) France (2021) Thaïlande (2022)	française 43 ans	Employé	Aucun
APP3	39	F	Licence	Banquière	Thaïlande	belge 38 ans	Préparateur physique	Aucun
APP4	47	F	Licence	Femme au foyer	Thaïlande	française 42 ans	Chercheur	1 (7 ans)
APP5	36	F	Licence	Femme au foyer	Belgique (depuis 08/2020)	allemande 56 ans	Employé	1 (11 ans)
APP6	29	M	Brevet	Réceptionniste	Thaïlande	française 54 ans	Commerçant	Aucun
CAF	29	F	Master	Architecte	Thaïlande	-	-	Aucun
CAM	29	F	Master	Analyste d'affaires	Thaïlande	-	-	Aucun

Tableau 2 : Profils des apprenants

Notre terrain est constitué de 8 apprenants thaïlandais adultes, dont 7 femmes et 1 homme. Les apprenants 1, 2, 3, 4, 5 et 6 sont conjoints de francophones. Concernant les nationalités des conjoints, nous trouvons 3 Français, 1 Belge, 1 Suisse et 1 Allemand. Les 8 apprenants ont entre 29 et 47 ans. L'âge moyen du groupe s'affiche à 36 ans et celui des conjoints francophones est de 47 ans. Concernant le niveau d'études, 87,5 % ont connu un parcours universitaire, 3 apprenants sont de niveau master, 4 apprenants sont de niveau licence et 1 apprenant, soit 12,5 %, a un niveau brevet. Pour les professions, celles qui sont femmes au foyer sont 100 % conjoints de francophones. Nous constatons une cohérence entre situation

familiale et profession. Effectivement, les apprenants thaïlandais considérés comme nouvellement arrivés dans les pays francophones, par un regroupement familial, ne possèdent pas encore de moyen d'accès à la vie professionnelle. Par ailleurs, la compétence langagière en français reste insuffisante pour l'insertion professionnelle. Leur besoin linguistique en classe de FLE peut être différent de celui des camarades résidant en Thaïlande.

Dans ce groupe, nous avons proposé un programme de A2, réparti en 4 sous-niveaux : A2.1, A2.2, A2.3 et A2.4. La durée du programme s'élevait à environ 300 heures, en proposant 16 heures de cours par mois (2 cours de 2 heures par semaine). Le groupe a été formé en 2021, mais les 8 apprenants étaient inscrits à l'AF CR sur des périodes différentes. Certains y avaient commencé leur apprentissage depuis le niveau A1 en 2019 (APP1, APP2, APP5, CAF, CAM). D'autres ont rejoint le groupe en 2020 (APP3 a suivi le cours de A1-B1 dans un autre établissement, APP6 a suivi des cours individuels en 2019) et une personne nous a rejoint en 2021 (APP4 a suivi des cours de A1-B1 en groupe dans un autre établissement). Tous les cours de A2 se sont déroulés en ligne et ont été animés par le même enseignant. Ci-dessous, les éléments que nous obtenons concernant le répertoire linguistique (anglais = ang, français = fra, thaïlandais = th, laotien = lao, espagnol = esp, italien = ita, allemand = all, néerlandais = née) :

APP CA	Année du premier cours du FLE	Année de rencontre du conjoint	Langues parlées par l'apprenant et niveau	Langues parlées par le conjoint	Langues parlées avec son conjoint
APP1	2019	2018	ang (A1) fr (A1-A2)	fr, ang, esp, ita, all	ang (2018-2020) ang et fr (depuis 2021)
APP2	2019	2015	ang (B1) fr (A1-A2) lao (oral)	fr, ang	ang (2015-2019) ang et fr (depuis 2021)
APP3	2013	2010	ang (A2) fr (A1-A2)	fr, ang, th, née	ang
APP4	2007	2007	ang (A1) fr (A1-A2) lao (oral)	fr, ang, th	ang

APP CA	Année du premier cours du FLE	Année de rencontre du conjoint	Langues parlées par l'apprenant et niveau	Langues parlées par le conjoint	Langues parlées avec son conjoint
APP5	2019	2017	ang (A2) fr (A1-A2) lao (oral)	all, fr, ang,	ang ang et fr (depuis 2021)
APP6	2019	2019	ang (A2) fr (A1-A2) lao (oral)	fr	fr
CAF	2019	-	ang (B1) fr (A2)	-	-
CAM	2019	-	ang (A2) fr (A2)	-	-

Tableau 3 : Informations sur les langues

Selon le répertoire linguistique, nous remarquons que le groupe et les conjoints sont plurilingues. L'anglais est une langue de communication dans la plupart des couples. Selon le lieu de résidence, le français serait intégré progressivement chez les couples vivant en Europe.

Ensuite, pendant l'évaluation diagnostique, nous avons recueilli des données concernant les objectifs d'apprentissage, les contextes d'apprentissage, les contextes de pratique du français et les supports utilisés en dehors de la classe.

APP CA	Objectifs d'apprentissage	Contextes d'apprentissage	Contextes de pratique du français	Supports utilisés en dehors de la classe
APP1	Obtenir un passeport suisse Communiquer au travail en Suisse Obtenir le DELF B1	Hétéroglotte (2019) Homoglotte (2021)	En classe Avec son conjoint Au travail en Suisse (2021)	YouTube, chansons
APP2	Communiquer avec l'entourage du conjoint (famille, amis) Trouver un travail en France Obtenir le DELF B2 Parler avec les clients au restaurant	Hétéroglotte (2019) Homoglotte (2021) Hétéroglotte (2022)	En classe Avec son conjoint, sa belle-famille, les amis de son conjoint Avec les clients du restaurant	YouTube, films, bandes dessinées
APP3	Communiquer avec sa belle-famille Comprendre les films, les chansons Obtenir le DELF A2	Hétéroglotte	En classe Avec son conjoint, sa belle-famille	YouTube, chansons, Facebook
APP4	Communiquer dans la famille Obtenir le DELF B1 pour la naturalisation	Hétéroglotte	En classe Avec ses amis francophones	YouTube, TV5, chansons, films, exercices, messages
APP5	Être autonome Communiquer dans la vie quotidienne Travailler en Belgique Obtenir le niveau C1	Homoglotte	En classe Avec son conjoint, sa belle-famille Dans la vie quotidienne	YouTube, Facebook, films, livres, brochures, magazines
APP6	Communiquer avec son conjoint Se préparer au regroupement familial en France Travailler en France	Hétéroglotte	En classe Avec son conjoint	Chansons, YouTube, discussions avec les amis francophones
CAF	Communiquer pendant ses études en Suisse Chercher un lieu de stage en Europe Poursuivre un deuxième master	Homoglotte (2019) Hétéroglotte (depuis 2020)	À l'université en Suisse Dans la vie quotidienne En classe	Vidéos, films, YouTube, Netflix, podcasts

APP CA	Objectifs d'apprentissage	Contextes d'apprentissage	Contextes de pratique du français	Supports utilisés en dehors de la classe
CAM	Connaître une troisième langue en plus du thaïlandais et de l'anglais Prendre du plaisir dans l'apprentissage de la langue	Hétéroglotte	En classe	Netflix, YouTube, télévision

Tableau 4 : Objectifs, contextes et supports utilisés

Selon le tableau 4, nous constatons des besoins différents entre les apprenants en milieu hétéroglotte et ceux en milieu homoglotte. Effectivement, les besoins se basent sur la sécurité (trouver un travail, devenir autonomes) et l'appartenance (s'intégrer dans la société francophone) pour ceux qui apprennent le français en milieu d'immersion. En revanche, pour ceux qui vivent en Thaïlande, le contexte ne les aide pas à automatiser le français grâce à un usage répétitif. En effet, la pratique du français n'est possible qu'en classe avec les camarades et les enseignants dans un environnement fabriqué. Par conséquent, la motivation d'apprentissage s'appuie sur le besoin d'estime (obtenir un niveau plus avancé) et le besoin de s'accomplir (élargir ses compétences en langues étrangères).

Étape 2 : Évaluation formative

Après avoir diagnostiqué les apprenants dans la première étape, nous avons procédé à l'évaluation formative. Cette étape a nécessité une compétence d'analyse de l'enseignant au cours de l'E/A. Nous constatons que les situations et les problèmes en classe sont actifs et changent constamment, l'évaluation formative est donc fondamentale pour adapter l'action pédagogique face à la « singularité des situations individuelles » (Meirieu, 1996, p. 19). Nous avons effectué l'évaluation formative pendant les deux années du programme de A2, afin de détecter principalement des difficultés en classe. Ci-dessous le tableau 5, dans lequel nous observons les habitudes, les stratégies et la motivation d'apprentissage :

APP CA	Habitudes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Motivation
APP1	Participer en classe Avoir peur de faire des erreurs	Socio-affective	Faible (en Thaïlande) Forte (en Suisse)
APP2	Participer en classe Aimer écouter l'enseignant et noter sans parler Explication en thaïlandais est importante	Métacognitive Cognitive	Forte (avant de partir en France) Faible (après le retour en Thaïlande à cause d'un événement familial)
APP3	Participer en classe Aimer écouter l'enseignant et noter sans parler	Métacognitive Cognitive	Faible Forte (pendant la préparation du DELF A2)
APP4	Participer en classe Aimer écouter l'enseignant et noter sans parler	Socio-affective	Faible (suite à son échec du DELF B1) Forte (après avoir enseigné la grammaire aux camarades en classe A2.4)
APP5	Participer en classe Aimer le défi	Métacognitive Socio-affective	Forte
APP6	Participer en classe Avoir peur de prendre la parole et de faire des erreurs	Socio-affective	Forte (cours individuel) Faible (cours collectif)
CAF	Participer en classe Aimer écouter l'enseignant et noter sans parler Explication en thaïlandais est importante	Métacognitive Cognitive	Forte (en Suisse) Faible (en Thaïlande)
CAM	Participer en classe Aimer apprendre la théorie comme la grammaire	Métacognitive Cognitive	Forte Faible (après avoir obtenu le DELF A2)

Tableau 5 : Habitudes, stratégies d'apprentissage et motivation

Pour compléter le tableau 5, nos justifications sont accompagnées d'une analyse des vidéos de cours enregistrés. Dans ces dernières, nous remarquons certaines transformations pendant les deux années. Effectivement, la participation en classe peut évoluer grâce à la motivation selon le moment donné. Dans le tableau suivant, nous estimons les compétences générales (CG), compétences linguistiques (CL), compétences pragmatiques (CP), compétences métacognitives (CM), puis les difficultés/contraintes d'apprentissage et le degré d'accompagnement.

APP CA	CG	CL	CP	CM	Difficultés/ Contraintes	Degré d'accompagnement
APP1	Très faible	Faible	Faible	Faible	Retard, sous-estimation, lacune linguistique	Fort
APP2	Forte	Moyenne	Forte	Forte	Prononciation influencée par l'anglais, discrète, manque de temps	Moyen
APP3	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Forte	Prononciation, discrète, sensible à la réflexion, anxieuse	Moyen
APP4	Faible	Faible	Moyenne	Faible	Prononciation, lecture à haute voix, lacune linguistique, mémorisation	Fort
APP5	Moyenne	Moyenne	Forte	Forte	Enseignant influence sa motivation, créneaux de cours non adaptés	Faible
APP6	Faible	Faible	Moyenne	Faible	Compréhension et production écrites, manque de temps	Fort
CAF	Forte	Forte	Forte	Forte	Manque de temps, contexte francophone éloigné, expression orale	Faible
CAM	Forte	Moyenne	Moyenne	Forte	Manque de temps, contexte francophone éloigné, compréhension orale, expression orale	Faible

Tableau 6 : Compétences, difficultés/contraintes et degré d'accompagnement

D'après les évaluations du tableau 6, nous percevons les différences concernant les niveaux de compétences et les difficultés. Notre objectif était de trouver un moyen de tirer profit de la pédagogie différenciée face à ces différences et difficultés. Dès lors, en étape suivante, nous avons tenté d'expérimenter la pédagogie différenciée pendant l'E/A.

Étape 3 : Intégration de la pédagogie différenciée

Rappelons que nos hypothèses impliquent de prouver si la pédagogie différenciée se révèle être un moyen de motiver les apprenants et d'acquérir des compétences selon le CECR. D'après les évaluations diagnostique et formative, nous avons sélectionné deux pédagogies à mettre en expérimentation : la pédagogie des conditions et la pédagogie par objectifs.

Pédagogie des conditions

La pédagogie des conditions est une pédagogie évoquée par Meirieu (1996). Elle est développée afin de trouver des conditions dans lesquelles l'enseignant peut se permettre de « se révéler et d'oser sa propre liberté, sa libre différence » (Meirieu, 1996, p. 14). La pédagogie des conditions s'appuie sur des conditions rassurantes en classe. La classe représente un milieu sécurisant permettant aux apprenants de développer leur motivation et de créer la confiance dans l'apprentissage. Elle mène à une ambiance détendue, sans jugement en cas de faiblesses de participants. La classe devient « un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec [...] » (Meirieu, 1996, p. 14). La pédagogie des conditions reste attentive à la difficulté tout en gardant un regard optimiste sur la réussite. Grâce à la conduite de la pédagogie des conditions, l'enseignant peut mettre en pratique plusieurs approches.

L'exploitation de la pédagogie des conditions se fonde sur la compétence compréhensive de l'enseignant envers ses apprenants. Elle tisse l'ambiance en classe et la relation entre enseignant et apprenants, voire entre apprenants et apprenants. Lorsqu'elle s'applique davantage sur l'effet socio-affectif, nous considérons que cette pédagogie semble convenir à la nature

des apprenants thaïlandais, conjoints de francophones. Au vu des témoignages reçus dans notre questionnaire de thèse auprès de 40 interrogés, prenons quelques réponses anonymes à la question : *Quelle est la relation entre vous et votre enseignant de français ?* Réponses (pseudonyme, âge réel), traduction du thaïlandais, « le professeur » est un terme neutre, ingénu :

« Je ne suis pas stressée en classe, car je peux poser toutes les questions à mon professeur. » (Treerate, 32 ans)

« Au début, il y avait de la pression en classe, mais aujourd'hui, je suis plus à l'aise. » (Pimpan, 39 ans)

« Mon professeur est sympathique, il est comme mon ami, donc l'ambiance en classe est moins stressante. » (Ni-Orn, 37 ans)

« Mon professeur est comme ma famille. » (Namsai, 48 ans)

« Tous mes professeurs sont très patients. Ils essaient de chercher tous les exemples possibles pour nous aider à comprendre. Cela me donne envie d'apprendre, sans pression. » (Fangkeaw, 44 ans)

« Normalement bien sauf avec un professeur que je n'aime pas et ça me fait mal sur mon progrès de français. » (Baitong, 28 ans) [texte original]

« Une mauvaise expérience avec un professeur qui se moquait de moi et de mes camarades quand on donnait de mauvaises réponses. Il nous demandait comment on était venus dans cette classe de B1 avec de telles compétences faibles. Il nous mettait la pression, personne n'osait prendre la parole. L'établissement a dû nous trouver un autre professeur. » (Malinee, 50 ans)

D'après quelques extraits ci-dessus, nous remarquons que les enquêtés sont sensibles aux conditions en classe. Nous retrouvons les notions émotives comme « stressant », « pression », « mal », « être à l'aise ». En effet, ils cherchent une classe sécurisante qui leur permet de s'exprimer librement. Il est important de prendre en compte que le public d'apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, apprend le français à l'âge adulte, voire très

tardivement. Afin de réduire une inquiétude qui peut entraver l'apprentissage, la pédagogie des conditions semble pertinente.

Pédagogie par objectifs

Au-delà de la bienveillance dans les conditions d'apprentissage, nous devons nous concentrer sur les compétences en langue française des apprenants. Selon le tableau 4, les objectifs communicatifs font l'unanimité chez les 6 conjoints de francophones. Ces derniers s'engagent dans le FLE pour pouvoir communiquer avec leur entourage francophone, dans la vie quotidienne et dans le milieu professionnel. La communication du quotidien peut être assimilée sur le tas, c'est-à-dire apprendre en parlant avec les francophones tous les jours. Cependant, tous les apprenants en FLE souhaitent perfectionner leurs compétences grâce à l'apprentissage. C'est pourquoi il est important de parvenir au cadre référentiel du CECR. Afin d'introduire cette pédagogie, nous devons fixer un objectif général (appelé objectif-noyau par Meirieu, 1996), il s'agit du programme d'enseignement central déterminé par l'établissement ou selon le référentiel. Dans notre cas, l'objectif-noyau était la description d'une compétence du niveau A2, figurant dans le CECR : Volume complémentaire (2021), à la page 181 (Conseil de l'Europe, 2021). Ensuite, nous avons des objectifs opérationnels qui révèlent des compétences détaillées, dissociées de l'objectif général. Pour nous, il s'agissait de la grille d'auto-évaluation du CECR, dans laquelle nous trouvons les phrases qui commencent par « Je peux... », présentes dans la même référence, des pages 183 à 187. Ici, les compétences sont détaillées en 1. Réception : compréhensions orale et écrite, en 2. Production : productions orale et écrite, en 3. Interaction : interaction orale, interaction écrite et en ligne, en 4. Médiations : médiations de textes, de concepts et de la communication. À partir du moment où nous avons eu un objectif-noyau et des objectifs opérationnels, nous les avons affichés comme un objectif commun au groupe. Afin d'accompagner les apprenants à atteindre ces compétences, nous avons planifié l'apprentissage avec tous les apprenants

en 2021. Notre but étant de passer l'examen du DELF A2 lors d'une session de l'année, lorsqu'ils se sentiraient prêts.

Situations d'apprentissage

Il existe trois types de situations d'apprentissage d'après Meirieu (1985). Nous devons nous adapter au fonctionnement de ces dernières afin de pouvoir mobiliser les supports ou les outils variés. La première situation est « la situation impositive collective ». Elle correspond à la participation en classe entière, guidée par l'enseignant. Tous les apprenants partagent leurs connaissances en collectif pour construire l'intelligence individuelle. La deuxième situation est « la situation individualisée ». Elle consiste en un dialogue individuel entre l'enseignant et l'apprenant. Cette situation vise à personnaliser le programme de travail, à guider vers l'objectif en fonction du rythme de l'apprenant et chaque apprenant travaille selon ses besoins. La dernière situation est « la situation interactive ». Elle met en place une confrontation à des différences de représentations entre chaque apprenant par le travail en groupe (Meirieu, 1985, p. 109-110).

Dans une classe multi-niveaux en classe de langue étrangère, nous pouvons profiter de la pédagogie différenciée pour créer « un esprit en classe³ » (Zakharouch, 2014, p. 94-95). Le travail en groupe de multi-niveaux peut être avantageux lorsque, d'abord, l'enseignant sollicite la parole en faisant participer chacun à son niveau. Selon David, l'activité peut être accompagnée d'un recours à l'image, à du texte simple sur objectif culturel ou linguistique. Ensuite, il est conseillé de faire participer les apprenants avancés à la correction des exercices grammaticaux et lexicaux pour inspirer les apprenants plus faibles. Enfin, l'enseignant peut demander aux apprenants plus forts d'expliquer le sens d'un mot ou une règle grammaticale à sa place (Zakharouch, 2014, p. 94-95). David propose encore deux moyens de créer un dynamisme de classe par le travail avec « des sous-groupes de niveaux proches ». Les apprenants peuvent travailler en binôme ou en petit groupe

³ Texte inédit par Catherine David

sur un texte long, des exercices de lexique et un jeu de rôle. Une dernière possibilité est de répartir le groupe en « dyades de niveaux différents ». Ce moyen crée une entraide, car les plus forts deviennent tuteurs des plus faibles. Le principe est de faire participer tous les apprenants en fonction de leurs compétences linguistiques et culturelles (Zakhartchouk, 2014, p. 94-95).

Grille d'exploitation d'une pédagogie différenciée dans une classe de A2

En nous appuyant sur l'objectif-noyau et les objectifs opérationnels, nous élaborons une grille d'exploration d'une pédagogie différenciée pour notre classe de A2. Dans la grille, nous cadrans les variables ou les variations, adaptées selon Meirieu (1996) et Robbes (2009). Puis, nous introduisons des pratiques réelles que nous avons introduites en classe et désignons leurs objectifs.

Variables/ Variations	Exploitation entre 2021 et 2022	Objectifs
1. Cadre spatial	Proposer des cours en ligne avec un cadre silencieux, du matériel de haute qualité (micro, caméra) Enregistrer des cours et les revoir Valoriser des contextes d'apprentissage (Thaïlande, France, Suisse, Belgique)	Favoriser la qualité de la concentration Encourager la révision des cours Aider les apprenants lents à suivre le rythme Favoriser des échanges culturels et linguistiques Apprendre des phrases de la vie quotidienne Découvrir la culture francophone à travers les expériences des camarades et de l'enseignant
2. Situations 2.1 Situation impositive collective	Corriger le travail écrit en classe entière Corriger les expressions orales en classe entière Corriger sans se faire humilier Inviter les apprenants à enseigner à leurs camarades la grammaire A2 Solliciter tous les camarades pour la lecture à haute voix Attribuer des rôles équitables	Favoriser la compétence métacognitive Favoriser la construction cognitive Favoriser la prise de conscience de ses compétences acquises et non acquises Vérifier les acquis Éviter une condition privilégiée
2.2 Situation individualisée	Suivi individualisé Recevoir individuellement des conseils de l'enseignant Accepter des cours de soutien par compétences, proposés par l'enseignant Travailler individuellement	Améliorer certaines compétences insuffisantes Contrôler la bonne compréhension
2.3 Situation interactive	Travailler par groupe, en binôme (laisser choisir son équipe), niveaux proches, dyade de niveaux Travailler avec l'enseignant pour ceux qui ont besoin de plus d'accompagnement	Favoriser la recherche personnelle Favoriser les échanges de réflexions, d'expériences, de façons de penser Coacher pour devenir autonome
3. Contenus	Prévoir du temps pour expliquer le contenu Donner des exemples explicites en fonction du pays d'apprentissage Varier les exemples Expliciter l'objectif de la séquence	Favoriser une opération mentale Mettre en place un environnement d'apprentissage sécurisant Favoriser les compétences métacognitives

	<p>Informer à l'avance du contenu et des activités du cours suivant</p> <p>Définir ensemble le plan d'apprentissage</p> <p>Planifier l'apprentissage pour travailler le DELF A2</p>	<p>Motiver l'apprentissage</p>
4. Supports et outils d'apprentissage	<p>Utiliser des films, des chansons, des vidéos, des jeux</p> <p>Partager les expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant à travers ses anecdotes</p>	<p>Motiver l'apprentissage</p> <p>Donner des conseils</p> <p>Favoriser la créativité</p> <p>Créer de l'empathie</p>
5. Organisation temporelle	<p>Prévoir des moments pour poser des questions</p> <p>Prévoir des moments de discussion/partage</p>	<p>Vérifier la bonne compréhension</p> <p>Créer une ambiance détendue</p>
6. Approches 6.1 Approche communicative	<p>Réaliser des jeux de rôle (chez le médecin, à l'agence immobilière, etc.)</p>	<p>Travailler la production orale</p> <p>Encourager la participation</p> <p>Donner du sens à l'apprentissage</p> <p>Favoriser l'imagination</p>
6.2 Approche actionnelle	<p>Réaliser une vidéo de cuisine</p>	<p>Contrôler les compétences orales</p> <p>Favoriser la créativité</p>
6.3 Approche traditionnelle	<p>Apprendre la grammaire (explication en langue thaïlandaise)</p> <p>Lire et traduire des textes en thaïlandais</p> <p>Utiliser la langue thaïlandaise pour une explication</p>	<p>Favoriser une bonne compréhension</p> <p>Répondre aux questions culturelles</p> <p>Mettre en relief la dissemblance et la ressemblance entre le thaïlandais et le français</p>

Tableau 7 : Grille d'exploitation de la pédagogie différenciée dans une classe de A2

Étape 4 : Vérification des hypothèses

Hypothèse 1

H1 : La pratique de la pédagogie différenciée peut créer une motivation pour les apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, pendant leur apprentissage du FLE niveau A2.

Nous avons vérifié l'hypothèse 1 par questionnaire en posant la question : *Quelles sont les conditions/méthodes/activités dans votre classe de A2 qui vous permettent de mieux apprendre ou de vous motiver dans votre apprentissage du français ?* Nous avons proposé des critères des conditions,

méthodes et activités utilisées entre 2021 et 2022 et nous avons invité 8 apprenants à noter sur une échelle de 1 à 10 (1 le moins et 10 le plus).

Conditions/Méthodes/Activités	Notes sur 10	Moyenne générale
Apprendre des phrases de la vie quotidienne	10 10 8 10 10 10 10 10	9,75
Prévoir des moments pour poser des questions	9 10 8 10 10 10 10 10	9,625
Prévoir des moments de discussion/partage	9 10 8 10 10 10 10 10	9,625
Recevoir individuellement des conseils de l'enseignant afin d'améliorer certaines compétences	10 10 7 10 10 10 10 10	9,625
Donner des exemples explicites et variés	8 10 8 10 10 10 10 10	9,5
Accepter des cours de soutien par compétences, proposés par l'enseignant	9 10 7 10 10 10 10 10	9,5
Définir ensemble le plan d'apprentissage	9 10 7 10 10 10 10 10	9,5
Lire et traduire les textes en thaïlandais	9 10 7 10 10 10 10 10	9,5
S'entraider en classe	9 10 7 10 10 10 10 10	9,5
Planifier l'apprentissage ensemble pour travailler le DELF A2	9 10 8 10 9 10 10 10	9,5
Connaître à l'avance le contenu et les activités du cours suivant	8 10 8 10 10 10 10 10	9,5
Travailler avec des supports variés	8 10 8 10 10 10 10 10	9,5
Corriger le travail écrit en classe entière	9 10 7 9 10 10 10 10	9,375
Corriger les expressions orales en classe entière	8 10 7 10 10 10 10 10	9,375
Réaliser des jeux de rôle (chez le médecin, à l'agence immobilière, etc.)	8 10 7 10 10 10 10 10	9,375
Solliciter tous les camarades pour la lecture à haute voix	7 10 8 10 10 10 10 10	9,375
Apprendre la grammaire	8 10 7 10 10 10 10 10	9,375
Utiliser la langue thaïlandaise pour expliquer en classe	9 10 9 10 10 8 9 10	9,375
Apprendre en ligne, dans un cadre silencieux, avec du matériel de haute qualité (micro, caméra)	8 10 8 9 10 10 10 10	9,375
Écouter les expériences personnelles, professionnelles de l'enseignant à travers ses anecdotes	7 10 8 10 10 10 10 10	9,375
Travailler individuellement	8 10 7 10 9 10 10 10	9,25
Travailler en binôme	9 10 8 10 8 9 10 10	9,25
Jouer à des jeux	8 10 7 10 10 9 10 10	9,25
Revoir des vidéos enregistrées	8 10 7 10 10 9 10 10	9,25
Enseigner à des camarades des points de grammaire A2	7 10 8 10 8 10 10 10	9,125
Travailler en groupe	10 10 7 10 8 8 9 10	9
Découvrir la culture francophone à travers des expériences des camarades et de l'enseignant	8 10 5 10 10 10 10 8	8,875
Réaliser des projets divers (vidéo de cuisine)	7 10 6 9 8 9 10 10	8,625

Tableau 8 : Évaluation de la motivation

Selon les résultats du tableau 9, nous remarquons que les notes sont au-dessus de 8 pour tous les critères proposés. Elles confirment par conséquent la présence d'une motivation d'apprentissage par la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. La première expérience appréciée par le groupe se révèle être l'introduction des phrases du quotidien. Selon les apprenants, cela donne du sens concret à l'apprentissage, puisqu'elle répond simultanément aux besoins de communication active. Puis, nous découvrons que le fait de prévoir des moments d'échanges pour les questions et les partages rend l'E/A efficace. Notre classe témoigne que l'organisation temporelle joue un rôle dans le processus d'apprentissage. En revanche, est-il réalisable pour les établissements et pour les apprenants d'être engagés dans le programme de A2 pendant 300 heures et sur 20 mois consécutifs ? C'est une question à laquelle il faut réfléchir. Nous comprenons également que le suivi individualisé influence la motivation quand l'enseignant donne des conseils à chaque apprenant par rapport à leurs difficultés. Enfin, l'activité la moins appréciée du groupe est la réalisation d'une vidéo de cuisine. Cette tâche finale demande du travail personnel et de la créativité. Certains n'ont pas rendu le travail, certains ont refusé de le faire. Cela montre que l'approche actionnelle reste encore nouvelle selon l'habitude d'apprentissage des Thaïlandais adultes.

Dans le questionnaire, nous posons une question sur les avantages dont les apprenants avaient bénéficié dans le groupe et avec l'enseignant pendant le programme de A2. Nous relevons les remarques à propos de l'inspiration par les différentes ressources de chacun. Les apprenants sont effectivement conscients de l'hétérogénéité en classe. Cependant, ils tirent profit des différentes compétences et expériences de leurs camarades. En effet, certains adaptent les techniques de leurs camarades dans leurs travaux. D'autres découvrent du nouveau vocabulaire grâce au groupe. En ce qui concerne les avis sur l'enseignant, une personne remarque que la langue thaïlandaise que l'enseignant emploie pendant les explications facilite l'acquisition du FLE. Certains apprennent mieux grâce aux exemples concrets, notamment des expériences partagées. Une personne relève que l'ambiance en classe est

différente de celle académique. En effet, elle est plus ouverte et flexible en fonction du rythme des apprenants. Ceci confirme que la pédagogie des conditions est adaptée au public thaïlandais des conjoints de francophones. Sur 8 réponses, 100 % ont remarqué l'utilisation de séquences d'apprentissage différenciées par rapport à d'autres cours auxquels ils ont assisté. Une personne perçoit que l'enseignant accompagne chaque apprenant selon sa difficulté. Une autre trouve que les activités collectives sont intéressantes. Un apprenant fait part de sa progression grâce aux exemples et exercices variés. Un autre ne se perd pas dans l'apprentissage grâce à la méthode structurée. Ainsi, les vidéos enregistrées lui ont permis de suivre des cours auxquels il était absent. Une personne constate que le nombre d'apprenants impacte les interactions en classe. Puisqu'ils ne sont pas nombreux, l'apprentissage est plus efficace.

Cependant, nous avons également reçu des avis concernant les inconvénients de la pratique de la pédagogie différenciée. Un apprenant ressent une attention inéquitable et nous déclare que l'enseignant s'intéresse davantage aux plus faibles. En effet, il lui semble qu'il oublie les autres et qu'il prend plus de temps autour des problèmes des camarades. L'apprenant est conscient de la volonté d'accompagnement, mais, pour lui, cela entraîne une perte de temps ainsi que de l'ennui. D'ailleurs, pour ce même apprenant, un camarade plus avancé en classe crée également une inquiétude, car cela provoque une mésestime par rapport à sa propre compétence.

Hypothèse 2

H2 : L'intégration de la pédagogie différenciée en classe de FLE, niveau A2, permet aux apprenants thaïlandais, conjoints de francophones d'acquérir les compétences définies par le CECR.

Pour vérifier l'hypothèse 2, nous avons utilisé une évaluation sommative afin de déterminer la pertinence de l'apprentissage. Meirieu (1985) souligne que cette évaluation est aussi utile pour découvrir et mettre en pratique de nouvelles stratégies d'enseignement. Notre évaluation sommative s'est appuyée sur les résultats du DELF A2. En 2022, les 7 apprenants ont obtenu

cette certification qui atteste la réalité de l'acquisition des compétences (l'apprenante 4 avait passé le DELF A2 et B1 avant de rejoindre le groupe). Ci-dessous, les notes du DELF A2 (information non communiquée = NC) :

Apprenants/session et pays	Note totale	CO	CE	PE	PO
APP1 11/2022 Thaïlande	55,5	14	12,5	16	12,5
APP2 03/2022 Thaïlande	72	19	20	18,5	14,5
APP3 11/2022 Thaïlande	71	15	22,5	15	18,5
APP4 DELF A2 2019 Thaïlande	50	NC	NC	NC	NC
DELF B1 2021 Thaïlande	38	NC	NC	NC	NC
APP5 12/2022 Belgique	71,5	18	21	14	18,5
APP6 06/2022 Thaïlande	72	14,5	13	20,5	24
CAF 06/2022 Thaïlande	87,5	23	21,5	24,5	18,5
CAM 06/2022 Thaïlande	67,5	11	19,5	21,5	15,5

Tableau 9 : Résultats du DELF A2

D'après ce tableau, tous les apprenants ont réussi l'examen du DELF A2. En ce qui concerne la grille d'auto-évaluation des compétences détaillées, nous évaluons que tous les 8 ont acquis tous les critères de la grille. Nous apercevons, malgré la réussite à l'examen, les situations à améliorer pour perfectionner chaque compétence. Cependant, il ne faut pas s'arrêter aux notes, il est important de revenir aussi vers leurs objectifs d'apprentissage.

En aucun cas, nous ne souhaitons démontrer que la réussite d'apprentissage du FLE, niveau A2, dépend du résultat à l'examen. Les apprenants peuvent rencontrer un échec à l'examen, ce qui nous importe est que l'apprentissage possède un sens pour eux. Pendant les deux années, nous avons observé une évolution des compétences métacognitives chez les apprenants 1, 4 et

6. Ceci témoigne une pertinence de la pédagogie différenciée, d'une part. D'autre part, du moment de la préparation jusqu'à l'obtention des notes du DELF A2, les apprenants ont pris conscience de leurs points forts et de leurs points faibles. Ils cherchent ensuite un moyen de les améliorer. Ceux qui souhaitent faire progresser leur production orale pratiqueront plus souvent et essaieront de parler avec des locuteurs natifs. Certains visionneront plus de séries françaises pour combler un manque d'environnement francophone. D'autres sont plus confiants aujourd'hui dans leur expression orale après avoir passé l'examen. Selon nous, la motivation d'apprentissage chez les apprenants thaïlandais, conjoints de francophones, est née à partir du moment où ils ont été responsables de la démarche et de la réussite de leur apprentissage. L'objectif du DELF A2 a aidé à planifier l'apprentissage de la langue française.

En guise de conclusion

Cette recherche nous a permis de vérifier que la pédagogie différenciée, intégrée dans une classe de FLE, niveau A2, à l'AF CR, est réellement pertinente pour un public thaïlandais de conjoints de francophones. Les pratiques didactiques expérimentées dans cette recherche auraient probablement plus ou moins fonctionné dans d'autres contextes et avec d'autres enseignants. En effet, la complexité humaine et des situations pédagogiques est un phénomène infini. À aucun moment, nous ne rencontrons des événements identiques en classe, même pour une même personne.

Nous pouvons souligner que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée demande perpétuellement l'investissement de l'enseignant. D'abord, il faut posséder une volonté de croire que toutes les différences sont profitables. Puis, la manipulation des approches ou des supports variés ne peut être efficace qu'après les évaluations diagnostiques et formatives avant et pendant l'E/A. En somme, quelle que soit la situation rencontrée, une réflexion de l'enseignant est nécessaire. Car seul l'humain est capable de mener au mieux ces analyses subtiles. Comme le confirme Meirieu : « [...] les

progrès des neurosciences ne sont pas encore suffisants pour permettre de détecter l'élève [...] » (Meirieu, 1996, p. 13). Une fois que nous avons appréhendé le concept de la pédagogie différenciée, la performance de la pratique dépend toujours de l'enseignant, en fonction de son talent, son imagination, sa perspicacité, sa disponibilité (Perrenoud, 2014, p. 75).

Enfin, il existe un risque à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, il s'agit de l'équité. Effectivement, la pédagogie différenciée risque de ne pas être pertinente si tous les types d'apprenants n'en profitent pas également. Pour terminer notre article, nous souhaitons rappeler que la pédagogie différenciée n'est pas adoptée que pour les faibles au détriment des moyens et des plus forts. Par ailleurs, afin que cette pédagogie soit plus efficace, il convient d'éviter les termes « retard », « lacune » et « manque ».

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.

Astolfi, J.-P. (1995). Essor des didactiques et des apprentissages scolaires. *Educations, Janv 95*, 47.

Barré-de-Miniac, C. (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche & Formation*, 5(1), 119-124. <https://doi.org/10.3406/refor.1989.970>

Bertocchini, P. (2006). Se former à la pédagogie différenciée. In J.-P. Basaille, G. Custers, & F. Marting (Éds.), *Actes de Vienne-Premier congrès européen des professeurs de français* (p. 281-286). Dialogues et Cultures (FIPF).

Burns, R. (1971). Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56.

Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? In J.-M. Defays (Éd.), *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde* (p. 149-198). Mardaga.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer—Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.

David, C., & Abry-Deffayet, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette français langue étrangère.

David, C., & Leconte, A. (2022). Hétérogénéité, différenciation, contextualisation en FLE/S : Présentation du numéro. In *Le Français dans le monde, Recherches et*

- applications*, no°71 (p. 8-19). CLE International / Français dans le monde. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03741041> al-03741041
- Defays, J.-M. (2020). *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.
- Department of General Education. (1999). *National Education Act of B.E. 2542 (1999)*.
- Inspection générale de l'Éducation Nationale. (1980). *La pédagogie différenciée au Collège*. CNDP.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Koonpornpen, O., & Tipsorn, W. (2021). The challenge of differentiated instruction in Thailand. *Sripatum Chonburi Journal*, 18(1), 221-231. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/SPUCJ/article/view/254867/172058>
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1987). (Introduction générale) Différencier la pédagogie : Des objectifs à l'aide individualisée. *Cahiers pédagogiques*.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture*. <https://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action* (6^e éd). ESF éd.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. *La pédagogie différenciée*. http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf.
- Schertenleib, G.-A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. *Actes de la Recherche*, 10, 27-46.
- Vibulphol, J. (2020). *Differentiated Instruction : เพราะนักเรียนทุกคนมีความพิเศษเป็นของตัวเอง* EDUCA Zoom EP.13 [Vidéo]. <https://www.educathai.com/videos/529>
- White, P., & Vibulphol, J. (2020). How Tiered English Instruction Affects Reading Comprehension of Thai Students in Mixed-Ability EFL Classrooms. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 425. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i2.17942>
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Institut national de recherche pédagogique.
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. Cahiers pédagogiques ; ESF.

La Méthode Immédiate : faire converser les étudiants asiatiques dès leurs premiers cours de français.

Bruno Jactat

Université de Tsukuba, Japon

jactat.philippe.gu@u.tsukuba.ac.jp; jactat@gmail.com

Bruno Vannieuwenhuysse

Laboratoire de la Méthode Immédiate, Japon

vannieu@almalang.com

Résumé

Une approche pédagogique originale de l'enseignement des langues étrangères a vu le jour au Japon il y a une vingtaine d'années sous le nom de *Méthode Immédiate* (MI). Cette innovation didactique majeure au Japon a bouleversé la relation de l'apprenant avec la langue française, lui permettant d'assimiler les notions de base du français en communiquant *immédiatement*, c'est-à-dire suite à une brève présentation de nouveaux contenus à chaque cours. La MI use de trois ressorts pédagogiques : 1) faire parler les étudiants sur leur vie quotidienne ; 2) tester régulièrement (évaluation formative continue) ; et 3) gérer les activités de classe avec des outils adaptés. Développée à partir du terrain dans les classes de Français Langue Étrangère (FLE) au Japon, la MI s'est aujourd'hui largement diffusée dans les milieux universitaires de l'archipel. Présentée pour la première fois hors du Japon, cette méthode intéressera les enseignants de FLE exerçant en Asie du fait de la proximité des problématiques liées à l'enseignement/apprentissage du français à un public d'apprenants asiatiques.

Mots-clés : Méthode Immédiate, FLE, conversations authentiques, expression orale

Cet article se propose de faire connaître une approche pédagogique originale de l'enseignement des langues étrangères connue au Japon depuis une vingtaine d'années sous le nom de *Méthode Immédiate* (MI). Présentée pour

la première fois hors du Japon, cette méthode intéressera les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) exerçant en Asie du fait de la proximité des problématiques liées à l'enseignement/apprentissage du français à un public d'apprenants asiatiques (particulièrement extrême-orientaux et sud-asiatiques).

La MI permet de faire s'exprimer très vite (« immédiatement ») les apprenants afin qu'ils assimilent les notions de base du français en communiquant. Elle permet aux étudiants de langues lointaines, comme les Japonais, d'assimiler des structures linguistiques inconnues car absentes dans leur langue (articles, pronoms, temps du passé, etc.) tout en ayant un plaisir de communication dès le début de leur apprentissage. Plus qu'une méthode à proprement parler, la MI est un cadre, un ensemble de techniques et de principes cohérents, nés au Japon de l'expérience de terrain en contexte universitaire. Ses trois ressorts principaux sont la focalisation sur la vie quotidienne des apprenants, le recours à l'évaluation formative continue et l'adoption d'outils pédagogiques cohérents qui guident les apprentissages.

Contexte d'apparition de la *Méthode Immédiate* au Japon

La Méthode Immédiate (MI) a émergé en réponse à l'inadéquation des contenus didactiques présentés dans les manuels de FLE de la fin des années 90 qui étaient alors utilisés avec des publics d'apprenants japonais. Se prévalant pourtant de l'approche communicative, les maisons d'éditions de l'époque considéraient « que la langue étrangère (le français en l'occurrence) [était] la même pour tous les apprenants » (Robert, 2004). Or le français est, pour les Japonais, et plus largement pour les Asiatiques, une langue étrangère très distante qui encapsule des modes de communication culturels extrêmement éloignés des leurs. Du fait des méthodes produites « à la parisienne », professeurs et étudiants de FLE au Japon étaient condamnés à la méthodologie « pour tous ». Ces manuels se prévalant de l'approche communicative reposaient pourtant sur un fond didactique éprouvé et entériné par le Conseil de l'Europe (les *Niveaux seuil*, Trim, 1997). Toutefois, même les efforts de « contextualisation » de ces manuels (Cotton, 2012 :

445), c'est-à-dire d'adaptation au public cible, ne produisaient pas les effets escomptés. Par ailleurs, les « méthodes ciblées, qui sont éditées localement » (Girardet, 1995 : 28), en l'occurrence au Japon par des maisons d'édition japonaises, s'attachaient encore trop à la « méthodologie traditionnelle » dite grammaire-traduction à laquelle étaient formés les enseignants de FLE de nationalité japonaise, d'ailleurs principalement chargés des cours de grammaire. Les cours d'expression orale qui complètent ces cours de grammaire, et dont sont souvent chargés les professeurs de FLE de nationalité non-japonaise, constituent le contexte dans lequel s'est développée la MI. En effet, forts du constat que l'approche communicative telle que présentée dans les manuels de FLE était inefficace sur le terrain extrême-oriental — les contenus des leçons n'incitaient en rien les étudiants japonais à s'exprimer ni à s'intéresser à la langue et à la culture française — des professeurs de français de l'Université d'Osaka au Japon ont cherché et trouvé des solutions adaptées à leur public, à partir d'une compréhension des véritables enjeux culturels, communicationnels et institutionnels du terrain nippon. C'est ainsi que la Méthode Immédiate est apparue au cours des années 1995-1999 afin de répondre à l'inadéquation didactique manuel/public-cible, vécue et subie dans les classes d'expression orale. À ses débuts, ce cadre d'enseignement original s'appuyait principalement sur les travaux de Louis Benoit (Benoit, 1999, 2000, 2001, 2002) qui a développé les bases de la méthode dans sa classe bien avant que le terme MI ne soit inventé par Jean-Luc Azra (1999). Il a ensuite été raffiné progressivement au cours des vingt années qui ont suivi, grâce à l'organisation d'ateliers bi-annuels (Laboratoire de la MI au printemps et en automne, 21^e édition en 2023) et de formations certifiantes d'une part, et à la création de manuels basés sur ces principes, dans les domaines du FLE (Ohki et al., 2012 ; Richmond et al., 2009 ; Ito et al., 2019 ; Vannieuwenhuysse et al. 2023) et du FOS (Jactat & Koshikawa, 2022). Cette méthodologie est aujourd'hui largement utilisée au Japon pour l'enseignement du français et l'anglais langues étrangères niveau débutant (A1 et A2) dans les milieux universitaires, mais aussi dans quelques collèges et lycées.

Les modèles : base de travail de la MI

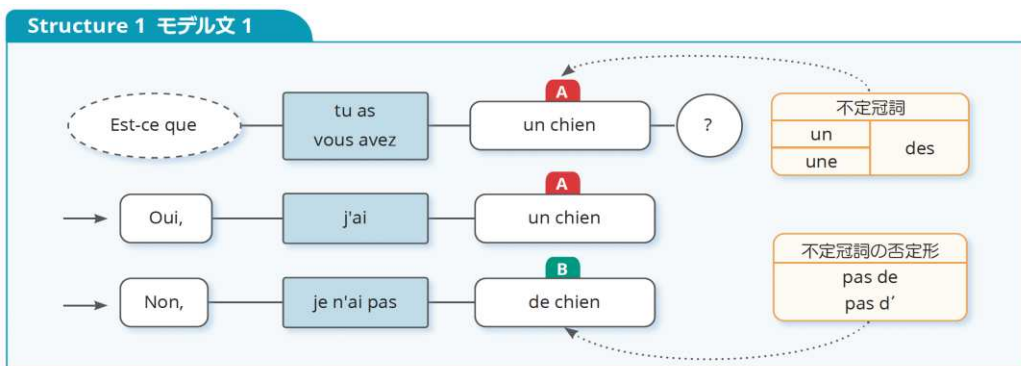
Benoit fut le premier à développer des modèles de dialogues sur lesquels les étudiants pouvaient s'appuyer pour engager de courts échanges en langue-cible et à chaque cours, de manière immédiate. La méthode consiste à fournir des éléments linguistiques fonctionnels pour permettre des conversations réelles pendant les cours entre élèves dans la classe, et aussi entre les élèves et le professeur.

Au début de chaque cours, l'enseignant présente les éléments de la conversation du jour. Ces éléments consistent en des questions possibles, des réponses possibles et des réactions possibles à ces réponses. Afin de transmettre ce matériel de manière rapide et efficace, l'enseignant utilise des « boîtes de structure », dont le but est de présenter la syntaxe de manière simple et visuelle. Ces organigrammes peuvent être écrits au tableau, projetés à l'écran ou distribués sous forme de fiches. Ces tableaux présentent un éventail de variations possibles en termes de contenu, de structure et de vocabulaire (Fig. 1).

Figure 1 Exemple de boîte de structure

A 7-03	
J'ai	
1 un chien	犬
2 un vélo	自転車
3 un ordinateur	パソコン
4 un animal	ペット
5 un scooter	スクーター
6 des enfants	子ども
7 un petit ami	ボーイフレンド
8 une petite amie	ガールフレンド

B 7-04	
Je n'ai pas	
1 de chien	
2 de vélo	
3	
4	
5	
6	
7	
8	



Tiré de Vannieuwenhuysse et al. (2023 : 32) avec l'aimable autorisation de ALMA Publishing.

Note : dans la boîte B (en vert), ce sont les étudiants qui vérifient s'ils ont bien compris la transformation de l'article indéfini en « de » ou « d apostrophe », dans la phrase négative.

Une large part du temps de classe est alors consacrée à ces conversations « réelles » entre les élèves et avec l'enseignant, un des trois piliers fondateurs de la MI. Nous y reviendrons.

Au lieu d'attendre que les étudiants comprennent tous les tenants et aboutissants grammaticaux, syntaxiques, orthographiques, phonologiques, prosodiques et autres, avant d'utiliser la langue-cible pour communiquer, la MI leur permet de se lancer à l'eau « immédiatement » en suivant le modèle. Cette approche est particulièrement bien adaptée pour un public toujours soucieux d'éviter l'erreur. Le fait qu'ils explorent le matériel en binômes crée aussi une bulle de sécurité à l'abri du regard direct du professeur et des autres étudiants (Vannieuwenhuysse et Azra, 2016 ; Richmond, 2019).

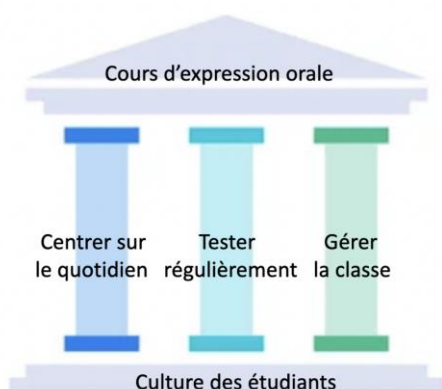
Ces conversations sont complétées par des exercices de consolidation à l'écrit, des enquêtes entre élèves de la classe, de l'écriture de dialogues complets et de leur présentation en classe ou sous forme d'enregistrements en ligne¹.

¹ Les auteurs utilisent l'application « Flip ». Certains enregistrements de dialogues sont consultables sur le site (autorisations de diffusion obtenues des étudiants) : <https://flip.com/a65d437f>

Les trois piliers de la Méthode Immédiate

Plus qu'une méthode à proprement parler, la MI est un ensemble de directives cohérentes et pratiques qui ont permis à de nombreux enseignants au Japon de commencer à obtenir des résultats concrets dans leurs cours d'expression orale : faire parler et faire participer les étudiants en langue-cible pendant la classe.

Figure 2 Les trois piliers de la MI



Trois principes fondateurs régissent la MI. Ce sont en fait trois façons concrètes d'agir dans la salle de classe :

1. Centrer les conversations et les travaux écrits sur la vie quotidienne des étudiants japonais : cela leur permet de parler de leur monde, d'eux-mêmes, de ce qu'ils connaissent en usant du *je* dans le *ici* et *maintenant* (Keller-Gerber, 2021) ;
2. Tester régulièrement et sous de multiples formes : c'est la locomotive qui tire vers l'avant tout le processus d'apprentissage ;
3. Gérer la classe avec des outils simples pour que les étudiants restent bien sur les rails. Ces outils sont garants d'un bon aiguillage pédagogique pour atteindre la destination voulue à la fin de l'année scolaire ou académique.

Ces trois leviers pédagogiques constituent les piliers de la MI. Ils garantissent un cours réussi en expression orale au Japon. Ils vont façonner les habitudes d'apprentissage des étudiants, leur mode de communication, et influencer rapidement sur leurs résultats.

Premier pilier : Centrer sur le quotidien

En analysant un corpus de manuels de FLE publiés entre 1953 et 2017, Keller-Gerber s'est demandé comment on apprend à parler de soi à travers un manuel en classe de FLE. Elle « s'étonne que le monde vécu par les apprenants soit si peu pris en compte. En classe de langue, en travaillant avec des manuels, on vit un « soi » par procuration » (2021).

Vingt-cinq ans plus tôt les fondateurs de la MI s'étaient déjà interrogés sur cette dissonance et ont eu l'intuition de commencer à faire parler les étudiants de leur vraie vie plutôt que de leur faire faire des jeux de rôles ou faire modeler des dialogues figés qui les mettaient dans la peau de personnages distants auxquels ils ne s'identifiaient pas (p. ex. Marie qui invite Sophie à prendre un verre au café du coin) et dans des situations qu'ils ne rencontreraient probablement jamais dans leur vie (p. ex. écrire une carte postale en français). En effet, la très grande majorité des étudiants japonais n'iront jamais dans un pays francophone. Le professeur est face à un public captif, contraint par le système éducatif de suivre un cours de langue étrangère : le français a été choisi plus souvent par défaut que par désir.

Au lieu de se focaliser sur la culture francophone au travers de documents authentiques et de la présentation de dialogues tout faits entre francophones, la MI propose aux étudiants de s'appuyer sur leur propre culture et de puiser dans leur vie quotidienne pour parler de leurs centres d'intérêt, de leurs amis, des cours, de leurs projets, en bref, de leur univers. En centrant les échanges sur la vie de tous les jours, les étudiants japonais partagent les mêmes repères culturels (socle de la figure 2), savent de quoi ils parlent, peuvent se comprendre et socialisent pendant le cours en communiquant avec des savoirs qui leur sont propres. Ils font appel à leur

mémoire autobiographique, une source d'information quasi inépuisable et facile d'accès.

La véritable authenticité du point de vue des étudiants est celle qui parle de leurs préoccupations immédiates : *Tu as un petit boulot ? Où ça ? C'est bien ?* Se focaliser sur ce qui est familier met à l'aise. Du coup, la langue française sert de moyen pour parler d'eux-mêmes, pour se poser des questions et pour apprendre à se connaître, objectifs non explicites, mais endossés positivement par les apprenants. Ils ressentent qu'il se passe quelque chose d'essentiel : le rapport à l'autre. Ils sont contents d'échanger, de se livrer mutuellement de petites informations pour apprendre à mieux se connaître. Une dynamique de groupe se crée, un sentiment d'appartenance émerge, des liens se tissent : *Tu aimes les mangas ? Oui, j'aime beaucoup One Piece. Moi aussi, j'adore ça !* Pour l'enseignant c'est un plaisir de voir les sourires et d'entendre les rires ou les expressions de surprise, signes que les échanges font sens pour les étudiants.

Trévisse (1979) et Dabène (1984) décrivent comment la prise de parole de l'apprenant s'exprime par un double « je », le « je » du sujet personne et le « je » du sujet apprenant. Ce deuxième « je » est particulièrement présent dans les énoncés fabriqués, les répétitions, les dialogues couvrant des situations éloignées de leur quotidien. La MI quant à elle, permet de rapprocher, voire de fusionner, le double niveau énonciatif habituellement vécu de manière dissociée et dissonante par l'apprenant en classe de FLE. Cette situation d'apprentissage nouvelle, à travers la mise en situation authentique, resserre la distance entre ces deux « je » permettant à l'apprenant l'expérience d'interactions plus réelles, ressenties comme authentiques et qui font donc plus de sens. Cette focalisation sur le vécu restitue à l'apprenant son territoire discursif, celui d'apprenant actif, impliqué, reconnu comme entité individuelle et unique, et non seulement comme un apprenant lambda à qui on demande d'endosser un « je » « impersonnel ». Parce que leur vécu compte dans la MI, ils s'investissent dans l'interaction et choisissent eux-mêmes l'orientation et l'originalité des contenus à partager.

Par ailleurs, pédagogiquement parlant, tout se simplifie aussi pour l'enseignant. L'objectif de la classe est une tâche simple : on demande aux apprenants d'avoir une conversation à double sens avec un partenaire, sur leurs vies réelles. Cette conversation se déroule ici et maintenant. Une fois que cet objectif est fixé, toutes les activités qui y mènent sont claires comme de l'eau de roche. Toute ambiguïté est levée. Il n'y a pas de mauvaises réponses aux questions de la vie réelle.

Les étudiants qui choisissent de faire un séjour linguistique ou académique dans un pays francophone sont unanimes : ils se sentent bien préparés pour faire l'expérience de la rencontre avec des locuteurs francophones car ils savent comment parler d'eux-mêmes et poser des questions aux autres sur leur vie de tous les jours. Les auteurs ont entendu leurs étudiants de retour d'un tel séjour s'exclamer : « Il y avait plusieurs Japonais dans mon cours de français, mais j'étais le seul Japonais qui levait la main pour répondre et poser des questions ! »

En créant du contenu et des situations dans lesquelles les élèves peuvent communiquer efficacement en partageant leurs expériences, leurs émotions et leurs points de vue, on peut s'attendre à ce que l'estime de soi des élèves s'épanouisse au travers de telles interactions (Moskowitz, 1999). Parler de soi et s'intéresser aux autres libère. C'est le premier pilier d'une MI bien implémentée en classe.

Deuxième pilier : Tester régulièrement

Dans la MI, les tests doivent être effectués dès le deuxième cours, aussi souvent que possible et de manière aussi légère que possible. Les tests doivent être rapides, simples et 100 % réalisables. Ils sont pédagogiquement efficaces car ils se concentrent sur un point de langue et un seul.

Ce principe détermine le comportement des élèves dès le début de l'année. Le fait de tester régulièrement les élèves les motive à travailler, crée une bonne dynamique de classe et les entraîne efficacement. Ces tests sont différents des examens dans le sens où les apprenants les perçoivent comme un entraînement. En effet, ils n'assimilent plus ces tests à la mauvaise image

que véhiculent les « examens » à caractère normatif, certifiant ou sommatif qui sont cause d'anxiété (Teimouri, 2019). La MI se distingue par le fait qu'elle propose une évaluation formative continue qui accompagne l'apprenant tout au long de son apprentissage et court-circuite l'effet de bachotage (*negative washback* en anglais)².

Un test écrit ou oral bien conçu peut au contraire pousser l'apprenant à se concentrer sur une tâche qui le forme et lui permet d'acquérir : (1) des habitudes d'apprentissage productives ; (2) l'habitude de fonctionner avec succès en classe, contribuant ainsi au développement d'une dynamique de classe positive ; (3) un certain degré de confiance en soi qui désamorce en partie l'anxiété liée au passage d'un test.

Un cours fondé sur la MI utilise régulièrement des tests très courts de quelques dizaines de secondes à 5 minutes au maximum. Appelés mini-tests, ils perdent tout caractère répressif et permettent à l'étudiant d'assimiler ce qui est à apprendre. C'est pourquoi le mini-test ne doit pas poser de difficultés majeures à l'étudiant pour qu'il puisse le réussir facilement. Le professeur essaie toujours en cas d'erreur de donner une seconde chance à l'étudiant de reformuler la réponse correctement, à l'oral ou à l'écrit.

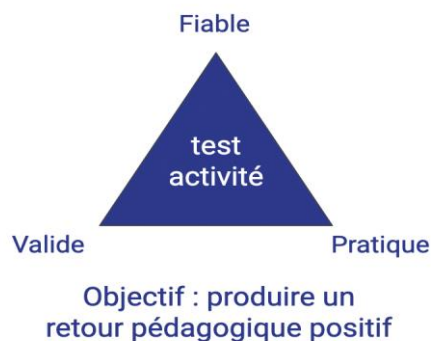
Les mini-tests sont des outils pédagogiques d'une grande efficacité. En faire plusieurs par séance est une façon de s'assurer que les étudiants s'investissent sérieusement dans chaque activité qu'on leur propose. Dans un cours dirigé vers l'expression, qui nécessite que des savoir-faire soient assimilés, il est crucial que les apprenants s'investissent entièrement dans les activités de classe, dont font partie intégrante les mini-tests (Vannieuwenhuysse, 2017).

La MI propose toute une gamme de mini-tests pour évaluer le vocabulaire, la prononciation et les réflexes conversationnels entre autres. Bruno

² Dans une note, Saber mentionne comment « Taillefer (2007 : § 8) rappelle l'opposition bien connue entre « *testing to teach* (évaluer, de manière formative, pour mieux cibler l'enseignement), [considéré comme] une vertu, et *teaching to test* (enseigner en vue d'un examen, pas nécessairement cohérent, pertinent ou valide). » (Saber, 2021 : § 2)

Vannieuwenhuysse décrit leur mise en pratique dans son livre *Enseigner l'oral au Japon* (2017 : Chapitre 9, 141-178)

Figure 3 Les trois critères assurant un retour pédagogique positif



Tiré et traduit de Talandis, J. (2017 : 21) avec l'aimable autorisation de l'éditeur.

Idéalement, toute activité de classe (y compris les mini-tests) doit être valide, fiable et pratique (Talandis, 2017), une combinaison de traits qui produisent un effet pédagogique constructif (Fig. 3).

Pour être valide, un test doit être aligné avec ce qui a été enseigné pendant le cours. Il doit porter sur l'objet du cours et consolider l'apprentissage.

Un test est fiable quand on peut dire avec certitude que quel que soit le correcteur, l'étudiant recevrait une note similaire.

Finalement, un bon test doit être facile à réaliser et facile à évaluer³.

Lorsque ces trois qualités sont optimisées, il en découle naturellement un effet pédagogique positif qui encourage l'apprentissage continu de la langue. Cela est d'autant plus vrai que les activités de préparation du test sont les mêmes que les activités d'apprentissage de la langue faites en classe. L'optimisation des activités et mini-tests par le crible des trois critères assure une pédagogie ciblée, efficace et motivante qui fait avancer la classe. A contrario, les enseignants doivent éviter de demander à leurs étudiants de

³ Pour une description approfondie, voir Talandis, 2017 : 21-26

faire des activités ou des tests qui ne sont pas utiles à l'apprentissage de la langue, ce qui pourrait induire un effet pédagogique négatif qui limiterait l'apprentissage.

Troisième pilier : Gérer la classe

Le troisième pilier de la MI regroupe les outils de gestion de classe. En se basant sur la Recherche Design en Education (RDE), Class & Schneider (2013) préconisent que de tels outils 1) répondent aux besoins du terrain, 2) soient utilisables dans des conditions réelles de classe, et 3) contribuent au développement chez les enseignants des savoir-faire et savoirs théoriques sur l'enseignement-apprentissage (dans notre cas ceux liés à l'emploi de la MI en salle de classe).

Mc Kenney & Reeves (2014 *in* Class & Schneider, 2013 :11) dégagent les traits saillants de la RDE que nous retrouvons avec la MI. Elle est *pragmatique* (nos outils répondent aux préoccupations qu'ont rencontrées les enseignants de FLE au Japon dans leur pratique), *ancrée* (notre approche lie théorie, conclusions empiriques et problématiques de terrain), *interventionniste* (la MI permet d'entreprendre des adaptations à un contexte particulier d'enseignement), *itérative* (car la MI est régulièrement éprouvée et révisée face à la réalité des classes), *collaborative* (la MI se développe entre enseignants praticiens, chercheurs et apprenants), *adaptative* (car la MI est modifiable en fonction de l'évolution de la compréhension qui émerge de son utilisation) et *orientée théorie* (la MI se réfère à des théories existantes et émergentes et contribue à une compréhension scientifique plus large).

Les outils de gestion de classe de la MI ont évolué pendant ces dernières 25 années de pratique dans une démarche analogue à la Recherche Design en Education et ne se sont donc jamais figés en outils définitifs et prescriptifs. Ils continuent à être suffisamment flexibles pour s'adapter à de nombreux contextes pédagogiques au sein des institutions japonaises qui ont recours à la MI.

Afin de gérer les tests et activités qui ont pour fonction de faire avancer la classe de manière systématique et régulière, ces outils de la MI permettent

également de rendre la démarche *transparente* aux yeux des apprenants. Il ne s'agit donc pas d'outils uniquement destinés aux praticiens de la MI, mais de véritables interfaces enseignant-étudiant qui par leur cohérence d'ensemble avec les contenus et objectifs du cours, établissent un « contrat » tacite entre enseignants et apprenants. Du fait de l'outil même, l'apprenant peut visualiser ce qui est attendu de lui. Instructeurs et élèves partagent ainsi une vision claire de la progression de l'apprentissage et des moyens mis en œuvre pour y parvenir. Le présent article ne permettant pas de présenter tous les outils existants⁴, nous nous bornerons à détailler l'emploi de la « Fiche de progression » (Fig. 4) qui est représentative de ce contrat tacite, de cette qualité *transparente* de l'outil, et qui intègre les composantes de la RDE évoquées plus haut.

Les étudiants remplissent la « Fiche de Progression » au premier cours de l'année. Toutes les informations les concernant (faculté, classe, numéro d'étudiant, etc.) sont inscrites en haut. La fiche va servir à gérer la présence mais aussi à recevoir toutes les notes du semestre, au fil des mini-tests égrenés à chaque cours. L'outil est très structurant pour les cours de communication rythmés que nous désirons mettre en place. Comme les élèves sont mis en situation de réussir facilement les mini-tests, s'ils ont préparé le vocabulaire et/ou pratiqué la conversation simple du jour, ils obtiendront un bon score. Il n'y a pas de surprises, pas de questions délicates. Après le mini-test, ils reçoivent une note ou un tampon sur leur feuille de progression, constituant ainsi un retour instantané sur leur performance. La fiche fournit des informations précises sur leur situation, où ils en sont dans l'obtention de leur crédit final pour la classe. C'est ainsi que la fiche de progression est un outil pédagogique en soi qui permet aux élèves de garder une trace continue de leurs progrès et de leurs résultats : tous les élèves conservent leur propre feuille de progression (en l'insérant par exemple dans la pochette de leur manuel) et l'apportent en classe chaque semaine.

⁴ Voir le Chapitre 8 : Les outils de gestion de la classe, dans Vannieuwenhuyse 2017 : 118-140

Figure 4 La fiche de progression

		en japonais		en français / en romaji	
Jour et heure		木曜 3限		jeudi . 3 ^o heure	
Nom de famille		石井		ISHII	
Prénom		梨奈		Rie	
Faculté		国際文化 学部		études interculturelles	
Année		1年生 / ___ 年生		1 ^o année / ___ année	

	Date	Présence		Prononciation	Réflexes	Test oral	Remarques	Devoirs
		à l'heure	en retard					
1	le 9 avril	(BV)						
2	le 16 avril		(BV)					
3	le 23 avril	(BV)		(BV) (BV)				(BV)
4	le 30 avril	(BV)						
5	le 7 mai	(BV)			(BV)			
6	le 14 mai						excusée: maladie	
7	le 21 mai	(BV)				18,5	x2 = 37	
8	le 28 mai	(BV)						
9	le 4 juin	(BV)			(BV)			
10	le 11 juin	(BV)				15	x2 = 30	
11	le 18 juin	(BV)		(BV) (BV)				
12	le 25 juin	(BV)						
13	le 2 juillet	(BV)						
14	le 9 juillet	(BV)						
15	le 16 juillet	(BV)				17	x2 = 34	
Total			-1	4	2		101	-1

Écrit (Moodle)	
Tests Vocabulaire	75

Total général	180
F C B (A) S	

Note : la colonne devoir est tamponnée lorsque le devoir n'a pas été fait (-1 point)

Fiche partagée avec l'aimable autorisation de l'étudiante.

Le professeur n'inscrit nulle part ailleurs les notes obtenues en classe. Il est de la responsabilité de l'élève de ne pas la perdre. Les élèves ont donc toujours accès à toutes les informations concernant leurs notes et leurs progrès. Ils sont tenus responsables du bon usage et de la conservation de ce document tout au long du semestre. Sur le plan psychologique, cela a un

effet subtil mais puissant : ils sont responsables de leur apprentissage et de leurs résultats. Ils voient leurs notes s'accumuler.

On pourrait s'attendre à ce que les élèves perdent souvent la feuille de progression mais, étonnamment, cela arrive rarement (voir Azra & Vannieuwenhuyse, 1999, pour les difficultés qui peuvent survenir). Ils sont informés pendant le premier cours que l'enseignant ne conservera aucune autre trace des notes recueillies en classe, ce qu'ils peuvent constater lorsque l'enseignant inscrit une note ou un tampon sur la fiche après la conversation, le test ou l'exercice effectué en classe. La fiche est toujours posée sur la table de l'étudiant.

Lors du premier cours, alors qu'ils écrivent leurs informations personnelles, les élèves peuvent ajouter une photo d'identité. La feuille de progression devient un document important, un peu comme un passeport. À la fin du semestre, l'enseignant/e recueille toutes les fiches de progression, il/elle n'a plus qu'à additionner les notes et écrire la note totale et finale sur la feuille de résultats de la classe.

Nous ne saurions trop insister sur le fait que cet outil est partie intégrante de la MI. Le fait que les élèves aient à tout moment sous les yeux toutes leurs notes ainsi qu'une vision d'ensemble du déroulement du semestre confère cohérence et progression à l'approche MI. La fiche incarne les trois fondements de la MI qui sont 1) l'élève sait communiquer à propos de soi-même (conversations sur sa vie quotidienne) ; 2) l'élève sait ce qu'on attend de lui (d'être testé régulièrement) ; et 3) l'élève sait gérer son apprentissage (il est partie prenante dans la gestion de l'outil de classe). Ainsi soutenu par ces trois piliers, l'élève développe ses compétences d'expression orale en confiance (Fig. 2), ce qui constitue l'objectif pédagogique propre à la classe de communication orale en FLE.

Contextualisation de la MI hors du Japon ?

Faire connaître cette approche hors du Japon nous semble pertinent du fait de la similitude des problématiques rencontrées avec l'enseignement/apprentissage du FLE avec d'autres publics d'apprenants asiatiques (extrême-orientaux et sud-asiatiques).

L'approche MI a pour double vertu de ne pas reproduire les schémas d'apprentissage auxquels les étudiants ont souvent été habitués lors de leur apprentissage de l'anglais, ni d'imposer un mode didactique venu de l'Occident, mais de développer une didactique qui réponde aux situations du terrain asiatique. Les enseignants pratiquant dans les régions voisines du Japon — Corée, Chine, Taiwan, Thaïlande, Vietnam, etc. — reconnaîtront certains de ces traits chez leurs propres étudiants.

Ainsi, la MI permet d'une part une dé-ritualisation des habitudes d'apprentissage et d'enseignement peu propices au développement d'une compétence communicative à l'oral (par ex. focalisation sur la forme écrite) et permet d'autre part l'instauration de réflexes d'apprentissage et d'enseignement adaptés aux besoins propres à la situation d'apprentissage d'un public asiatique face à une langue culturellement éloignée (par ex. parler de soi en dyades ou triades).

Les Japonais ayant un passé scolaire marqué par sept années d'apprentissage d'un anglais présenté comme figé dans des formes grammaticales et syntaxiques à apprendre par cœur, ils s'attendent à aborder une seconde langue vivante à l'université sous les mêmes modalités. Dès le premier cours, la MI permet de mettre en place de nouvelles habitudes et de décomplexer l'apprenant dans ses représentations sur la langue. L'apprentissage par la MI le met en situation de réussite à l'oral, le responsabilise dans son apprentissage, lui propose des outils de suivi de son avancement, lui permet d'éviter les automatismes propres à son pays (par ex., le respect absolu du maître, le silence, les réponses très courtes, éviter l'erreur, etc.), désamorce les rituels (répéter après le professeur, réciter par cœur, etc.), défait les mauvaises habitudes (bachotage, conformité, inquiétude du regard d'autrui, etc.).

Parmi tous ces pièges à désamorcer, nous aborderons brièvement ici seulement deux aspects culturels japonais que le professeur de FLE peut juguler par le biais de la MI : l'envie de se conformer à l'autorité et l'identification au groupe.

Au Japon, lorsque le professeur pose une question à la classe, personne ne lève la main pour répondre. La raison est double : la peur de ne pas connaître la bonne réponse et la présence des autres étudiants de la classe.

Dans une étude comparant les attitudes d'étudiants universitaires coréens et japonais ancrées dans la mentalité confucéenne (Tamai, 2002), il est ressorti que l'attitude principale des Japonais consiste 1. à se conformer à l'autorité ; 2. à s'identifier au groupe.

Se conformer à l'autorité. On s'attendrait donc à ce que les étudiants répondent au professeur. En fait ce qui fait autorité ici, c'est la qualité de la réponse : au Japon, le professeur attend que l'étudiant donne *la bonne réponse* alors qu'en Occident, dans l'ensemble, le professeur s'attend à ce que l'élève *réponde*, correctement ou non, afin de faire avancer la classe. Le schéma interactif est tout à fait différent.

En Occident, le professeur lance une question, un étudiant attrape la balle, renvoie une réponse. Si elle est fautive, le professeur relance la balle et un autre étudiant répond. Ou bien le professeur lance la balle, et plusieurs réponses fusent en même temps. Tout le monde participe. Si personne ne trouve la réponse, le professeur la donne.

Au Japon, le professeur pose une question à l'étudiant désigné qui doit répondre correctement même si cela prend du temps. Pour trouver la réponse, il peut chercher dans son manuel, ouvrir un dictionnaire, consulter son voisin. S'il reste silencieux, c'est soit qu'il n'a pas la réponse, soit qu'il n'est pas sûr. Son silence indique au professeur qu'il ne sait pas. Il serait honteux de donner une fautive réponse.

Le silence est d'or au Japon, alors qu'en Occident, la règle d'or, c'est de parler. Donc, se conformer à l'autorité dans le cadre de la salle de classe veut dire tout autre chose au Japon. Les deux systèmes culturels fonctionnent différemment.

S'identifier au groupe. Les étudiants sont bien moins individualistes au Japon quand il s'agit de s'exprimer. Cette attitude ne peut être comprise sans faire référence à la notion d'harmonie propre aux Japonais (le WA 和). En effet, la conformité fonctionne comme un moyen d'atteindre l'harmonie. Ainsi, au Japon, il est courant que l'expression de soi soit supprimée, dans un souci de conformité au groupe, et ceci au nom de l'harmonie. On ne veut surtout pas faire de vagues. Donc on ne prend pas l'initiative. Donc on ne pose pas de questions au professeur. Donc on ne répond pas immédiatement. On ne se démarque pas.

La présence même des autres étudiants dans la classe astreint l'ensemble de la communauté à cet aplatissage de l'expression. Dans une classe japonaise, la pression du groupe est bien plus forte qu'il n'y paraît. La plupart des étudiants ne veulent pas se différencier du groupe et s'efforcent alors de paraître modestes.

La MI existe aujourd'hui du fait même de la réalité culturelle à laquelle est confronté l'enseignant. Tout part de là. Le comportement observé en classe est quelque chose de culturel qui doit donc être accepté comme un fait par l'enseignant :

- l'acceptation du silence et des hésitations ;
- l'acceptation du besoin d'instructions précises (sinon, paralysie chez les étudiants) ;
- la reconnaissance de la superposition des conventions culturelles japonaises sur l'expression orale et écrite dans la langue-cible (au Japon, on répond brièvement, on ne parle pas de soi outre mesure, etc.).

Tout en acceptant ces traits propres aux étudiants japonais, l'enseignant de FLE dispose toutefois de moyens pour les dépasser de manière souple, et à l'insu même des étudiants, c'est-à-dire en le faisant de manière implicite, sans expliciter sa démarche. La MI le permet en toute simplicité par le fait même des mécanismes pédagogiques qui lui sont propres et que nous avons présentés plus haut.

En observant la figure 2, nous remarquons que les trois piliers s'appuient sur ce socle commun qu'est la culture des étudiants. La MI s'est en effet développée du bas vers le haut, en partant des réalités culturelles de la classe de FLE au Japon, et non du haut vers le bas (comme c'est souvent le cas quand on essaie d'adapter une théorie didactique, aussi bien fondée soit-elle, au contexte japonais). Cette approche expérimentale de terrain du bas vers le haut a réussi à profondément améliorer les modes d'enseignement et d'apprentissage dans ce contexte. Les enseignants autant que les étudiants ont dès lors pu vivre une expérience de classe de FLE positive et valorisante pour tous, et ce malgré le fait que la taille des classes au Japon se situe généralement entre 20 à 50 étudiants par classe. Notons au passage que la MI permet à tous les étudiants d'avoir plusieurs opportunités par cours de s'exprimer en langue-cible. Les étudiants s'habituent vite à délaissé le mode habituel d'enseignement (de type confucianiste – enseignement centré sur l'enseignant et la culture cible), et le mode de communication en classe (seul le professeur parle à moins qu'une question soit posée à l'étudiant et il est tenu de répondre seulement s'il connaît la bonne réponse).

Bilan

Après 25 années de développement et d'affinement de la MI sur l'archipel japonais, il existe aujourd'hui une grande communauté d'enseignants de français et d'anglais langues étrangères dont la pratique de classe s'appuie sur cette méthode.

L'introduction de la MI auprès des enseignants au Japon a permis à la fois de faire évoluer les représentations qu'ils se faisaient de leur rôle d'instructeur et par leur nouvelle pratique de transformer les représentations que les élèves se faisaient de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Contrairement aux méthodes de grammaire-traduction ou méthodes dites audio-visuelles, et même dans l'approche communicative dans lesquelles l'instructeur, la méthode et la culture francophone sont au cœur du processus d'enseignement, la MI place l'instructeur dans le rôle d'un facilitateur dont la responsabilité est de fournir aux étudiants des informations

facilement intégrables et des occasions de les employer immédiatement dans la langue dans des situations réelles (le *je* du *ici et maintenant*) et avec des contenus authentiques qui sont propres à la vie des apprenants (parler de sa vie quotidienne). Pour l'instructeur de langue qui croit que toutes les erreurs doivent être corrigées, que l'instructeur est la figure d'autorité dans la classe et qu'inculquer la culture francophone est essentiel, une telle remise en question de ses croyances peut s'avérer au début douloureux. Cependant, le nombre de professeurs qui adoptent la MI ne cesse d'augmenter au Japon car une fois l'anxiété initiale du professeur dépassée, la mise en place de la MI en classe se fait facilement. Elle est soutenue par la communauté grandissante d'instructeurs qui ont pu examiner consciemment leurs propres croyances en matière d'enseignement des langues afin d'aider à dissiper les doutes qui peuvent de prime abord les saisir lorsqu'ils sont confrontés pour la première fois à cette nouvelle approche. Lorsque la MI est implémentée dès le premier cours, elle instaure d'emblée des situations d'apprentissage et de communication inédits pour les apprenants. C'est au tour des étudiants, jusqu'alors formatés à d'autres habitudes, de voir se dissiper des croyances qui avaient un impact négatif sur leur apprentissage et de naturellement adopter l'entrain que la MI procure de par ses trois piliers indissociables : parler de sa vie quotidienne, se tester à chaque cours et gérer son apprentissage par des outils adaptés.

Références bibliographiques

- Azra, J.-L. (1999). Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées. *Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*. Osaka : RPK.
- Azra, J.-L. et Vannieuwenhuysse, B. (1999). *Conversations dans la classe*, livre du professeur, Alma Editeur.
- Benoit, L. (1999). Une motivation basse tension en classe de conversation. *Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka : RPK.
- (2000). L'évaluation à l'oral. *Rencontres 14, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka : RPK.
- (2001). Conversation : production et évaluation. *Rencontres 15, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka : RPK.

- (2002). L'approche conversationnelle. *Gengo bunka kyoudou kenkyuu Project 2001: Gaikokugo kyojuuhou toshite no Méthode Immédiate*. Osaka : Faculty of Language and Culture, Department of Doctoral Studies.
- Class, B., & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Cotton, N. I. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (4), 445-458.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée n° 55*, 39-46.
- Girardet, J. (1995). Profession auteur, *FDLM numéro spécial, Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette EDICEF, p. 25-33.
- Ito, G., Kameya, Y., et Vannieuwenhuysse, B. (2019). *アクティブに学ぶフランス語文*(Apprentissage actif de la grammaire française.) Kyoto : Alma Publishing.
- Jactat, B., Koshikawa, M. (2022). Par Ici ! Approche Immédiate et Actionnelle au Service du FOS Pour Guides Bénévoles au Japon. *Actes du Séminaire régional de recherche francophone 2021, L'utilité Du Français Dans La Diffusion Des Connaissances, Le Développement Des Compétences Professionnelles Et La Communication Scientifique*. CREFAP-OIF, Organisation Internationale de la Francophonie, pp.77-99.
- Keller-Gerber, A. (2021). « L'étrange absence du « je », de l'« ici » et du « maintenant » dans les méthodes du FLE/FLS d'hier et d'aujourd'hui », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 66-67 | 2021, mis en ligne le 03 mars 2022, consulté le 16 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/8548> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.8548>
- Mc Kenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. In J.M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (dir.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 771-779), New York: Springer Science.
- Moskowitz, G. (1999). Enhancing personal development: humanistic activities at work. In J. Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning* Cambridge: CUP.
- Ohki, M., Azra, J.-L., Vannieuwenhuysse, B. (2012). *Conversation et Grammaire*. Kyoto : Alma Publishing.
- Richmond, S., Vannieu, B. (2009). *Conversations in Class*. Kyoto: Alma Publishing.
- Richmond, S., Vannieu, B. (2019). *Over the wall of silence : How to overcome cultural barriers when teaching communication in Japan*. Kyoto: Alma Publishing.
- Robert, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (4), 499-511.

- Saber, A. (2021). Éditorial – Pour le meilleur ou pour le pire ? Certifications linguistiques en contexte LANSAD, *ASp* [En ligne], 79 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 18 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/asp/7019> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.7019>
- Taillefer, G. (2007). Normes et normalisation dans l'enseignement des langues ». Compte rendu de la table ronde sur les certifications (2 juin 2006). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 26/2, 133–139. DOI : 10.4000/apliut.2051
- Talandis, J. (2017). *How to Test Speaking Skills in Japan*. Kyoto : Alma Publishing.
- Tamai, K., & Lee, J. (2002). Confucianism as cultural constraint: A comparison of Confucian values of Japanese and Korean university students. *International Education Journal*, 3(5), 33-49.
- Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. (2019). Second language anxiety and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Trévisé, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones. *Encrages*, Université de Paris 8-Vincennes, 44-52.
- Trim, J.L.M. (1997). *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41 p., multigr.
- Vannieuwenhuyse, B. et Azra, J-L. (2016). Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon. *Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Études Interculturelles* 1, 5-16.
- Vannieuwenhuyse, B. (2017). *Enseigner l'oral au Japon - Un guide pratique*. Kyoto : Alma Publishing.

Utilisation de Kahoot! pour une analyse des erreurs au service d'un dispositif de revision différenciée : le cas d'une classe thaïlandaise

*Delolme-Sabatier Victoria
Université de l'Assomption, Thaïlande
vsabatier@au.edu*

Résumé

Dans cette recherche qualitative, nous nous intéressons à l'utilisation de l'outil « Rapports » de Kahoot!. L'objectif est de proposer aux étudiants de la classe French III de l'université de l'Assomption en Thaïlande un plan de travail personnalisé qui leur permet de réviser avant l'examen final. Les objectifs de ce plan sont sélectionnés en fonction de leurs difficultés au cours du semestre. Les activités de ce plan de travail sont choisies en fonction des erreurs mises en exergue par les rapports des quiz Kahoot! effectués pendant la deuxième moitié du semestre. Nous avons croisé les erreurs de chaque étudiant dans chacun des Kahoot! pour proposer un plan de travail différent à chacun. Cette recherche est fondée sur la pédagogie différenciée et l'utilisation du plan de travail de Freinet. Nous souhaitons savoir si les étudiants ont trouvé le choix des activités proposées judicieux et si cela peut modifier leurs habitudes d'apprentissage. Une fois les résultats analysés nous montrons l'intérêt de Kahoot! dans la création d'un plan de travail en comparaison avec les résultats obtenus lors de l'examen final. Enfin, nous proposons des pistes d'amélioration des questions de Kahoot!, de l'utilisation de la fonctionnalité « Rapports » et finalement du plan de travail et du guidage de celui-ci.

Mots-clés : Pédagogie différenciée – analyse de l'erreur – remédiation – plan de travail – hétérogénéité

Introduction

Notre recherche s'effectue dans le cadre de l'Université de l'Assomption en Thaïlande, plus particulièrement dans le cours « French III – grammaire,

lecture et écriture ». Il se concentre sur l'acquisition de la grammaire, du vocabulaire et de la syntaxe du français en contexte par la lecture et leurs applications en écriture.

Les étudiants qui suivent ce cours ont des profils différents mais doivent atteindre les mêmes objectifs. Cette classe est constituée de 11 étudiants de 19 à 23 ans. 3 sont en majeure de français et 8 en mineure. Pour entrer dans cette classe, ils doivent avoir suivi le cours « French II » qui inclut des cours de grammaire, comme celui qui fait l'objet de cette recherche, mais également un cours de compréhension orale et un cours de production orale. Ces cours, également obligatoires pour ceux qui suivent le cours « French III », sont sous la responsabilité d'un autre professeur. Les cours de grammaire, lecture et écriture ont lieu deux fois par semaine pendant une heure et demie. Les cours de production et compréhension orale ont chacun lieu une fois par semaine pendant une heure.

Les étudiants en majeure et ceux en mineure n'ont pas le même nombre d'heures, car ils n'ont pas l'obligation de suivre les mêmes options. Cependant, en regardant le parcours de chacun, certains étudiants en mineure ont appris le français avant d'entrer à l'université, ce qui ne les rend donc pas nécessairement moins « avancés » que ceux qui sont en majeure, il s'agit parfois même du contraire. À noter également que tous les étudiants ont été affectés par les deux années de cours en ligne dues à la crise du Covid-19, et que chaque étudiant n'a pas progressé de la même manière sur cette période. Enfin, chaque étudiant a ses propres difficultés et ses propres moyens d'étudier.

Les attentes en termes de pourcentage pour réussir et valider le cours ne sont pas les mêmes pour les étudiants en majeure et en mineure, mais les attentes en termes d'objectifs d'apprentissage sont identiques. Il faut donc utiliser plusieurs techniques, mais comment adapter une partie du cours pour remédier aux difficultés de chacun sans tomber dans l'enseignement individualisé ? Ayant constaté l'intérêt du plan de travail dans l'une de nos précédentes recherches (Delolme-Sabatier, 2021), nous l'avons utilisé à nouveau comme dispositif de remédiation pour répondre à ce

questionnement. Cependant, nous avons choisi cette fois-ci, non pas de laisser les étudiants complètement libres quant au choix des activités à effectuer sur le plan de travail, mais de les guider en fonction des erreurs commises au cours du semestre. En effet, la remédiation permet « de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic sur ses performances » (Cuq, 2002).

Dans cette perspective, comment réaliser ce diagnostic ? En sus de l'utilisation habituelle que nous avons de Kahoot!, nous avons donc intégré la fonction « Rapports » dans notre méthode pour regrouper les erreurs fréquentes des étudiants, les analyser et leur proposer des activités adaptées tout en gardant une progression commune.

La pédagogie différenciée

Les pédagogues cherchent, à partir de différents points de vue à répondre à divers questionnements : comment proposer un enseignement efficace ? Comment prendre en compte l'individualité de chacun sans creuser les écarts déjà existants ? Comment utiliser cette individualité pour servir l'apprentissage de tout un groupe sans confiner chaque individu à un seul rôle ? (Robbes, 2009).

C'est au milieu de ces questions et à la suite de l'évolution des différentes théories de l'apprentissage que la pédagogie différenciée est née. C. Freinet est le premier à l'avoir mise en place en France au début du XX^e siècle. Il s'inspire d'expériences réalisées par H. Parkhurst, C. Washburne et R. Dottrens. Ces idées ont par la suite été développées par L. Legrand, A. de Peretti, P. Perrenoud et P. Meirieu. C. Puren définit la pédagogie différenciée de la manière suivante : des élèves différents ou des groupes différents d'élèves réalisent à un moment donné des activités différentes quant à une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : les objectifs, les dispositifs, les contenus, les supports, les aides et guidages, les tâches, les méthodes. Ces caractéristiques constituent les « domaines de différenciation » possibles. (Puren, 2001, p. 275-276)

Cette méthode cherche donc à s'adapter aux différents profils des étudiants. Nous souhaitons cependant éviter les dangers énoncés par Meirieu. Il affirme que [à] inféoder l'objectif poursuivi à une seule méthode qui lui serait très spécifiquement adaptée, l'on risque d'entraîner une limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs ; à ne proposer à chaque élève que des outils et des situations correspondant à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, l'on peut contribuer à l'enfermer dans des formes de pensée précisément définies, le rendant intolérant à toute autre méthode. (Meirieu, 2000)

L'objectif de l'expérience est donc de proposer à chacun de manière ponctuelle un enseignement qui prenne en compte ses difficultés et qui y remédie, tout en s'inscrivant dans une progression commune à tous les étudiants de la classe.

L'utilisation de Kahoot! en cours de FLE

Il a été prouvé (Toma, Diaconu, Popescu, 2021) que l'utilisation de Kahoot! en classe est un élément de motivation important pour les étudiants, réveillant leur esprit de compétition et les maintenant actifs. Les apprenants retiennent ainsi les éléments sans en avoir conscience immédiatement. Son utilisation permet également de proposer des révisions sur une courte période, dix minutes par exemple. Les outils numériques ont un effet positif sur le développement intellectuel des étudiants et permettent également une meilleure structuration du cours. Les performances et la perception de l'apprentissage par les étudiants sont affectées positivement (Toma, Diaconu et Popescu, 2021). Il est également plus simple de proposer un retour commun en fonction des erreurs des apprenants. Kahoot! est donc utilisé comme facilitateur de l'évaluation diagnostique et comme consolideur des informations reçues en classe. Kahoot! permet d'avoir une meilleure perception des problèmes rencontrés par les étudiants. Le professeur a accès instantanément aux erreurs et peut juger de l'utilité de réexpliquer un point du cours. Toma, Diaconu et Popescu parlent également d'une méthode « d'auto-évaluation en temps réel » pour les apprenants. En

différé, le professeur peut observer les rapports proposés par l'application et avoir un relevé précis des difficultés de chaque étudiant.

La régularité des tests Kahoot! est également fortement encouragée afin de favoriser l'effet de rétention. En effet, il a été prouvé par Roediger et Karpicke (2005) que « Des tests fréquents amènent les étudiants à espacer leurs efforts d'étude, leur permettent, ainsi qu'à leurs instructeurs, d'évaluer leurs connaissances de manière continue et, ce qui est le plus important pour les objectifs actuels, cela constitue une aide mnémotechnique puissante pour la rétention future¹ ». Aussi Kahoot!, que nous utilisons en début de séance afin de créer une dynamique de cours immédiate et de revoir le contenu du cours précédent, présente ces deux avantages du fait qu'il va motiver les étudiants à réviser pour pouvoir gagner des places sur le podium, mais qu'il va également les obliger à réviser régulièrement afin de pouvoir répondre aux questions. Dans le paragraphe suivant, nous montrons l'importance de l'analyse de l'erreur pour une évaluation diagnostique dans la mise en place d'une remédiation différenciée et l'intérêt de Kahoot! pour servir ce but.

L'analyse de l'erreur et le plan de travail

Pour mettre en place une pédagogie différenciée efficace, le professeur doit mener de constantes évaluations diagnostiques afin d'analyser les points forts et les points faibles de chaque étudiant. Il est donc important qu'il puisse analyser les erreurs de chaque étudiant, pour ajuster « ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte [des] préalables et caractéristiques [des apprenants] au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (Guay, 2006). Le professeur doit alors se poser les questions suivantes :

Qu'est-ce je connais des attitudes, des savoirs, des démarches d'apprentissage ou des processus métacognitifs de ces [étudiants] [...] ? Mes interventions pédagogiques pour les aider sont-elles adéquates ? Est-ce

¹ En anglais : "Frequent testing leads students to space their study efforts, permits them and their instructors to assess their knowledge on an ongoing basis, and—most important for present purposes—serves as a powerful mnemonic aid for future retention."

qu'elles sont adaptées à leurs préalables et à leurs caractéristiques ? Les supports visuels présentés sont-ils pertinents pour eux ? Ces élèves ont-ils eu suffisamment de temps pour apprendre ? (Guay, 2006)

Cette analyse peut ensuite déboucher sur la mise en place d'un plan de travail (Freinet). Celui-ci a la forme d'une fiche personnalisée d'activités à effectuer en autonomie. L'apprenant va choisir les activités qu'il souhaite faire et l'ordre dans lequel il désire les réaliser. Sur le plan de travail que nous proposons, apparaissent tous les objectifs travaillés au cours de la partie du semestre concernée par les examens. Les éléments positifs y sont présents, les éléments négatifs ou insuffisances sont surlignés conformément aux recommandations de Legendre (2005). Ces éléments étant choisis en utilisant Kahoot!, le plan de travail est donc le résultat planifié « d'une compréhension de la situation problématique initiale » (Guay, 2006).

Révisions et remédiation

Ici, nous cherchons à effectuer une remédiation via la révision. Par révision, nous entendons la remise en mémoire, voire la recherche d'une compréhension plus approfondie des connaissances acquises. Elle fait traditionnellement partie des stratégies de progression propres à l'apprenant. Or il est parfois difficile pour les apprenants d'organiser eux-mêmes leurs révisions. Aussi, nous proposons de les guider à travers le plan de travail. En didactique, la révision fait partie intégrante de la progression spiralaire puisqu'il s'agit de « retours en arrière, enrichissements et approfondissements » (Cuq, 2002). Il s'agit donc de retours en arrière pour les étudiants dont les difficultés ont été repérées par Kahoot! et d'approfondissements pour les autres.

Expérimentation :

Notre objectif final est donc d'explorer un moyen de choisir des activités différenciées en se fondant sur des données de terrain. Nous souhaitons ainsi lier les nouvelles technologies, le ludique, l'analyse de l'erreur et juger de

l'utilité de ces méthodes dans les stratégies de révisions des étudiants. Ayant un nombre d'étudiants réduits, les profils des apprenants et les objectifs étant différents d'une classe à l'autre, nous n'avons pu renouveler l'expérience.

Méthodologie

Nous avons donc mis en place un dispositif de remédiation différenciée en appliquant la méthode du plan de travail de Freinet à 11 étudiants de troisième année universitaire d'une même classe en leur proposant un plan de remédiation personnalisé fondé sur leurs erreurs lors des tests Kahoot!. Cette remédiation a pris la forme d'un plan de travail. Celui-ci est à réaliser à la maison en autonomie, donnant aux étudiants une liberté d'organisation de leur travail. Trois jours avant l'examen, date limite de dépôt, le professeur corrige et commente toutes les copies. Ensuite, nous avons soumis les étudiants à un questionnaire qui s'intéresse à leur satisfaction après le plan de travail et à leurs méthodes habituelles de révisions. Les résultats nous permettront de savoir si le plan de travail peut être intégré dans les habitudes d'apprentissage des apprenants et s'il répond à leurs besoins de leur point de vue.

Pour réaliser ces plans de travail, nous avons mis en place des quiz quasi systématiques à la deuxième séance de la semaine qui correspond en général à la fin d'une séquence et à l'introduction du texte final à écrire, ce texte devant regrouper les éléments vus pendant cette séquence. Dans certaines situations, il était possible d'avoir deux quiz Kahoot! par semaine lorsque la séance précédente était axée sur le vocabulaire. Après des séquences qui reprenaient plusieurs leçons du manuel (*Mobile* A1 puis A2 en fin de semestre), nous regroupions certaines questions des anciens quiz pour les réutiliser dans de nouveaux quiz Kahoot! et ainsi favoriser une progression spiralaire.

Les questions du quiz Kahoot! étaient toujours centrées sur le vocabulaire étudié pendant la séance précédente: les étudiants devaient par exemple compléter une phrase dans un temps limité en choisissant parmi quatre mots

celui qui était le mieux adapté. Ils devaient suivre un raisonnement de sens (les autres mots n'ayant pas de sens dans ce contexte) ou un raisonnement grammatical (lié au genre et au nombre du mot dans le cas où deux mots semblaient possibles d'un point de vue sémantique). Parfois, il pouvait s'agir de choisir un mot en fonction d'une image. L'autre type de questions (également à choix multiples) était consacré à la grammaire. Dans ce cas-là, il pouvait s'agir de simples exercices de conjugaison (trouver la bonne forme), ou bien de corrections (vrai ou faux). Au moment de travailler sur le passé composé, certains exercices se concentraient sur le choix de l'auxiliaire, d'autres sur la forme du participe passé, d'autres sur l'accord du participe passé, et d'autres enfin sur l'utilisation en contexte avec l'imparfait (les étudiants devaient choisir un des deux temps). Enfin, certaines questions qui avaient suscité beaucoup d'erreurs étaient reprises dans les quiz suivants. Cela permet aux apprenants de réessayer en se rappelant avoir déjà fait une erreur. Le professeur peut alors insister à nouveau sur un point en rappelant la règle ou en la faisant expliquer par un élève de la classe.

Une fois les quiz effectués, nous avons observé les « rapports » proposés par Kahoot!. Cette fonction permet d'avoir une vision d'ensemble des différentes erreurs des étudiants. Pour chaque quiz, nous avons relevé :

« Les questions difficiles », soit les questions où la majorité des apprenants a fait des erreurs. Une question est considérée comme difficile par l'application si moins de 35% des participants ont répondu juste à la question. Ces questions sont reprises dans un quiz de révisions générales.

« Aide requise » : une aide est considérée comme requise par l'application si un étudiant a obtenu moins de 35% de bonnes réponses à un quiz. Ce critère nous donne un premier aperçu des thèmes qui peuvent poser des problèmes à un étudiant spécifique.

« Non terminé » : nous avons ici les questions auxquelles certains étudiants n'ont pas répondu. Pour cette étude, nous avons décidé de mettre ces questions dans la catégorie aide requise, partant de l'hypothèse que l'apprenant n'a pas su répondre ou n'a pas compris la question et qu'une intervention est donc nécessaire.

Nous avons ensuite regardé le détail de chaque quiz pour chaque joueur dans la rubrique « Joueur ». Si le score de l'étudiant était inférieur à 60%, nous regardions de plus près ses réponses afin de les noter et de les regrouper par objectif linguistique.

Une fois ce travail effectué, nous avons repris les objectifs du syllabus pour construire un plan de travail (*Annexe 1*). Nous avons proposé une colonne d'exercices complémentaires elle-même composée d'une partie vocabulaire et d'une partie grammaire. Elle permet aux apprenants de travailler sur des exercices de systématisation, de repérer les thèmes principaux de l'évaluation. Chaque exercice propose une difficulté différente et permet de travailler différents points d'un même objectif.

Une deuxième colonne permet aux apprenants de s'entraîner sur une production écrite du type de ce qui pourrait être attendu à l'examen. Nous avons donc donné pour chaque thématique du syllabus un exercice de production écrite à réaliser.

Enfin, une troisième colonne, conçue sur le même principe, propose des sujets de pratique orale. Les élèves devaient s'enregistrer et l'envoyer via la plateforme Teams. Ceci n'a cependant été réalisé par aucun étudiant.

Lors de cette expérimentation, nous avons décidé de ne pas comparer un dispositif de révision « classique » où tout le monde réalise les mêmes activités avec un dispositif de révision différenciée. Cette étude se basant sur des profils d'étudiants variés, il ne serait pas pertinent de comparer avec la même classe, car les objectifs de révisions seraient alors différents, ni de comparer avec une autre classe car les profils seraient alors très différents.

Utilisation du plan de travail

Le contenu du plan de travail est le même pour tous à la différence que les activités surlignées ne sont pas les mêmes. Chaque apprenant devait réaliser au minimum 5 activités dont une production écrite et une production orale. Les activités surlignées étaient obligatoires. Une fois le plan de travail réalisé, nous avons corrigé et commenté toutes les productions des étudiants.

Questionnaire en 3 parties :

Pendant le deuxième semestre, nous avons demandé aux étudiants de ce cours de répondre à un questionnaire. Celui-ci était divisé en 3 parties : les habitudes d'apprentissage, l'utilisation de Kahoot! en classe et l'utilité du plan de travail.

Les habitudes d'apprentissage

Selon les postulats de R. Burns (cité dans Astolfi, 1995, p.47), aucun apprenant n'apprend de la même manière. Cette partie s'intéresse donc à la manière dont les étudiants de cette classe apprennent les règles de grammaire et le vocabulaire, leurs méthodes pour étendre leur champ lexical, leur manière d'étudier en général. Nous leur avons demandé comment ils choisissaient le contenu qu'ils devaient réviser et comment ils organisaient la répartition de leur temps de travail. Nous voulions également savoir où ils étudiaient et finalement leur comportement face à une incompréhension en classe.

Kahoot! pour réviser

Les questions de cette partie ont pour but de mesurer l'intérêt de l'utilisation régulière de Kahoot! pour réviser, mais surtout de connaître la perception des étudiants quant à son utilisation dans un contexte de remédiation. Aussi les questions qui ont été posées concernent :

Leur intérêt pour l'utilisation de Kahoot! en classe (s'ils apprécient le jeu, s'ils le trouvent amusant ou non, utile ou non)

Leur capacité à faire le lien avec leur apprentissage ou non (s'ils trouvent que cela permet de revoir le vocabulaire, la grammaire, si cela les motive)

La fréquence d'utilisation de Kahoot! qu'ils souhaiteraient en classe

Utilité du plan de travail pour réviser

Les questions de cette partie ont pour objectif, d'une part, d'analyser comment les étudiants ont utilisé le plan de travail, et, d'autre part, d'évaluer leur niveau de conscience quant à l'importance pédagogique de la fonction de révision de ce dispositif. Nous nous intéressons également à ce qu'ils ont

trouvé particulièrement utile dans ce plan de travail. Aussi, les questions portaient sur :

- La réalisation ou non du plan de travail et les raisons de cet état de fait.
- La perception de l'utilité du plan de travail utile (justification à l'appui).
- Le choix d'une production écrite à réaliser et les raisons de ce choix.
- La pertinence ressentie du choix des activités.

Résultats

Remarques sur les plans de travail rendus

Le plan de travail présente plusieurs différenciations :

- Une remédiation différenciée par le guidage différencié.
- Une différenciation des objectifs puisque les étudiants réalisent des activités dont les objectifs linguistiques sont différents.

Sur les onze étudiants, huit ont réalisé le plan de travail. Parmi les onze étudiants, quatre étudiants n'avaient pas d'activités particulières à réaliser, ils devaient choisir eux-mêmes cinq activités à réaliser dont une production écrite. Parmi les étudiants qui n'avaient pas d'activités à faire, une n'a pas réalisé le plan de travail. Il est cependant intéressant de noter que cinq étudiants ont réalisé plus d'activités que demandé. Quatre n'ont pas fait la production écrite, mais quatre ont réalisé tout ce qui leur était demandé.

Remarques sur les notes d'examens

Tableau 1 : Notes des étudiants ayant réalisé le plan de travail

Nom	Mid-term	Final exam
SJ	PO : 20/25 CO : 19/25 CE : 21.5/25 (86%) PE : 22.5/25 (90%) Total : 83/100	PO : 33/37 CO : 29/37 CE : 35/37 (94%) PE : 33/39 (84%) Total : 130/150 : 86.6%
PP	PO : 10/25 CO : 11/25 CE : 19/25 (76%) PE : 18.5/25 (74%) Total : 58.5/100	PO : 19/37 CO : 15.5/37 CE : 27.5/37 (74%) PE : 29/39 (74%) Total : 91/150 : 60.6%
JS	PO : 10/25 CO : 16/25 CE : 21/25 (84%) PE : 16.5/25 (66%) Total : 63.5/100	PO : 20/37 CO : 21/37 CE : 14.5/37 (39%) PE : 31/39 (79%) Total : 86.5/150 : 57.6%
JP	PO : 21/25 CO : 18/25 CE : 24.5/25 (98%) PE : 22/25 (88%) Total : 85.5/100	PO : 35/37 CO : 28/37 CE : 35/37 (94%) PE : 35/39 (89%) Total : 133/150 : 88.6%

VD	PO : 20/25 CO : 14.5/25 CE : 17.5/25 (70%) PE : 13.5/25 (54%) Total : 65.5/100	PO : 28/37 CO : 19/37 CE : 25/37 (67%) PE : 23.5/39 (60%) Total : 95.5/150 : 63.6%
MM	PO : 17/25 CO : 14/25 CE : 15/25 (60%) PE : 20/25 (80%) Total : 66/100	PO : 31/37 CO : 14/37 CE : 29/37 (78%) PE : 31/39 (79%) Total : 105/150 : 70%
WY	PO : 17/25 CO : 14/25 CE : 17/25 (68%) PE : 17.5/25 (70%) Total : 65.5/100	PO : 29/37 CO : 20/37 CE : 33/37 (89%) PE : 24/39 (61%) Total : 106/150 : 70.6%
JK	PO : 20/25 CO : 18/25 CE : 20.5/25 (82%) PE : 22.5/25 (90%) Total : 81/100	PO : 35/37 CO : 30/37 CE : 34/37 (91%) PE : 35/39 (89%) Total : 134/150 : 89.3%

Tableau 2 : Notes des étudiants n'ayant pas réalisé le plan de travail

Nom	Mid-term	Final exam
TR	PO : 19/25 CO : 10/25 CE : 19.5/25 (78%) PE : 20.5/25 (82%) Total : 69.5/100	PO : 27/37 CO : 16.5/37 CE : 18/37 (48%) PE : 31.5/39 (80%) Total : 93/150 : 62%
SS	PO : 15/25 CO : 10.5/25 CE : 19.5/25 (78%) PE : 21/25 (84%) Total : 66/100	PO : 23/37 CO : 21/37 CE : 30/37 (81%) PE : 33/39 (84%) Total : 107/150 : 71%
JR	PO : 24/25 CO : 10/25 CE : 21.5/25 (86%) PE : 23/25 (92%) Total : 78.5/100	PO : 32/37 CO : 29/37 CE : 25/37 (67%) PE : 26/39 (66%) Total : 112/150 : 74.6%

Nous comparons ici les résultats des apprenants entre l'examen de mi-semestre et l'examen final. Pour l'examen de mi-semestre, les étudiants ont réalisé plusieurs quiz Kahoot! dont un de révisions spéciales pour l'examen, en revanche, ils n'ont pas eu de séance réservée aux révisions ni de plan de travail basé sur Kahoot!. Pour l'examen final, les étudiants ont eu plusieurs quiz Kahoot! tout au long du semestre, un quiz Kahoot! de révisions et un plan de travail personnalisé à réaliser.

L'examen de mi-semestre étant sur 100 points nous avons ramené les points de l'examen final qui correspond à 150 points à 100 points. Sur 9 étudiants ayant réalisé le plan de travail, on observe que 6 ont obtenu un meilleur score en général. Sur les 3 étudiants qui n'ont pas réalisé le plan de travail, 2 ont vu leur note baisser. Le nombre d'étudiants étant trop petit, il nous est cependant impossible d'affirmer que le plan de travail a un quelconque effet sur les résultats des étudiants. Concernant la partie compréhension écrite et production écrite qui font l'objet de ce cours, on observe que dans la majorité des cas les résultats entre les examens de mi-semestre et de fin de semestre ont diminué ou sont restés stables. On observe une diminution ou

une augmentation de seulement 2 ou 3 pourcents dans la plupart des cas. Parmi les étudiants ayant réalisé le plan de travail, on remarque une baisse des notes systématique dans l'une des deux compétences travaillées et une diminution ou une stabilisation dans l'autre compétence. Il nous est donc impossible de confirmer ici l'influence du plan de travail sur les notes des étudiants.

En comparant les points à travailler dans le plan de travail et les erreurs commises lors de l'examen final voici ce que nous obtenons.

Tableau 3 : Comparaison des objectifs du plan de travail et des erreurs commises pendant l'examen final

Etudiant	Point à travailler selon le plan de travail	Erreurs commises dans l'examen final au niveau de la production
SJ	Rien de notable	Lexique entrer/rencontrer transportation/transport Morphosyntaxe : pouvoir + infinitif préposition Vocabulaire des métiers et du parcours universitaire Léger problème de mise en forme d'une lettre Prépositions après les verbes Orthographe approximative (z/s, veulent/veulent, ambitieuse/ambitieuse)
PP	Vocabulaire du parcours universitaire Grammaire : les pronoms qui/que	Nous avons/sommes dans la même classe Nous aime Regarder le cinéma Orthographe : intéressée, étroitement, anglais Travailler à/chez Je me candidater/Vouloir candidater Préposition beaucoup des traduction au lieu de traduire ordre des mots formule de clôture
JS	Vocabulaire des nouvelles technologies Vocabulaire du parcours universitaire Grammaire : les pronoms qui/que Passé composé Imparfait	Interférence de l'anglais, étendue du vocabulaire et orthographe : Wake-up early, focus, finish, on site, Hostess de l'air Je participation/participe Passé composé en général bien utilisé : une fois utilisé à la place du futur proche Formule d'introduction Je (vous) écrite

	Imparfait et passé composé	Ce lettre Prépositions (mauvaises prépositions ou en mettre là où il n'y en a pas) Je peut Apprendre de l'expérience/avoir de l'expérience Ordre des mots
JP	Rien de notable	Je voudrais postulez Cette entreprise/ votre entreprise son/l'image -> adresse à l'entreprise votre image Une diplôme Je croise que vs je crois que Formule de clôture
VD	Vocabulaire du parcours universitaire Grammaire : les pronoms qui/que Passé composé	Etendue du lexique se contredit dans les avantages et inconvénients donne les mêmes arguments Paragraphe séparation des idées Postuler comme Pouvoir + infinitif Aimer + nom ou aimer + infinitif Bonne utilisation du passé composé mais erreur dans les participes passé Vocabulaire : graduated, motivate, perfect, place Orthographe : longtemps, boucoup, plisir Pendant/depuis
MM	Grammaire : les pronoms qui/que Passé composé Imparfait Imparfait et passé composé	jouer une guitare, du/le week-end, dans/à l' université, articles manquant, pour/pendant Formule d'introduction Orthographe et étendue du vocabulaire major/affaires en freshman/en première année (interférence de l'anglais) maintnent, Syntaxe : ordre des mots, pendant/pour, prépositions Expression : travailler comme Différences personnes/différentes personnes Répétitions : mes qualités de moi/plus différences personnes Passé composé et imparfait utilisé en contexte mais problèmes de participe passé : j'ai appris
WY	Vocabulaire du parcours universitaire Grammaire : les pronoms qui/que	Formule d'introduction et de clôture Expression : postuler par un professeur/postuler comme professeur

	<p>Passé composé Imparfait Imparfait et passé composé</p>	<p>Manque au niveau du vocabulaire du parcours universitaire (orthographe et étendue) Accents J'ai jusque sept mois, je reste 7 mois Elision : de/d' préposition Langage orale Problème d'utilisation des temps (futur) Conjugaison de l'imparfait, ou accords sujet pluriel/verbe pluriel Les temps de l'imparfait et du passé composé sont correctement utilisés</p>
JK	Rien de notable	<p>féminin/masculin des noms et accords passionné au lieu de passionnant Oubli de conjugaison après sujet +COI Une faute unique de choix d'auxiliaire du passé composé Préposition Formule de politesse de clôture d'une lettre Essentiellement des éléments non enseignés : Ayant enseignante vs ayant été enseignante vs ayant enseigné Après j'ai obtenu vs après avoir obtenu</p>
TR	Rien de notable	<p>Je préfère + article + nom Formule d'introduction Manque de connecteurs logiques Répétition du verbe pouvoir Couramment/facilement Prépositions</p>
SS	Imparfait et passé composé	<p>Intéressant/intéressé rencontrer eux/les rencontrer Formule d'introduction Préposition de __ à, au, en Affaires (interférence de l'anglais) Pour pendant Paragraphes Passé composé et imparfait ok</p>
JR	Grammaire : Passé composé	<p>Mise en forme du texte et critère sociolinguistique Absence de paragraphe Préposition de __ à Place des mots dans la phrase Passé composé : mauvais auxiliaire</p>

En général, des erreurs non prévues par le plan de travail apparaissent dans les copies de tout le monde, y compris les étudiants qui n'avaient rencontré aucune difficulté lors des tests Kahoot!. Ceci nous semble normal étant donné qu'il ne s'agissait pas d'objectifs cibles. En revanche, il est intéressant de noter que de nombreux problèmes viennent de la construction syntaxique (ordre des mots, cohérence des connecteurs logiques, prépositions, etc.). Ces problèmes ne pouvant être décelés par Kahoot!, cela montre la complémentarité d'une analyse des erreurs d'un texte réalisé par les étudiants et éventuellement de la révision par l'écriture dans le plan de travail. Le vocabulaire semble continuer à poser problème malgré les révisions du plan de travail. Il s'agit peut-être d'un problème de mémorisation. Néanmoins, les éléments de grammaire, tels que l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, semblent avoir vu une amélioration. Pour d'autres éléments, il est plus difficile d'évaluer l'évolution des compétences : par exemple la structure avec « qui » et « que » n'a tout simplement pas été utilisée. Cela peut être dû à une stratégie d'évitement ou à un manque d'opportunité de l'utiliser.

Finalement, si une évolution positive ou négative des notes n'est pas observable, on voit tout de même une progression au niveau des points à travailler sur le plan de travail. Il semble, en revanche, que les autres éléments aient été négligés, ce qui pourrait expliquer une stagnation des notes.

Remarques sur le questionnaire

Une fois l'examen final passé, nous avons soumis le questionnaire (en anglais, par souci de compréhension) aux étudiants afin d'avoir leur retour sur cette expérimentation. Le questionnaire était, comme décrit ci-dessus, divisé en trois parties.

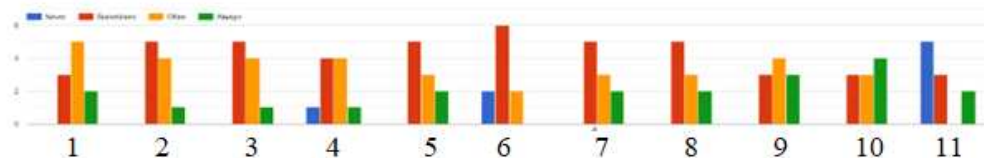
Sur les onze étudiants une seule personne n'a pas répondu au questionnaire.

3.1. Habitudes d'apprentissage

La première question du questionnaire concernait l'apprentissage de la grammaire. Les étudiants devaient répondre par des adverbes de fréquence

à chaque item (*Annexe 2*). En bleu, « jamais », en rouge « de temps en temps », en jaune « souvent » et en vert « toujours ».

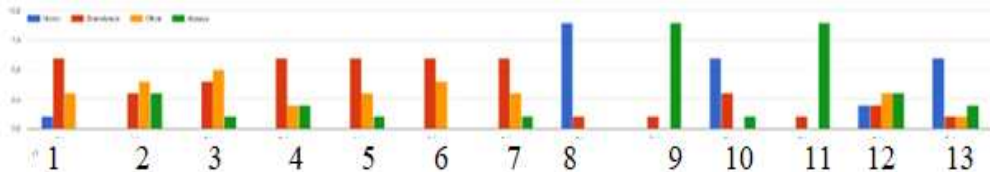
Figure 1 : Pour apprendre les règles de grammaire



D'après ce graphique, les réponses qui semblent le plus ressortir sont que les étudiants n'ont pas de techniques particulières en dehors de celles notées ici (11). La majorité des apprenants semblent avoir une approche déductive de la grammaire puisqu'ils vont en général chercher la règle avant de la repérer dans des textes (10). La plupart d'entre eux relisent leur cours en répétant le cours à haute voix (1) ou en effectuant des exercices, mais ceux-ci restent le plus souvent des exercices vus en classe (5). Les exercices en autonomie sur internet restent rares (6). Il semble également que les étudiants se testent assez peu sur ce qu'ils voient en cours (8).

La deuxième question concernait l'apprentissage et la mémorisation de nouveaux mots. De même que pour la première question, les étudiants devaient répondre en choisissant parmi quatre adverbes de fréquence (*Annexe 3*).

Figure 2 : Pour apprendre et mémoriser le vocabulaire

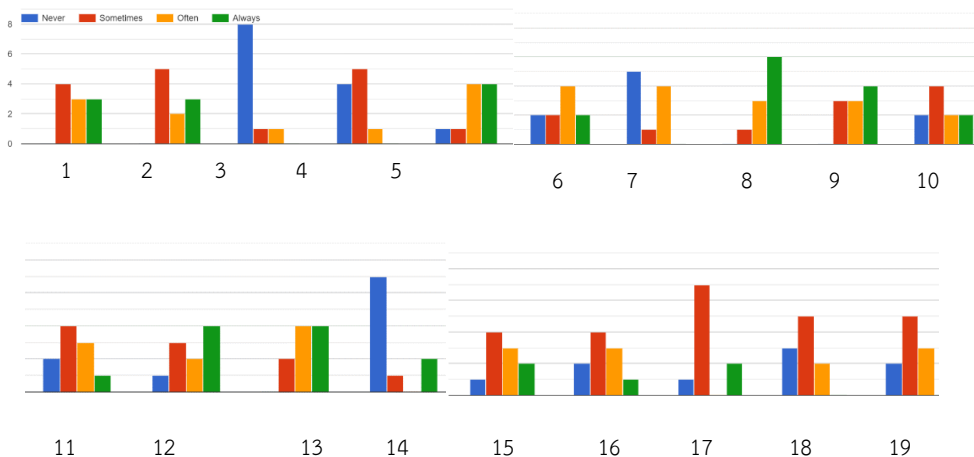


En général, les étudiants n'utilisent pas de dictionnaire papier (8) ou de dictionnaire français/français (10). Pour la rétention du vocabulaire ils semblent avoir des techniques variées. Le point qui semble commun à tous

est l'utilisation d'un dictionnaire électronique (9) et français/anglais (11). Ensuite, les techniques qui semblent le plus fréquemment utilisées sont le repérage du vocabulaire important dans un texte (2) et la traduction complète du texte (3). Sur ce dernier point, nous émettons quelques doutes car selon nos observations en classe, la traduction entière du texte se fait en général par l'utilisation de Google Traduction. Il ne s'agit donc pas d'un réel exercice de traduction. L'apprentissage par cœur des listes de vocabulaire (1) ne semble pas une technique populaire auprès des étudiants qui cherchent donc plutôt à apprendre du vocabulaire en contexte. L'autonomie en termes de recherche de vocabulaire en dehors de la classe semble assez faible puisque la majorité des apprenants a répondu chercher du vocabulaire « de temps en temps » dans les items concernant la recherche de vocabulaire (5 et 6).

La troisième question portait sur leur manière d'étudier en général. Ils devaient répondre par un adjectif de fréquence (*Annexe 4*).

Figure 3 : Habitudes d'apprentissage

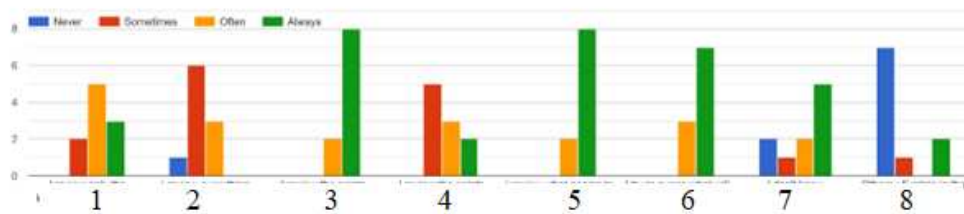


Les techniques qui semblent être le moins utilisées sont le visionnage de films ou séries en français sans sous-titres (3) ou avec des sous-titres français (4). Il semble en revanche que le visionnage de films dans d'autres langues

avec des sous-titres français soit plus utilisé (7) avec la moitié de la classe n'y ayant jamais recours et l'autre moitié y ayant recours. La majorité des apprenants semble prendre des notes pendant la classe (8), l'ajout de notes pendant les révisions sera cependant moins systématique (9). Les comparaisons avec les éléments vus précédemment ne sont également pas systématisées (13). Enfin, il semble que la communication avec les camarades soit assez souvent présente pendant les apprentissages (18).

La quatrième question portait sur leur manière de choisir ce qu'ils révisaient (Annexe 5).

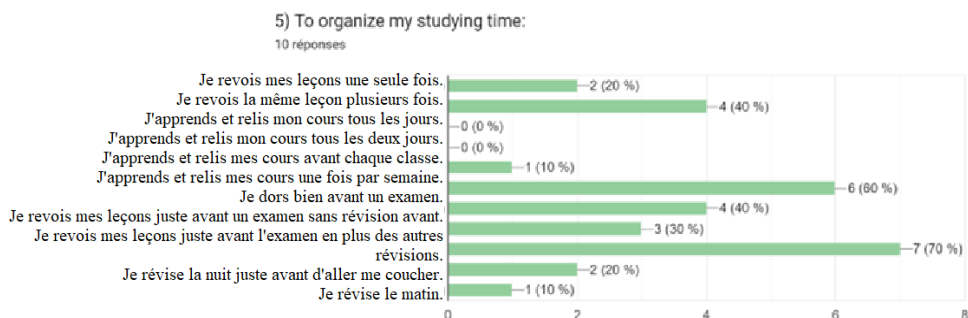
Figure 4 : Le choix des révisions



La méthode qui semble la plus utilisée est la révision des points de difficulté (3). À cela s'ajoute un choix parmi ce qui semble être les points les plus importants (5) et donc éventuellement ce qui pourrait se retrouver dans l'examen (6). La révision des éléments plus anciens, comme ceux abordés au début de l'année, est moins fréquente (2), et les apprenants semblent se concentrer davantage sur ce qui sera « directement » nécessaire pour l'examen. Les révisions semblent donc être essentiellement motivées par le désir de réussir l'examen, ce qui pourrait éventuellement expliquer la difficulté à choisir comment réviser (7).

La cinquième question concernait l'organisation du temps de travail :

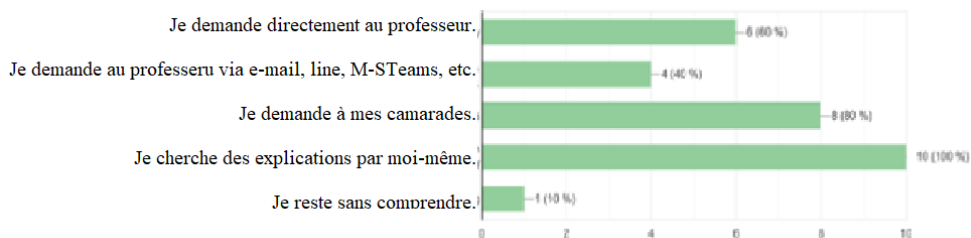
Figure 5 : L'organisation du temps de travail



Les principales méthodes d'organisation du temps de travail sont donc la révision régulière une fois par semaine, complétée d'une révision plus importante avant l'examen. Un peu moins de la moitié des apprenants revoit leurs leçons plusieurs fois. Une seule personne semble réviser avant chaque classe. Personne n'a un rythme de révision très rapproché (tous les jours ou tous les deux jours).

La dernière question de cette partie concernait leur réaction en cas d'incompréhension.

Figure 6 : Réaction en cas d'incompréhension



Dans la majorité des cas, les étudiants vont chercher la réponse par eux-mêmes ou demander à un camarade. Les demandes directes ou par mail au professeur sont plus rares. Une seule personne reste sans comprendre.

3.2. L'utilisation de Kahoot!

Cette partie du questionnaire concernait l'utilisation et l'appréciation des étudiants de Kahoot! dans le cours.

Figure 7 : Avez-vous apprécié l'utilisation de Kahoot en classe ?
10 réponses

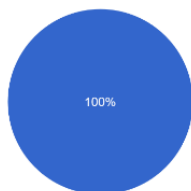


Figure 8 : Kahoot est amusant ?
10 réponses

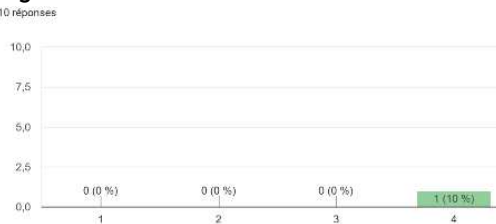


Figure 9 : Kahoot est utile ?
10 réponses

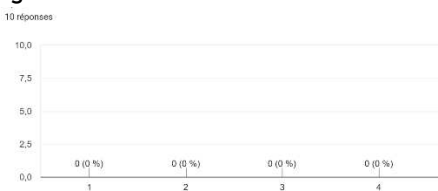


Figure 10 : Kahoot aide à revoir le vocabulaire ?
10 réponses

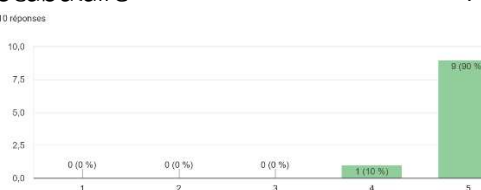


Figure 11 : Kahoot aide à revoir la grammaire ?
10 réponses

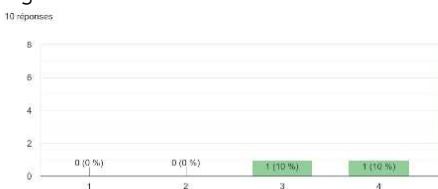
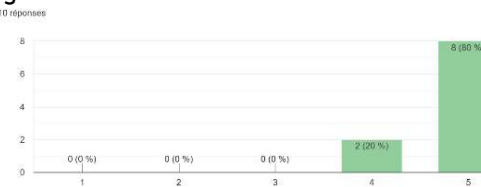


Figure 12 : Kahoot est motivant ?
10 réponses



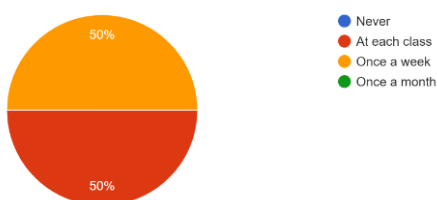
À la question « avez-vous apprécié l'utilisation de Kahoot! en classe », la totalité des apprenants a répondu oui. Sur une note de 5 pour le critère « amusant », la majorité des apprenants a donné une note de 5/5, seule une personne a donné une note de 4/5. Nous obtenons les mêmes résultats pour le critère « utilité de Kahoot! pour réviser le vocabulaire ». En revanche, la totalité des apprenants pensent que Kahoot! est utile. En ce qui concerne le critère « utilité pour réviser la grammaire », bien que les avis des étudiants

restent positifs, les résultats sont plus variés avec une note de 3/5, une note de 4/5 et huit notes de 5/5. Le critère « motivant » a quant à lui obtenu huit notes de 5/5 et deux notes de 4/5. De plus, nous avons pu noter que même si certaines erreurs persistaient, la répétition des mêmes questions dans les Kahoot! a permis de réduire le nombre d'erreurs.

Finalement, la dernière question concernant la préférence de fréquence d'utilisation de Kahoot!.

Figure 13 : À quelle fréquence souhaitez-vous faire des quiz Kahoot!

10 réponses



Tous les étudiants ont choisi une réponse positive quant à l'utilisation régulière de Kahoot!, la moitié préférant une utilisation à chaque cours, l'autre une utilisation hebdomadaire. Il est à noter qu'une étudiante du semestre suivant a dit apprécier l'utilisation régulière de Kahoot!, mais que parfois l'effort de concentration demandé par le quiz l'empêchait de se concentrer par la suite.

3.3. L'utilisation du plan de travail

Cette dernière partie concernait la réalisation du plan de travail. Parmi les personnes qui ont répondu au questionnaire, 80% ont réalisé le plan de travail. Nous savons cependant que trois personnes n'ont pas fait le plan de travail, la troisième personne n'a pas répondu au questionnaire non plus. Les deux raisons données pour cette absence de réalisation sont « le manque de temps » et « l'oubli ». Sur une note de 5, 90% des personnes ont donné une note de 5 et une personne une note de 4. Nous avons ensuite demandé quelles étaient les raisons de ce choix (*Annexe 6*).

Une personne n'a pas répondu à cette question. Il est intéressant ici de noter que les personnes qui ont réalisé le plan de travail s'en sont servies comme guide pour leur révision, allant au-delà d'une simple exécution des exercices de systématisation pour réviser. Bien que l'attention ait été portée sur les difficultés des apprenants, une personne a répondu que cela lui avait permis de repérer ses points forts. Le plan de travail a donc bien été utilisé comme outil d'organisation.

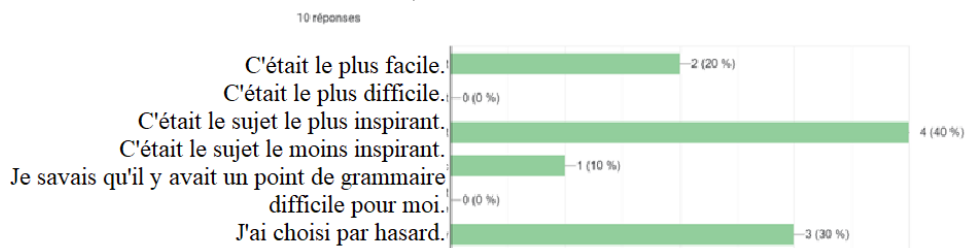
Il y avait 6 sujets de production écrite au choix :

- Les nouvelles technologies
- La communication au travail
- Le parcours universitaire
- L'apprentissage des langues
- L'expatriation, le changement de vie
- Raconter une rencontre

Ces sujets, basés sur les différents thèmes du semestre, étaient des exercices types de ce qui pourrait être demandé en situation d'examen. Sur les 4 personnes ayant réalisé le plan de travail et la production écrite, deux ont choisi l'apprentissage des langues, une a choisi les nouvelles technologies, et une autre a opté pour l'expatriation et le changement de vie. Seule la moitié de la classe a réalisé cette partie du plan de travail. Cette partie étant au choix, aucun des sujets n'était surligné en jaune, aussi cela peut expliquer un éventuel oubli des apprenants.

Nous avons demandé aux étudiants pourquoi ils avaient choisi tel ou tel sujet. Il semble cependant que les étudiants qui n'ont pas réalisé l'activité ont également répondu.

Figure 14 : Choix d'un sujet de production écrite



Ici, il semble qu'il n'y ait pas eu de réflexion particulière de la part des étudiants. Le choix semble s'être fait d'un point de vue purement scolaire, sans recherche de défis ou d'amélioration. En effet, des réponses telles que « c'était le plus facile », « c'était le plus inspirant », ou « j'ai choisi de manière aléatoire » étaient les plus courantes. Seule une personne a déclaré avoir choisi un sujet parce qu'il l'inspirait le moins. Les réponses comme « c'était le plus difficile » ou encore « je savais que je devrais utiliser un point de grammaire avec lequel j'ai des difficultés » n'ont pas été sélectionnées.

Enfin, la dernière question portait sur leur opinion concernant le choix des activités du plan de travail. Nous leur avons expliqué que les activités leur avaient été proposées en fonction de leur résultat au test Kahoot! et leur avons demandé s'ils trouvaient les activités adéquates et pourquoi (*Annexe 7*).

En général, les étudiants ont considéré que le choix des activités était approprié. Cependant, certains ont vu ces exercices comme des révisions habituelles. Par conséquent, bien que la majorité des étudiants soit satisfaite, il subsiste un certain doute quant à la compréhension complète de l'objectif des Kahoot! et des plans de travail.

Discussion

Il est évident que Kahoot! continue de faire ses preuves. Cette plateforme permet de répondre à plusieurs objectifs, notamment la rétention en mémoire par le test régulier des connaissances, l'augmentation de la motivation par le jeu, et la dynamisation de la classe par la compétition. De plus, nous avons constaté ici qu'utiliser la fonction « Rapports » permet aussi d'utiliser Kahoot! comme outil de diagnostic. Il permet alors de cibler certaines compétences qui posent problème chez certains étudiants et de finalement leur proposer des remédiations adaptées. Le questionnaire nous a montré également que les étudiants avaient eu le sentiment que l'utilisation de Kahoot! combinée à celle du plan de travail les avaient aidés. Le plan de travail, quant à lui, a servi aux étudiants qui rencontrent moins de difficultés, mais qui parfois manquent de confiance en eux ou ressentent le

besoin de s'exercer davantage. Pour ceux qui éprouvaient des difficultés sur les points demandés dans le plan de travail, nous avons constaté une réduction des erreurs lors de l'examen final. En revanche, en les guidant sur ces points, d'autres aspects du cours ont pu être négligés. Finalement, même les étudiants qui n'ont pas accompli tous les exercices du plan de travail l'ont utilisé comme guide de révisions afin de revoir leurs notes.

En examinant les réponses au questionnaire, il apparaît que les apprenants ne semblent pas rechercher de manière autonome du vocabulaire ou des exercices en dehors de la classe. Pour enrichir le plan de travail, nous pourrions envisager d'ajouter des suggestions telles que des films ou des séries à regarder, des lectures recommandées, ou des jeux en ligne.

Pour apprendre aux étudiants à orienter leurs révisions méthodiquement, nous pourrions expérimenter des échanges d'idées visant à mettre en avant des méthodes de révision efficaces. Nous pourrions également leur faire créer des cartes mentales communes intégrant les nouveaux points grammaticaux et les mettant en relation avec les anciens. Ils pourraient alors choisir les activités à réaliser dans le plan de travail en fonction de ces cartes. Le plan de travail pourrait lui-même être mis à jour.

Si l'on souhaite multiplier les dispositifs de remédiations ou créer des séances de remédiation différenciée, il faudrait ajouter de nouvelles séances, potentiellement plus courtes et comprenant un exercice ou deux à faire en début de classe. Par exemple, après le passé composé, certains retravailleraient le choix de l'auxiliaire, tandis que d'autres se concentreraient sur les participes passés et les accords, ou encore sur l'utilisation concordante de l'imparfait et du passé composé. Il faudrait alors découper chaque objectif du syllabus en sous-niveau de difficultés. Cela nécessiterait cependant plus de temps, et un travail en équipe pourrait faciliter cette tâche. De plus, il faut préciser que ce dispositif atteint ses limites lorsque le nombre d'étudiant est important, ce qui nécessiterait davantage de temps de correction de la part de l'enseignant. Dans une grande classe, il serait donc préférable de privilégier des activités auto-correctrices ou des travaux de groupe.

Kahoot! présente également ce type de désavantage puisque la version gratuite limite désormais le nombre de participants. Il n'est donc plus possible d'utiliser la version gratuite pour une classe de plus de 10 personnes si l'on souhaite un suivi personnalisé. D'autant plus que dans un emploi du temps chargé, l'analyse même de chaque profil prend du temps. Enfin, Kahoot! demandant de la rapidité, les étudiants risquent de répondre au hasard, cela peut donc parfois biaiser les résultats. Nous avons également vu que l'utilisation seule de Kahoot! ne permet pas d'avoir une vue complète des difficultés des étudiants. Il est donc essentiel de compléter ces analyses par l'examen des productions des étudiants.

Conclusion

Cette expérimentation nous a montré que le plan de travail était utile mais que chaque étudiant pouvait en faire un usage différent : soit comme référentiel des objectifs à atteindre, soit comme moyen de réviser. Qui plus est, lorsqu'il est utilisé en dehors de la classe, en autonomie, il devient impossible pour le professeur de contrôler ce qui est réalisé par l'apprenant, aussi une grande partie de ce travail dépend de la motivation et/ou des habitudes d'apprentissage de l'apprenant. Pendant le deuxième semestre, nous avons renouvelé l'expérience de manière facultative. Très peu d'étudiants ont réalisé le travail, et nous avons remarqué que la majorité de ceux qui l'ont rendu étaient ceux qui rencontrent le moins de difficultés. Cependant, l'inverse est également possible, comme l'a confirmé une étudiante ayant des difficultés. Elle a indiqué avoir accompli de nombreux Kahoot! par elle-même, et lorsque les sujets étaient réutilisés lors de grandes révisions, des améliorations étaient perceptibles dans ses scores. Elle a également réalisé les exercices du plan de travail. Ainsi, Kahoot! sert de guide supplémentaire, en complément du plan de travail, pour orienter les choix de révision des étudiants.

Finalement le plan de travail se montre utile pour la remédiation puisqu'il permet aux étudiants dans la majorité des cas d'éviter pendant l'examen les erreurs mises en évidence. Son utilité en tant que tel pour les révisions est

cependant limitée, puisque leur note ne s'est pas améliorée du fait des autres erreurs.

Il serait possible de proposer aux étudiants qui n'ont pas eu de difficultés majeures d'aller plus loin, par exemple en leur proposant une seule rédaction mais plus longue ou la réutilisation de points de grammaire dans des sujets plus complexes.

Kahoot! a été un bon guide pour le choix des objectifs, mais pour évaluer de manière plus rigoureuse son utilité, il pourrait être intéressant d'observer les mêmes apprenants en train de réaliser le plan de travail en classe. Dans un laps de temps limité, les étudiants donneraient-ils la priorité à certaines révisions, et si oui, comment le feraient-ils ? Dans ce cadre, nous pourrions envisager d'ajouter des activités de révision en petits groupes pour travailler diverses compétences.

Enfin, un questionnaire comme celui que nous avons proposé ici pourrait être utilisé en amont du cours afin de mieux connaître les habitudes des apprenants. Cela nous permettrait de leur proposer des activités de révision auxquelles ils ne sont pas habitués, ouvrant ainsi de nouvelles possibilités pour leur apprentissage.

Références bibliographiques

- Astolfi, JP. (1995). *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Educations Janv 95, p.47.
- Astolfi JP. (2014). *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Cuq, JP. (2002) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Delolme-Sabatier, V. (2021). *Introduction à la pédagogie différenciée : L'exemple du plan de travail*, Rencontre Pédagogique du Kansai, Bulletin n°35.
- Guay M-H, Legault G, Germain C, (2006). *Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique* Vie pédagogique, Site Internet, n° 141.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3^e éd.
- Meirieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* ESF éditeur.
- Olha, LC. (2010). *L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE*, Pratiques.

Puren, C. (2001). *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues*, livre du formateur, Paris, APVL

Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre*, synthèse de conférence, académie de Paris.

Roediger H-L., Karpicke J-D., (2005). *Test-Enhanced Learning: Taking Memory Test Improves Long-Term Retention*, Psychological science. Washington University in St. Louis.

Toma F., Diaconu DC., Popescu CM. (2021). *The Use of the Kahoot! Learning Platform as a Type of Formative Assessment in the Context of Pre-University Education during the COVID-19 Pandemic Period*. Education Sciences.

<https://doi.org/10.3390/educsci11100649>

Annexe 1 : 5 activités doivent être réalisées. Parmi ces activités, il doit y avoir : une production écrite et une production orale.

Certaines activités sont obligatoires seulement pour vous. Celles-ci sont surlignées en jaune.

Exercices complémentaires	Capacité rédactionnelle (1 activité obligatoire sur les 6 proposées)	Production orale (1 activité obligatoire sur les 6 proposées)
Vocabulaire : <input type="checkbox"/> les nouvelles technologies p. 3 et 4 <input type="checkbox"/> communication au travail p. 5 <input type="checkbox"/> parcours universitaire p. 6 <input type="checkbox"/> expatriation et changement p.7 Grammaire : <input type="checkbox"/> les pronoms qui/que p.8-9 <input type="checkbox"/> pendant/depuis p.10 <input type="checkbox"/> passé composé p.11-12 <input type="checkbox"/> imparfait p. 13 <input type="checkbox"/> imparfait ET passé composé p. 14-16	<input type="checkbox"/> les nouvelles technologies Vous racontez quels outils numériques, vous utilisez habituellement et comment vous les utiliser. <input type="checkbox"/> communication au travail Vous préparez une réunion pour la préparation d'un voyage d'affaire. <input type="checkbox"/> expatriation et changement Vous envoyez un e-mail à vos collègues pour leur donner des informations (sujet de la réunion, lieu, horaire, ce qui a déjà été fait et ce qu'il reste à organiser) <input type="checkbox"/> parcours universitaire Vous écrivez une petite annonce pour trouvez un travail. Vous expliquez rapidement votre parcours et dites ce que vous souhaitez comme travail. Vous indiquez également vos disponibilités. <input type="checkbox"/> apprentissage des langues	<input type="checkbox"/> les nouvelles technologies Vous racontez quels outils numériques, vous utilisez habituellement et comment vous les utiliser. <input type="checkbox"/> communication au téléphone Vous inventez le message du répondeur de l'entreprise où vous travaillez. <input type="checkbox"/> parcours universitaire Vous avez été diplômé d'AU. Vous parlez aux étudiants de français de votre parcours scolaire et professionnel. <input type="checkbox"/> apprentissage des langues Vous êtes au café Babel. Vous discutez avec un autre membre de votre apprentissage des langues. <input type="checkbox"/> expatriation et changement Vous donnez quelques conseils pour apprendre les langues.

<input type="checkbox"/> questions inversées p. 17 <input type="checkbox"/> la comparaison p. 18-19 décrire	Un ami voudrait apprendre une autre langue, mais il n'est pas certain de l'utilité de cet apprentissage. Vous lui écrivez un SMS pour lui expliquer comment vous avez appris les langues et comment elles ont été utiles pour vous. <input type="checkbox"/> expatriation et changement Vous écrivez une lettre à un ami. Vous voulez déménager à l'étranger. Vous lui expliquez pourquoi et vous lui demandez des conseils. <input type="checkbox"/> Raconter une rencontre Racontez la rencontre entre vos parents (vous pouvez inventer)	Vous êtes expatriés. Vous répondez à l'oral aux questions du texte « Marie, expatriée à Pékin » en remplaçant les informations si nécessaire. <input type="checkbox"/> Raconter une rencontre Vous racontez comment vous avez rencontré la personne que vous admirez le plus
	Essayez d'utiliser les points suivants : <input type="checkbox"/> les pronoms qui/que <input type="checkbox"/> pendant/depuis <input type="checkbox"/> conjonction de coordination et connecteurs logiques (mais ou et donc, puis, enfin, après, au début, etc.) <input type="checkbox"/> imparfait ET passé composé <input type="checkbox"/> questions inversées <input type="checkbox"/> la comparaison	Essayez d'utiliser les points suivants : <input type="checkbox"/> les pronoms qui/que <input type="checkbox"/> pendant/depuis <input type="checkbox"/> conjonction de coordination et connecteurs logiques (mais ou et donc, puis, enfin, après, au début, etc.) <input type="checkbox"/> imparfait ET passé composé <input type="checkbox"/> questions inversées <input type="checkbox"/> la comparaison

Annexe 2 :

Figure 1 : Pour apprendre les règles de grammaire

J'apprends mes cours en les répétant à haute voix pour me les rappeler.

Je relis mon cours en entier une fois.

Je relis mon cours en entier plusieurs fois.

Je relis les règles de grammaire sans refaire d'exercices.

Je relis les règles de grammaire en refaisant des exercices faits en classe.

Je relis les règles de grammaire puis je fais des exercices sur internet.

Je me teste.

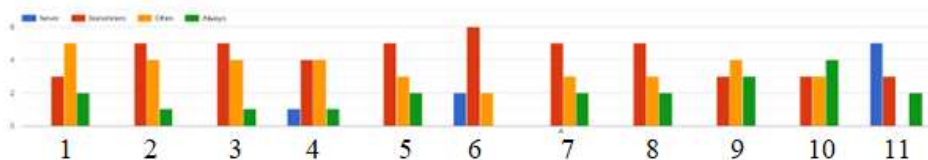
Je me pose des questions après avoir lu ou écouter n'importe quel document.

Je déduis les règles d'un texte que je lis.

Je lis les règles dans un premier temps puis j'essaie de repérer leur utilisation dans les textes que je lis.

Autres.

À la question « Autres », seule la réponse : « Je lis des livres » a été reçue.



Annexe 3 :

Figure 2 : Pour apprendre et mémoriser le vocabulaire

J'apprends par cœur des listes de vocabulaire.

J'identifie le vocabulaire important dans un texte.

Je traduis le texte en entier.

J'utilise uniquement le vocabulaire vu en classe.

Je cherche du vocabulaire en dehors de la classe sans forcément chercher du vocabulaire lié à ce qui est vu en classe.

J'utilise les thèmes abordés en classe pour chercher des textes sur les mêmes sujets.

Je me pose des questions sur le vocabulaire d'un texte avoir l'avoir lu ou écouté.

J'utilise un dictionnaire papier.

J'utilise un dictionnaire électronique.

J'utilise un dictionnaire français/français.

J'utilise un dictionnaire français/anglais.

J'utilise un dictionnaire français/thaïlandais.

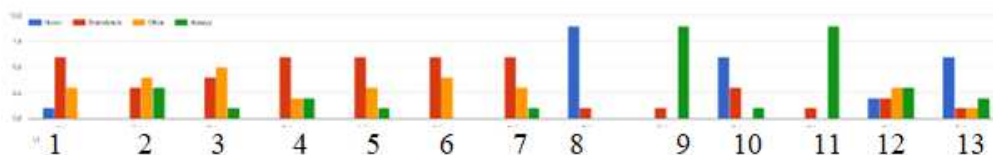
Autres

Pour la partie « Autres » nous avons obtenu deux réponses :

« Une partie de mon vocabulaire provient des chansons que j'ai écoutées de manières répétées ou de média que j'entends en dehors de la classe »

« Parfois je devine le sens des mots inconnus en regardant le contexte général dans lequel il est utilisé »

2) To learn and increase my vocabulary



Annexe 4 :

Figure 3 : Habitudes d'apprentissage

J'utilise des vidéos provenant d'internet.

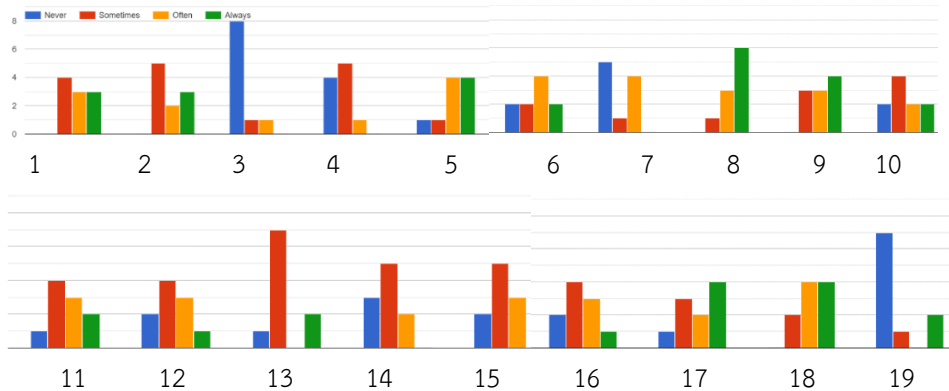
J'écoute des chansons en français.

Je regarde des films et séries en français sans sous-titres.

Je regarde des films et séries en français avec des sous-titres français.

Je regarde des films et séries en français avec des sous-titres anglais.

Je regarde des films et séries en français avec des sous-titres thaïlandais.
 Je regarde des films en anglais ou dans une autre langue avec des sous-titres en français.
 Je prends des notes pendant la classe.
 J'ajoute des notes pendant que je révise.
 Je fais des diagrammes et des dessins.
 J'écris des résumés.
 Je fais des comparaisons et des tableaux récapitulatifs.
 Je compare les nouveaux éléments avec les anciens.
 Je fais des cartes avec mes erreurs dessus.
 Je lis différents types de textes.
 Je répète mes leçons à haute voix.
 Je regarde les commentaires et notes du professeurs.
 Je parle avec mes camarades.
 Autres
 À la question « Autres », aucune précision n'a été apportée.

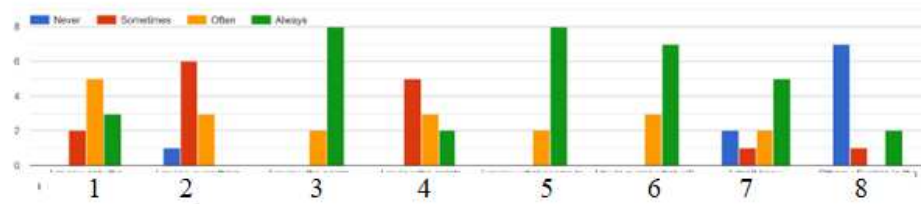


Annexe 5 :

Figure 4 : Le choix des révisions

Je revois uniquement les leçons nécessaires à l'examen.
 Je revois tout depuis le début de l'année.
 Je revois les points où j'ai le plus de difficultés.
 Je revois les points les plus faciles pour moi.
 Je révise ce qui me semble le plus important.
 J'essaie de deviner ce qui sera à l'examen.
 Je ne sais pas.
 Autres.
 À la question « Autres », rien n'a été précisé.

4) To choose what I review:



Annexe 6 :

Voici les traductions¹ des réponses que nous avons obtenues :

« Cela m'a permis d'avoir une ligne directrice pour l'examen. Cela m'a aussi permis de revoir les leçons avant l'examen. »

« Cela m'a rappelé ce que je devais réviser. »

« Cela m'a rappelé toutes les leçons que je devais étudier »

« J'ai pu connaître mes points faibles et les améliorer »

« Je rencontre souvent des difficultés pour trouver et revoir toutes les leçons par moi-même parce que mes notes sont souvent sporadiques. J'ai apprécié le plan de travail parce qu'il m'a donné tout ce que j'avais besoin de réviser en une seule page et j'ai eu l'impression que cela m'aidait à repérer les sujets où j'avais besoin de plus de travail. Cela m'a également permis de me rappeler tous les sujets que l'on a abordé à travers le semestre. »

« J'ai pu réviser avant l'examen. »

« Cela m'a rappelé ce que j'avais fait de bien dans chaque partie. »

« Comme je suis la personne qui n'a pas fait le plan de travail, je suis assez confus concernant certaines leçons. Je pense que si je l'avais fait, j'aurais mieux compris les leçons. »

« Cela m'a guidé concernant le contenu de l'examen. »

¹ It helps me to know about the guideline of the exam. It also helps me to review the lesson in the class before exam.

It reminds me what I have learned

It reminds me of all the lessons that I have studied

I get to know my weakness and improve it

I often have trouble finding and reviewing all the lessons on my own because my notes are very sporadic. I loved the plan de travail because it gave me what I needed to review in one packet and I felt like it helped pinpoint the topics I needed more work in as well as refresh every other topic we learned throughout the semester.

-It help me review before exam

It remind me what i have done good in each part

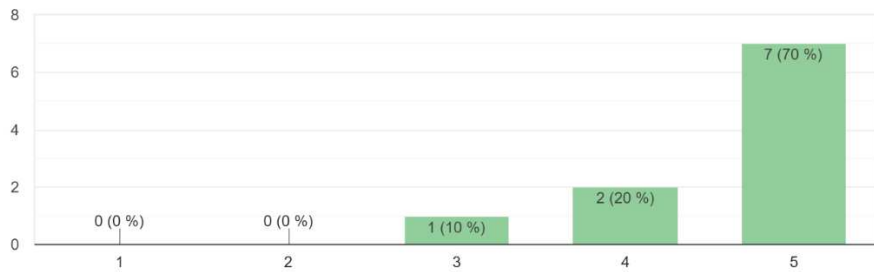
As i'm the one who didn't do plan de travail, i'm quite confused about some lessons. If i did it, i think i'm gonna know more about it.

It guided me what is on the exam

Annexe 7

7) Mandatory work plan activities were chosen based on your Kahoot test results and your written productions. Did the choice of these mandatory activities seem wise to you?

10 réponses



Cela aide les étudiants à savoir quelle partie est source de difficultés pour eux et quel sujet ils ont besoin d'améliorer et de pratiquer plus.

Cela m'aide à comprendre sur quel sujet je dois m'améliorer.

Pour s'assurer que je révise mes faiblesses.

C'est la solution directe au problème.

Je pense que c'est un excellent moyen pour comprendre à quel point la classe comprend et pour aider à revoir les sujets les plus difficiles où les scores de Kahoot! étaient bas.

Ce sont des révisions pour moi.

Je pense que c'est une façon appropriée d'attribuer des devoirs.

Vers l'enseignement d'une grammaire explicite et non empirique du genre des noms français

Ginette CHAMART

Université Thammasat, Thaïlande

chamartginette@gmail.com

Résumé

En classe de français langue étrangère (FLE), le caractère aléatoire de la distribution du genre nominal (GN) est brièvement évoqué pour ensuite concentrer l'attention et les efforts vers le périmètre sécurisé et sécurisant du genre biologique. La tâche d'appliquer les mêmes principes aux noms d'inanimés incombe alors presque entièrement aux seuls apprenants. Ce raccourci pédagogique par le sexe du référent ne permet pas à ces derniers de s'approprier la notion de genre grammatical (GG) - de nature bien différente - ni de se construire une grammaire du genre. Sans conséquence en L1, ce déficit de normes explicites est, nous semble-t-il, préjudiciable en FLE. Dans cet article, nous évoquerons les causes ayant pu conduire à cette carence, justifierons notre choix d'une approche privilégiant les faits informatifs plutôt qu'empiriques, proposerons une plausible conceptualisation des mécanismes du GN et avancerons l'hypothèse d'une combinaison *critères de distribution du genre - marques de genre* susceptible de guider les apprenants dans l'acquisition de ce trait essentiel de la langue. Des outils didactiques et référentiels seront également soumis à considération.

Mots-clés : lexicologie nominale, genre grammatical, français, trait morphologique de genre, grammaire explicite, didactique du FLE

Avec les conjugaisons et la concordance des temps, la prédictibilité du genre nominal (GN) est identifiée par les apprenants de français langue étrangère (FLE) comme l'une des difficultés majeures de leur

apprentissage. Alors que les formes verbales (tables de conjugaison) ainsi que leur contextualisation (accords et concordance des temps) sont parfaitement couvertes par la grammaire tant en L1 qu'en L2, il en va tout autrement de la classe nominale. Autant la contextualisation (accords et reprises pronominales) est adressée de manière exhaustive, autant la forme des noms et leur trait morphologique de genre sont absents et laissés à l'implicite.

Cette carence peut se comprendre en L1 puisque les locuteurs natifs acquièrent à la quasi-perfection le GN de manière naturelle dès l'âge de 3-4 ans (Müller, 1994) sans qu'il y ait besoin de recourir à un apprentissage formel. Le trait de genre acquis, l'enseignement peut se concentrer dès le primaire sur les systèmes d'accords qui eux nécessitent une formation. En FLE, les apprenants sont souvent initiés aux accords en genre avant d'avoir acquis le trait de genre, voire avant d'avoir compris le concept de genre grammatical (GG). Le caractère *imprévisible* et *aléatoire* de l'attribution du genre est rapidement évoqué pour ensuite diriger les efforts vers le genre biologique, concept universellement admis. La tâche de généraliser ces principes aux inanimés incombera alors presque entièrement aux apprenants. Ce raccourci par les noms d'animés ne permet pourtant ni le travail sur la notion de GG (de nature totalement différente), ni la construction d'une *grammaire du genre* susceptible de les orienter.

Le trait de genre est le grand absent des apprentissages et des manuels qui ne l'intègrent pas dans leur progression didactique. Pourtant, lorsqu'interrogés sur ce qui pourrait les aider dans l'acquisition du GN, les apprenants sont demandeurs d'une *plus grande classification des règles du genre* (Schmitt, 2011).

Trait morphologique de genre

Du tableau de Pieters (2018) représentant les trois composantes du GG, seule le genre comme *propriété inhérente des noms* (grisé) concerne cette

étude. Par grammaire du genre, il faudra comprendre *grammaire du trait morphologique de genre* (niveau lexical).

Le GG est...	1. une propriété des noms	2. un phénomène de concordance	3. un outil de désambiguïsation d'antécédent
Définition	Outil de catégorisation lexicale	Outil de cohésion syntaxique	Traceur de référence
Fonction	Permet de classer les substantifs en deux classes	- Permet d'établir des relations cohérentes entre les différents constituants d'un énoncé - Propriété secondaire des adjectifs et des déterminants	Permet de retrouver plus facilement un antécédent parmi plusieurs, au delà du niveau syntaxique
Niveau d'application	Assignation	Accord	Reprise pronominale
Niveau linguistique	Lexique	Syntaxe	Discours

Tatiana Pieters (2018)

Dans cet article, les termes *distribution* et *marques* du genre décrivent des faits provenant de la langue, alors que *assignation* (inférence) et *indice* (interprétation des marques) de genre décrivent des faits émanant du locuteur/apprenant.

Complémentarité des grammaires implicite et explicite

En didactique des langues, les grammaires explicite et implicite¹ ne sont plus opposées comme elles ont pu l'être par le passé. Elles sont

¹ On appelle grammaire implicite les usages d'une langue mis en pratique et assimilés naturellement en communiquant dans cette même langue, indépendamment de sa capacité à les expliquer à autrui. La grammaire implicite fait fonctionner la langue. On appelle grammaire explicite (métalinguistique) les règles d'une langue pouvant être énoncées indépendamment de la maîtrise et de la pratique de cette langue. La grammaire explicite fait réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Defays, Menier, Thondard, Moi, prof de FLE, Mook 2017-18, Liège Université.

complémentaires (Ellis, Hulstijn 2005) et concourent à faire progresser plus rapidement l'apprentissage en alternant explication et usage.

1. Grammaire du trait de genre (GG) : état des lieux

Si l'on admet la complémentarité des grammaires explicite et implicite, nous pouvons diagnostiquer un déficit en connaissances métalinguistiques concernant le GN français. Nous pensons que l'absence de nécessité en L1, la lourdeur du consensus général sur le caractère imprévisible de la distribution du genre, l'ampleur (les noms occupent les trois quarts du lexique), la complexité des mécanismes à l'œuvre (au carrefour de tous les domaines de la linguistique) ainsi que la discrétion et le manque de fiabilité des marques de genre ont largement contribué au déficit en normes et règles dans ce domaine.

1.1 Les manuels de grammaire

Distribution du genre

Bien que les grammaires² présentent le genre comme une catégorie grammaticale arbitraire et imprévisible (GMF), elles ne manquent pas de signaler des noms classés masculins ou féminins selon des critères d'ordre étymologique : *Le genre des noms inanimés est dû à leur origine et aux diverses influences qu'ils ont subies.* (LeBU) ; morphologique : *La présence de certains suffixes ou terminaisons permet de reconnaître le genre des noms.* (LG) ; sémantique : *Les noms d'arbres de métaux et de corps chimiques, des langues, Les noms des jours, des mois, des saisons sont masculins, les noms de sciences, féminins.* (LeBU) ; phonologique : *Parmi les noms non suffixés, ceux qui sont phonétiquement terminés par [ã] ou [ẽ] sont majoritairement masculins (...) et ceux qui sont terminés par [z],*

² Le bon usage (LeBU), Larousse Grammaire (le LG), La Grande grammaire du français (LaGGF), Grammaire méthodique du français (GMF), Grammaire du français (GF), la fiche linguistique grammaire du français du projet LGMEF (Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone)

majoritairement féminins (...) (LGMEF). Certaines parlent de genre par défaut : *Le masculin peut être considéré comme le genre par défaut, ou non marqué, en français.* (LaGGF) ; ou de genre non spécifié : *Le genre masculin fait également office de genre “neutre” (non spécifié) permettant d’identifier une fonction indépendamment des propriétés sociobiologiques de celui qui l’exerce (Un danseur souhaite toujours se produire à l’Opéra de Paris)* (LGMEF).

Marques du genre

Pour ce qui est des marques de genre, les grammaires semblent s’accorder sur le fait que les noms ne portent pas de marques spécifiques, ou s’ils en portent, elles ne sont pas fiables : *le genre des noms inanimés n’a pas (...) de rapport constant avec la forme de ces noms.* (LeBU) ; *Les noms ont un genre masculin (soleil) ou féminin (lune), généralement sans marque morphologique particulière, à la différence des déterminants ou des adjectifs.* (LaGGF) ; *l’opposition entre masculin et féminin est généralement marquée par le déterminant seul, le nom lui-même ne portant le plus souvent aucune marque grammaticale du genre : un siège / une chaise. La présence ou l’absence d’un -e muet final n’est pas (davantage) un critère distinctif : un coffre / une cuve - la beauté / un gynécée.* (GF).

1.2 La littérature scientifique

Des travaux de linguistes et didacticiens comme Meluk (1974), Tucker et al (1977), Surridge (1993), Holmes et Dejean de la Bâtie (1999) ont montré qu’il existait des régularités entre les terminaisons phoniques des noms et leur genre et qu’elles sont de bons indices formels du genre. Holmes et Dejean (1999) en concluent que *“instruction in which students learn nouns in the context of distinctive lexical associates could profitably be supplemented by explicit instruction in gender-ending regularities.*

Desrocher (1986), Surridge (1995)³ et Lyster (2006) vont attribuer des valeurs prédictives à ces terminaisons (ex. La finale [ã] a une valeur prédictive du genre de 99%). Lyster a démontré ainsi que le genre de 81 % des noms féminins et 80% des noms masculins pouvait être prédit correctement d'après leur terminaison.

Ces données, pour intéressantes soient-elles, sont difficiles à transcrire dans la réalité de l'enseignement car elles reposent sur un nombre important de terminaisons (entre 100 et 150) et sur des indices de genre plus ou moins motivés, produisant autant de *fausses* exceptions qu'il existe de cas (ex. les noms en *-ette* sont féminins sauf *squelette*). Le seuil de tolérance (Meyer et Baillie, 2010) des apprenants se trouve très vite atteint et dépassé.

Jeanmaire (2013) propose une approche qui tend vers la simplicité avec un corpus réduit au nécessaire et une règle unique : *Notre approche consiste à établir la liste des finales rebelles au -e écrit en nous servant de quelques critères formels - sémantique, étymologique, morphologiques, mais aussi lexicaux (...) - et surtout à l'aide d'une règle générale (...) établissant une corrélation entre la constitution de la finale graphique d'un nom et son genre.*

De nombreuses études documentent également l'implémentation en milieu scolaire d'un enseignement de régularités morpho-phonologiques du genre et ses effets positifs sur l'acquisition de ce dernier. (Warden, 1997 ; Harley, 1998 ; Lyster, 2004 ; Schmitt, 2011 ; Tipurita-Jean, 2014 ; Caillé, 2015 entre autres).

Force est de constater que ces travaux transpirent peu dans les grammaires, manuels et méthodes d'enseignement qui restent *extrêmement frileux* sur le sujet (Bakoko Itela, 2018).

³ Sur un corpus de 3000 noms usuels français pour Surridge et 9 961 noms du Dictionnaire Robert Junior pour Lyster

2. Approche explicite et informative

2.1 Principes conducteurs

Conceptualiser les mécanismes du genre oblige à réfléchir aux types de lois, règles et normes à établir ainsi qu'au cadre conceptuel dans lequel elles viennent s'inscrire.

Remplacer l'empirique par l'informatif

Nous préconisons de favoriser des règles reposant sur des faits informatifs plutôt que descriptifs ou empiriques : remplacer, par exemple, la règle - *Les noms en -age sont masculins sauf cage, image, nage, page, plage, rage* - par une règle énonçant les phénomènes à l'œuvre : *Les dérivés du suffixe -age sont masculins ; les emprunts cage, image, page, plage, rage gardent le féminin de leur étymon latin ou italien ; nage est le déverbatif féminin de nager*. Les deux démarches aboutissent aux mêmes conclusions mais, alors que la première fournit peu de données et crée de fausses exceptions (les six noms féminins sont marqués, et de ce fait réguliers), la seconde a le double mérite de justifier l'attribution du genre aux yeux des apprenants et de former ces derniers à la morphologie de la langue.

Inscrire les règles dans un concept global

Remplacer simplement des règles empiriques (ex. tous les noms en -ème sont masculins sauf *crème*) ou statistiques (ex. 99% des noms terminés en /ã/ sont masculins) par des règles informatives ne permettrait pas de gagner en efficacité didactique. La transposition dans l'enseignement/apprentissage ne peut se faire, à notre avis, qu'en intégrant ces règles à une conceptualisation des mécanismes de la distribution du genre.

2.2 Corpus et méthodologie : construction d'un concept global

Après avoir observé le genre d'environ 17 000 noms principalement issus du TLFi⁴, nous avons classé ces noms par terminaisons phonographiques d'une part et par critères d'attribution du genre d'autre part. En croisant ces derniers, deux *générosopes* (classement des noms par genre) ont vu le jour : le premier croise les terminaisons avec les critères de genre (Annexe 1, tableau 10, exemple de la finale /-s/ marquée), le second croise les critères de genre avec les terminaisons (Annexe 1, tableau 11, exemple des déverbatifs). A partir de ce double classement, s'est dessinée une *plausible* conceptualisation des mécanismes d'attribution du genre (Tableau 1) et sa transposition en objets d'enseignement/apprentissage (Tableaux 4, 5 et 6).

3. Présentation détaillée

Nous proposons un schéma théorique fonctionnel basé sur l'hypothèse que la distribution du genre repose sur un réseau de critères cumulables et hiérarchisés, unifiés en surface par des régularités phonographiques servant de stimuli au réflexe de genre chez le locuteur. Nous pensons que la conscientisation des interactions entre ces deux niveaux (profonds et superficiels) peut permettre de développer des stratégies didactico-pédagogiques visant à améliorer l'inférence du genre chez les apprenants L2.⁵

⁴ Trésor de la langue Française informatisé, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

⁵ Contrairement aux idées reçues sur l'apprentissage du genre des noms en français, son apprentissage peut ne pas se limiter à la mémorisation du genre pour chaque nom comme préalable (parfois implicite) à l'application des règles d'accord. Des activités de conceptualisation sur les dimensions lexicales et morphosyntaxiques du genre grammatical en FLE peuvent être utiles à l'acquisition du genre grammatical et au développement de stratégies de gestion de ce genre par les apprenants de FLE. (Aguerre, 2018)

3.1 Critères d'attribution du genre

Cinq critères ont été identifiés : (C1) étymologique (genre de l'étymon hérité ou emprunté), (C2) morphologique (genre du suffixe dérivationnel ou flexionnel), (C3) neutralisant (genre par défaut), (C4) sémantique (genre d'un autre nom ou d'un signifié générique) et (C5) biologique (sexe du référent).

Tableau 1 Critères d'attribution du genre et types de genres correspondants

CRITÈRES DE DISTRIBUTION DU GENRE					
signe linguistique				signifié générique	référent
ÉTYMOLOGIQUE C1	MORPHOLOGIQ UE C2	NEUTRALISANT C3	SÉMANTIQUE C4 C4.1 - C4.2		BIOLOGIQUE C5
genre de l'étymon	genre du suffixe	genre neutralisé	genre d'un autre nom	genre d'un <i>signifié</i>	genre du sexe
genre hérité (oralité)	genre dérivationnel (rimes)	genre par distorsion (transfert de classe)	genre analogique (association)	genre générique (concept)	genre naturel (humains et animaux)
genre importé (emprunts)	genre flexionnel (désinences)	genre par défaut (langues non générées)			

3.1.1 Critère étymologique : genre de l'étymon (C1)

Le critère étymologique s'applique aux substantifs hérités principalement du latin ou empruntés à des langues connaissant le GG (dorénavant "langues générées") et ayant conservé le genre de l'étymon. Le latin avait trois genres : masculin, féminin et neutre. Lors du passage au roman, le neutre ne s'est pas maintenu. Les neutres ont été absorbés par le masculin (*nōmĕn, ĩnĭs*, nt. > nom m.), même si beaucoup de pluriels en *-a* ont été pris pour des féminins (*arma* nt.pl. > arme f.). Après cette transition majeure, *le genre est resté remarquablement stable au fil du temps* (Picoche, Marchello-Nizia, 1998, p. 219) : GRE *enthousiasmos* m. >

enthousiasme m. ; ITA *bilancio* m. > bilan m., *bomba* f. > bombe f. ; ESP *siesta* f. > sieste f., *casco* m. > casque m. ; PRO *capdel* m. > cadeau m., *cigala* f. > cigale f. ; BRE : (*bizou* m. > bijou m.) ; NÉE (*mannekijn* m. > mannequin m.) ; ALL (*Akkordeon* nt. > accordéon m.) ; ARA (*madīna* f. > médina f.). Les dérivés préfixés (*hémicycle* de *cycle* m., *synthèse* de *thèse* f.) et les composés savants endocentriques (*dinosaure* m. du GRE *saũros* m. lézard, *bibliothèque* du GRE *thékê* f. boîte) appartiennent aussi à cette catégorie.

3.1.2 Critère morphologique : genre suffixal (C2)

Le critère morphologique concerne les dérivés formés à l'aide de suffixes dérivationnels et flexionnels. Les premiers prennent la forme de rimes (environ 70) qui incarnent la tête des dérivés ; elles leur donnent une nature grammaticale, un sens générique (actionnel, diminutif, collectif...) et un genre. (ex. Le suffixe agentif masculin *-oir* substantive des verbes : *un mouchoir* sert à (se) moucher ; le diminutif féminin *-ette* se fixe sur des noms : *une camionnette* est un petit camion).

Les suffixes flexionnels prennent, eux, la forme des désinences du genre : désinence zéro (-∅) pour le masculin, -e muet pour le féminin. La base des dérivés peut être verbale (*oublier* > *oubliø* m. ; *commander* > *commande* f.) ou nominale (glissement : *machine* f. > *machinø* m., *bassin* m. > *bassine* f.) ou régression : *billette* (aFR) f. > *billet* m. ; *troupeau* m. > *troupe* f.).

Beaucoup de participes féminins ont une nature quasi-dérivationnelle, désignant des actions (*l'arrivée*, *la poussée*, *la prise*, *l'étreinte*) ; des collectifs (*une rangée*, *une nichée*, *une couvée*, *une mêlée*) ou des quantités (*une suée*, *une saignée*, *une coulée*, *une traînée*).

Quelques emprunts doivent leur genre à une réinterprétation morphophonologique de leur finale : *jonquille* f. (de l'ESP *jonquillo* m. *petit jonc*), orthographié comme un féminin en absence de paire distinctive

“-il m./-ille f.” en français (-il se prononçant /-i/) a fini par en prendre le genre.

3.1.3 Critère neutralisant (neutralisation) : genre neutralisé (C3)

La neutralisation du genre implique l'utilisation par défaut du masculin et semble remplir un rôle de *sas* à l'intention de mots dont le genre, le signifiant et/ou signifié sont indéfinis, incomplets, éphémères ou encore liés à leur classe ou langue d'origine. Ce *sas* accueille deux types de mots : les emprunts aux langues non genrées comme l'anglais ou linguistiquement éloignées (non romanes) et les transferts par distorsion de catégorie grammaticale et de syntagmes.

Genre par distorsion (trans-classe) (C31)

Les mots issus d'autres parties du discours peuvent être substantivés à partir de leur forme non grammaticalisée ou non complètement dissociée de la classe d'origine : les infinitifs (*le savoir, le sourire*), les prépositions (*le pour, le contre*), les adverbes (*le bien, le mal*), les adjectifs⁶ (*le ridicule, du nouveau*), les onomatopées (*le ronron*) ainsi que toutes les formes exocentriques comme les syntagmes (*le quant-à-soi, le qu'en-dira-t-on*), les composés populaires (*un ouvre-boîte, un rouge-gorge*), les composés savants (*un rectangle, un téléphone*) et les préfixés (*un sous-main*).

Genre par défaut (emprunts non genrés) (C3.2)

Les noms issus de langues non genrées ou plus éloignées du latin se voient attribuer un genre masculin par défaut. L'anglais est le principal fournisseur de ces emprunts (*un dribble, du jazz, l'ouest*, etc.) ; il est également le véhicule de mots venus du monde entier : *un igloo* (esquimau), *un totem* (algonquin), *un boomerang* (aborigène d'Australie), *un kiwi* (maori), *un*

⁶ Les adjectifs se caractérisent “par une indétermination intrinsèque en genre qui n'est fixé que par accord, en construction” (Winther, 1996).

tabou (polynésien), *un catamaran* (tamoul), *un bungalow* (gujarātī), *un kumquat* (chinois). D'autres noms sont également entrés en français par d'autres voies : *tsunami* et *kimono* sont japonais ; *ginseng* et *litchi* sont chinois, *nem* et *bun bo Hue* (soupe de nouilles) sont vietnamiens, *tuk-tuk* (3 roues motorisé) et *som-tam* (salade de papaye) sont thaïlandais.

La plupart des néologismes français actuels proviennent du *sas de neutralisation* (emprunts anglais, distorsions grammaticales, composés scientifiques) et contribuent à faire pencher la balance des genres du côté masculin.

3.1.4 Critère sémantique : genre générique et analogique (C4)

Le critère sémantique est délicat à définir puisqu'il touche le signifié, plus abstrait que la forme. On pourrait le voir s'appliquer dans deux cas de figure : celui des substantifs dont le genre est en relation étroite avec un signifié générique (ex. les noms d'arbres sont masculins) et celui des substantifs dont le genre est associé à celui d'un autre substantif (ex. l'emprunt à l'anglais *slide* prend parfois le féminin de *diapo*, la *moyenne* est une valeur). Dans les deux cas, on remarque une dimension pyramidale (axe hyperonyme [assemblage de feuilles écrites]m. *annuaire*, *guide*, *missel*, etc.) et horizontale (axe synonyme [assemblage de feuilles écrites]m. *livre*, *volume*, *tome*, etc.).

Genre analogique (par association) noté [nom f.] ou [nom m.] (C4.1)

Certains noms semblent associer leur genre à celui d'un autre nom d'une manière plus ou moins sous-entendue : [armée f.] *marine*, *cavalerie*, *légion* ; [hormone f.] *testostérone*, *adrénaline* ou elliptique : [voiture f.] *automobile*, [doigt m.] *annulaire*, [fromage de] *chèvre*. C'est aussi le cas, par exemple, de certains emprunts au latin comme *poison* [venin m.] (doublet de *potion* f.) ou à l'anglais *star* [étoile f.], de dérivés pseudo-suffixés comme *valoche* [valise f.], *cinoche* [cinéma m.] et de synonymes

argotiques comme *clope* [cigarette f.], *deudeuche* [voiture f. 2CV], *clébard* [chien m.], etc.

Peuvent également être placés sous le genre par association, les noms nécessitant le recours au *souvenir* d'un mot complet comme dans le cas des apocopes (la *photo* [photographie f.]) et des sigles et acronymes (la *SNCF* [société f.]), ceux nécessitant une analyse, à savoir les noms composés endocentriques (une *pause-café* est un type de [pause f.]), une *sous-couche* est un type de [couche f.]) ainsi que les mots valise (un *pourriel* est un [courriel m.] poubelle). Cependant, quand le lien associatif se perd, le genre peut devenir flottant : un ou une *HLM* ? [habitation f.].

Genre générique noté [signifié]m. ou [signifié]f. (C4.2)

Certains noms semblent associer leur genre à un signifié générique⁷, c'est-à-dire à un *concept* genré. Ainsi, nous observons que les [arbres]m. *chêne*, *bouleau* ; les [saisons]m. *été*, *automne* ; les [formes géométriques]m. *carré*, *rectangle* ; les [animés (sexués)]m. *habitant(s)*, *architecte(s)* sont masculins et que les [fruits de table]f. *poire*, *noix* ; les [sciences]f. *médecine*, *philosophie*, *physique* ; les [propriétés]f. *fraîcheur*, *souplesse*, *fidélité* ; les [états psychiques]f. *folie*, *honte*, *colère*, *frustration* sont féminins. Certains signifiés sont anciens comme ceux des [bateaux à rames]f. *barque*, *chaloupe*, *galère* et des [bateaux à voile]m. *voilier*, *trois-mâts*, *catamaran* ; d'autres sont plus récents comme les [unités de mesure modernes]m. *mètre*, *gramme*, *ampère*, qui ont remplacé les [anciennes unités de mesure]f. *lieue*, *livre*, *brasse*. Certains peuvent être d'origine populaire comme les [petits d'animaux]m. *chaton*, *poussin*, *bébé* ; les [maladies]f. *grippe*, *peste*, *rage* ; d'autres sont scientifiques

⁷ Voir à un "super-signifié générique" répartissant les tâches entre les genres : abstrait f./ concret m., collectif f./individuel m., statique m. / dynamique f., grand m. / petit f. (nous ne traitons pas cette dimension ici).

comme les [éléments chimiques]m. *chlore, nickel, uranium* ; les [classifications animales]m. invertébrés, *reptiles, mammifères*.

3.1.5 Critère biologique (C5) : genre naturel

Le genre des noms concernés par le critère biologique coïncide avec le sexe biologique du référent humain ou animal (élevé ou chassé par l'homme). Le genre naturel (genre/sexe du référent : *Cet acteur est bon.*) est à distinguer du genre générique (C4-1) (genre du signifié : *Les acteurs (actrices inclus) sont mal payés.*). N'appartiennent pas non plus à cette catégorie, les noms d'animés dont le genre est indépendant du référent : *un témoin, une personne, un crocodile, une girafe*.

3.1.6 Cumul et hiérarchie entre critères de distribution du genre

(Annexe 1, tableau 8)

Les critères de genre ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple, *doublon* est à la fois un emprunt à l'espagnol (C1) et un dérivé du suffixe français *-on* (C2) ; *géométrie* tient son genre féminin du suffixe *-ie* (C2) ainsi que de son appartenance à la famille générique des [sciences]f. (C4.2).

Certains critères sont plus saillants que d'autres : le genre sémantique générique [arbres]m. (C4.2) l'a emporté sur le genre étymologique (C1) de l'emprunt POR *teca* f. (*un teck*) et le genre suffixal (-té f.) (C2) sur la neutralisation (C3) de l'emprunt à l'anglais *royalties* f.

3.1.7 Cas particuliers et aléas dans l'attribution du genre

Les substantifs se comptant par dizaines de milliers, l'apparition d'homophones (*une cour, un cours, un court*) et d'homographes (*un manche, une manche*) nombreux n'est pas surprenant. Plus anecdotiques sont les noms admettant deux genres (*interview* m. ou f.) et ceux dont le genre change en fonction de circonstances précises (*amour* m., *amours* f.pl. ; *les gens* m., *les bonnes gens* f.).

Les aléas de distribution les plus fréquents sont liés à des changements de genre pouvant être causés, entre autres choses, par une lecture erronée du genre de l'étymon (ex. *lotus* m. (f. en latin) et *souris* f. (m. en latin) ont

des finales latines typiques du genre opposé) ou un parasitage de l'initiale vocalique (*jade* m. de l'ESP (*pedra de la*) *jjada* f. est devenu masculin par confusion de l'é- avec l'art. masc. le. CNRTL).

3.2 Marques de genre

Fonctions. Alors que les critères organisent la structure des mécanismes de distribution du GN, les marques de genre viennent lisser la classe des substantifs en lui apportant uniformité et cohérence formelle. Elles remplissent le rôle d'indices sonores et/ou graphiques immédiatement disponibles et reconnaissables par les locuteurs. Elles servent ainsi de stimuli sensoriels (ouïe et vue) en réaction auxquels un genre est assigné instantanément comme par réflexe.

Formes. Les marques de nombre et de genre sont minimalistes en français standard contemporain : une absence de marquage pour le masculin et le singulier (morphème zéro, noté \emptyset) et une lettre quasi-muette (sauf en liaison) pour le pluriel (morphème -s) et le féminin (morphème -e).

3.2.1 Règles de la finale

Nous appelons *Règles de la finale*, les deux règles gouvernant les marques de genre, à savoir la *Règle de la coda* qui régit les stimuli auditifs et la *Règle du -e* qui régit les stimuli visuels.

Tableau 2 : Règles de la finale

Règles de la finale (discriminante du genre)			
Règle de la coda (son > stimuli auditif)		Règle du -e (écrit > stimuli visuel)	
sans coda rime ouverte	avec coda rime fermée	sans -e finale démarquée	avec -e finale marquée
masculin	féminin	masculin	féminin
<i>pont /-õ/, tas /-a/, lot /-o/</i>	<i>ponte /-t/, tasse /-s/, lotte/-t/</i>	<i>pontø, tasø, lotø</i>	<i>ponte, tasse, lotte</i>
<i>finales non discriminantes du genre à l'oreille</i>		<i>barø, butø</i>	<i>barre, butte</i>
		<i>litø, lieuø</i>	<i>lie, lieue</i>
		<i>bailø</i>	<i>paille</i>

Le français moderne n'a pas conservé de marques de genre en tant que telles contrairement aux autres langues romanes⁸ qui ont les morphèmes -o /-o/ m. et -a /-a/ f. pour différencier le genre à l'oreille et à l'écrit : ITA *lingua*, *accento* ; ESP *sala*, *curso* ; POR *música*, *canto*, cognats des noms français *accentø* /aksã/, *coursø* /kur/, *chantø* /ʃã/ pour le masculin et *langue* /lãg/, *salle* /sal/, *musique* /myzik/) pour le féminin. La discrétion des marques de genre français aboutit à une concomitance entre coda (présence ou non d'un son consonantique final) et genre du nom :

-La flexion zéro (-ø) maintient la consonne finale muette et entérine ainsi le fait qu'une finale ouverte/sans coda (*traitø* /trɛ/, *coupø* /ku/, *dosø* /do/) caractérise incidemment le genre masculin.

-La flexion -e (muette) active la consonne finale et entérine ainsi le fait qu'une finale fermée/avec coda (*traite* /trɛt/, *coupe* /kup/, *dose* /doz/) caractérise incidemment le féminin.

La fermeture représente la forme la plus complète des adjectifs (*fémininø* /feminẽ/ m., *féminine* /feminin/ f.), des noms (*train* /trɛ̃/ m., *traîne* /trɛn/ f. : déverbatifs de *traîner*) et de leurs dérivés (*féminité* /feminite/, *traîneau* /trɛno /). Les langues sans GG ayant emprunté au français comme l'anglais ou certains créoles (Fattier, 2007) ont souvent retenu ces formes longues, non pas pour leur trait féminin mais pour l'intégrité de leur forme.

Si une terminaison fermée/ouverte n'est pas un indicateur direct du genre, elle ne lui est pas non plus spécifique. On retrouve, en effet, le même binarisme *finale ouverte/finale fermée* dans les formes conjuguées du présent de l'indicatif : les verbes du premier groupe sont marqués (-e, -es, -e) d'où la prédominance de finales fermées (*traiter* : *il traite*) alors que les verbes des deux autres groupes sont démarqués (-s, -s, -t) d'où la prédominance de finales ouvertes (*traire* : *il trait*). De très nombreuses

⁸ Le français connaît et reconnaît les marques de genre latines (*un aquarium*, *un bonus*, *une villq*) et romanes (*un sombrero* m., *une favellq* f.).

paires verbales viennent s'opposer (j'aime/je hais - je commence/je finis - je pleure/je ris - j'achète/je vends...) ou se compléter (je regarde/je vois - je mange/je bois - je parle/je dis), rappelant ainsi la dualité masculin/féminin.

3.2.2 Contraintes et limitations des marques de genre

Limitations phonologiques

Les finales LUCIFER⁹ (*lac* /lak/ m. vs. *laque* /lak/ f., *lit* /li/ m. vs. *lie* /li/ f.), semi-vocaliques (*bail* /baj/ m. vs. *paille* /paj/ f.) ainsi que les finales étrangères fermées non marquées (*trip* /trip/ m. vs. *tripe* /trip/ f.) ne peuvent être discriminées qu'à l'écrit. Les indices visuels (graphèmes -ø et -e) sont en effet fiables sur un nombre de finales beaucoup plus large (tableau 2 : règle du -e).

Limitations graphiques

Les indices graphiques connaissent cependant, eux aussi, des limites qui commencent là où celles du -e de soutien consonantique entre en jeu, là où se créent des tensions entre genre, orthographe et prononciation (*piège* /pjeʒ/ m., *poivre* /pwavr/ m.) ou entre genre, orthographe et contrainte de l'identique (fidélité à l'emprunt : ANG *vote* /vot/ m., *rallye* /rali/ m.). De fait, alors que la flexion du pluriel (-s) n'entraîne aucun changement phonétique de la base (*train* /trɛ̃/ sg., *trains* /trɛ̃/ pl.), celle du féminin active toute consonne finale muette (*train* /trɛ̃/ m., *traîne* /trɛ̃n/ f.) venant ainsi se confondre avec le -e orthographique qui, lui, n'est pas généré. Un féminin normalement marqué (ex. *une somme* /sɔm/ genre étymologique) ne se distingue plus d'un masculin portant un -e de soutien (ex. *un somme* /sɔm/ régression de *sommeil*).

Au vu de ces limitations, nous distinguons trois niveaux de prédictibilité formelle du genre (Tableau 3) : (N1) prédictibilité renforcée avec double

⁹ Mnémotechnique regroupant les finales phoniques non discriminantes du genre : les quatre consonantiques /l/, /k/, /f/ et /r/ et les trois vocaliques /y/, /i/, /e/.

indice phonographique (son et orthographe permettent d'inférer le genre), (N2) prédictibilité partielle avec uniquement l'indice graphique (seule l'orthographe permet d'inférer le genre) et (N3) prédictibilité nulle lorsque la présence ou l'absence d'un e final est orthographique.

Tableau 3 : Les trois niveaux de prédictibilité formelle du genre

Critères	étymon	suffixe	sens	sexe	neutralisant marques fortuites
Indices					
(N1)	LAT m <i>pontø</i> ITA f. <i>douche</i>	DÉVERB m. <i>emploioø</i> DÉRIVÉ f. <i>tablette</i>	ARBRES m. <i>pinø</i> FRUITS f. <i>pêche</i>	SEXE m. <i>rojoø</i> SEXE f. <i>reine</i>	ADV <i>bien</i> ANG <i>bungalow</i>
(N2)	ALL m. <i>bunkerø</i> GRE f. <i>époque</i>	FLEXION m. <i>passéoø</i> DÉRIVÉ f. <i>nageoire</i>	ARBRES m. <i>ifø</i> FRUITS f. <i>poireø</i>	SEXE m. <i>coqø</i> SEXE f. <i>pouleø</i>	INF <i>pouvoir</i> JAP <i>tsunami</i>
(N3)	ITA m. <i>costume</i> LAT f. <i>vertu</i>	DÉRIVÉ m. <i>garage</i> DÉRIVÉ f. <i>beauté</i>	ARBRES m. <i>chêne</i> FRUITS f. <i>noix</i>	SEXE m. <i>frère</i> SEXE m. <i>sœur</i>	INF <i>sourire</i> ANG <i>score</i>

NOTE : Dans le cas des noms à genre neutralisé, les marques sont fortuites : *bungalow* et *savoir* ont une forme qui, bien que cohérente avec le masculin, est le fruit du hasard (A comparer avec *score*, *sourire*). C'est pourquoi ils ont été placés à l'écart dans le tableau)

4. Applications en FLE

4.1 Traitement des exceptions

On appellera *exceptions* ou *noms atypiques*, les substantifs de niveau (N3) auxquels les Règles de la finale (Tableau 2) ne s'appliquent pas.

Critères et marques de genre sont de nature différente, les premiers sont d'ordre structurel et profond alors que les seconds sont d'ordre sensoriel et superficiel. Le fait que ces derniers apparaissent quelque soit le critère, même biologique, montre que le locuteur a besoin de ces stimuli en toute circonstance. Pourtant, ils s'avèrent inopérants sur une partie des noms (Tableau 3 : (3)), gênant ainsi l'assignation du genre à partir de la forme. Pour cette catégorie atypique, il pourrait être didactiquement judicieux de

recourir aux critères et à certaines opérations cognitives pour assister l'inférence du genre (ex. *sourire* m. < infinitif substantivé - caniche m. < race de [chien m.], etc.)

Tableau 4 : Noms masculins marqués (les Cinq S ou 5 critères masculins)

les Cinq S masculins					
	Source	Suffixe	Sans genre	Sens	Sexe
un casque	ESP <i>casco</i> m.				
un garage		SUFF -age m.			
un sourire			infinitif		
un puzzle			anglais		
un caniche				[chien m.]	
un mètre	LAT <i>metrum</i> nt.			[mesures]m.	
un pirate	ITA <i>pirata</i> m.				homme

Tableau 5 Noms féminins démarqués (Vulgarisation : les Quatre S = les 4 critères féminins)

les Quatre S féminins					
	Source	Suffixe	Sans	Sens	Sexe
une main	LAT <i>manus</i> f.		X		
une pizza	ITA <i>pizza</i> f.		X		
une nation	LAT <i>natio</i> f.	SUFF -ion f.	X		
une noix	LAT <i>nux</i> f.		X	[fruits de table]f.	
une jument			X		femelle

Si l'adage *les exceptions confirment la règle* est avéré, les exceptions ne peuvent être comprises des apprenants que si les formes régulières leur sont présentées en même temps.

Tableau 6 : Exemple de *généroscope* simplifié couvrant les noms d'un texte étudié en classe.

	MASCULIN	FEMININ
Finale écrite typique	un port (LAT), le soir (LAT),	une idée (LAT), la plage (ITA)
	un travail (de <i>travailler</i>) un avion, un renseignement	une arrivée (de <i>arrivé</i>) une journée, une frontière, une piscine
	le surf (ANG), l'italien (ADJ)	la médecine [sciences]f.
Finale écrite atypique	le tourisme le voyage	la direction, la publicité
	un kilomètre [unité de mesures]m. le touriste (sexe masculin)	une nuit (LAT f. <i>nox</i>), des [chaussures f. de] tennis

4.2 Besoin d'outils de référence

Étudiants et enseignants n'ont évidemment pas vocation à mémoriser et maîtriser les données sur le genre de milliers de noms, mais devraient avoir la possibilité de consulter une *grammaire du genre* (Annexe 2) ou un *lexique du genre* (Annexe 1, tableau 7), comme ils peuvent consulter aujourd'hui les tables de conjugaison pour les verbes et le dictionnaire pour le lexique.

Conclusion

La distribution du genre est arbitraire dans l'absolu puisqu'elle varie d'une langue à l'autre et que seuls les référents sexués peuvent imposer leur genre à la langue. Cependant, à l'intérieur d'une langue qui est un système cohérent, les mécanismes à l'œuvre ne sont ni arbitraires, ni exempts de motivation. Affiner la connaissance de ces mécanismes et les grammaticaliser permettrait, selon nous, de combler une lacune de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous postulons qu'en alliant *connaissances des facteurs de distribution et marques de genre*, un enseignement explicite, normé et référencé du genre est envisageable et qu'il permettrait de démonter l'épouvantail de l'absence de règles et les injonctions démobilisantes (*C'est comme ça. ; Faut apprendre par cœur,*

etc.), de mettre en place des stratégies et de doter les apprenants d'un outil auto-correctif, voire catalyseur de l'acquisition du genre.

L'approche présentée dans cet article nécessite d'être discutée, approfondie, retravaillée, tant le sujet est vaste et complexe. Le critère de genre attribué à certaines catégories de noms pourrait être reconsidéré, notamment celui des adjectifs substantivés (par ellipse, par dérivation, par transfert de classe) qui restent les plus difficiles à manier, probablement à cause de leur proximité avec la classe nominale. Si définir plus avant les contours du critère sémantique pourrait être un chantier de recherche prometteur, la confection d'outils de référence nous semble constituer la première des priorités.

Liste des abréviations

m. (masculin), f. (féminin), nt. (neutre), pl. (pluriel); adj. (adjectif), pp. (participe passé), ppré. (participe présent), SUFF (suffixe), DÉVERB (déverbatif); aFR. (ancien français), ANG (anglais), ALL (allemand), ARA (arabe), BRE (breton), ESP (espagnol), GRE (grec), ITA (italien), JAP (japonais), LAT (latin), NÉE (néerlandais), PRO (provençal);

Code des finales

Finales	Consonne	Voyelle	Semi-voyelle	consonnes LuCiFeR
marquée (-e)	Ce / 2Ce / CCe	Ve	Se	Cle / 2Cle / CCle
démarquée (-ø)	Cø / CCø	Vø	Sø	Clø

2C (double consonne), CC (groupe consonantique)

ANNEXE 1 Lexiques et générosopes

Tableau 7 : Lexique du genre (Extrait 12 entrées)

nom / genre / API / glose	finale	siècle	GE(C1) GM(C2) GN(C3) GS(C4) GB(C5)	
ABEILLE f. /abej/ petite abeille	SCe	XIVe	GE PRO f. <i>abelha</i> < LAT f. <i>apicula</i> , <i>ae</i> (petite abeille) GM SUFF f. -eille (diminutif) ; base n. latin <i>apis</i> abeille	
ABONNEMENT m. /abɔnmã/ fait/résultat de s'abonner	Vø	XIIIe	GM SUFF m. -ment	
ABSENCE f. /absãs/ fait d'être absent	Ce	XIIe	GE LAT f. <i>absentĭa</i> , <i>ae</i> GM SUFF f. -ence (base adj.)	GS [État, fait d'être]f.
ACCENT m. /aksã/ son, ton	Vø	XIIIe	GE LAT m. <i>accentŭs</i> , <i>ŭs</i>	
ACCÈS m. /akse/ action/possibilité d'accéder	Vø	XIIIe	GE LAT m. <i>accessŭs</i> , <i>ŭs</i> pp. de <i>accedo</i>	
ACCIDENT m. /aksidã/ ce qui survient	Vø	XIIe	GE LAT n. <i>accĭdens</i> , <i>entis</i> ppré. de <i>accidere</i> (survenir)	
ACCORD m. /akɔr/ action/résultat d'accorder	Clø	XIIe	GM DEVERB m.	
ACCUEIL m. /akœj/ action/résultat d'accueillir	Sø	XIIe	GM DEVERB m.	
ACHAT m. /aʃa/ action/résultat d'acheter	Vø	XIIe	GM DEVERB m. (aFR.) <i>achater</i>	
ACTE m. /akt/ écrit actant; fait d'agir	CCe	XIVe	GE LAT n.pl. <i>acta</i> , <i>i</i> de <i>actum</i>	
		XVIe	GE LAT pp. de <i>agere</i> (agir)	
ACTEUR m. /aktœr/ celui qui agit	Clø	XIIIe	GE LAT m. de <i>actor</i> GM SUFF m. -eur	GS [animés génériques] m. GB sexe masculin
ACTRICE f. /aktris/ celle qui agit	Ce	XVIIe	GE LAT f. de <i>actorix</i> GM SUFF m. -rice	GB sexe féminin

Tableau 8 : *Généroscope du genre1* (critères cumulés et/ou hiérarchisés)

		Critères de genre basés sur...					
		signe linguistique			signifié générique	réfèrent	
		étymologique	morpho.	neutralisé	sémantique		bio.
doublon m.	Vø	ESP <i>doblón</i> m.	suff. m.				
forçat m.	Vø	ITA <i>forzato</i> m.	suff. m.				sexe m.
double m.	CLe	LAT <i>duplum</i> nt.		ADJ/ADV		[nombres]m.	
personne f.	2Ce	LAT <i>persona</i> f.					sexe f.
barmaid f.	Cø	ANG f.					
pizza f.	Vø	ITA f.	flex-a f.				
diversité f.	Vø	LAT <i>diversitas</i> f.	suff. f.			[qualités]f.	
vertu f.	Vø	LAT <i>virtus</i> f.				[qualités]f.	
chat1 m.	Vø	LAT <i>cattus</i> m.				[animés] ¹⁰ m.	
chat2 m.	Vø	LAT <i>cattus</i> m.					sexe m.
cube m.	Ce	LAT <i>cube</i> m.				[formes géom.]m	
rectangle m.	CLe	LAT <i>rectangulus</i> m.		composé exocentré		[formes géom.]m	
solitude f.	Ce		suff. f.			[états psycho.]f.	
géométrie f.	Ve		suff. f.			[disciplines]f.	
fraîcheur f.	Lø		suff. f.			[propriétés]f.	
couleur f.	Lø	LAT <i>color</i> m.	suff. f.				
basset m.	Vø		suff. m.		[chien m.]		
pommier m.	Vø		suff. m.			[arbres]m.	
scanner m.	Lø		suff. m.	ANG			
végétarien1 m.	Vø		adj. m.			[animés]m.	
végétarien2 m.	Vø		adj. m.				sexe m.
flamboyant m	Vø		adj. m.			[arbres]m.	
oval m.	Lø		adj. m.	ADJ.?		[formes géom.]m.	
imprimante	Ce		adj. f.			[machine	

¹⁰ animés sexués (humains et animaux élevés et/ou chassés par l'homme) ; dans de très rares cas la femelle représente l'espèce (la poule, la chèvre).

f.					f.]		
végétarienne f.	2Ce		adj. f.				sexe f.
molaire f.	Le		adj. f.		[dent f.]		
physique f.	Le		adj. f.		[science f.]?	[disciplines]f.	
puzzle m.	CLe			ANG			
sourire m.	Le			INFINITIF			
physique m.	Le			ADJ			
mahogany m.	Vø			ANG		[arbres]m.	
slide m./f.	Ce			ANG	[diapo f.]		
téloche f.	Ce		faux-suff.		[télé f.]		
star f.	Lø			ANG	[étoile f.]		

Tableau 9 : Généroscope du genre vulgarisé (mnémogramme des Cinq S)

	M	Source	Suffixe	Sans	Sens	Sexe
une personne	✓	f. en latin				
une phase	✓	f. en grec				
une nuit	X	f. en latin				
un contact	✓	m. en latin				
le temps	✓	nt. en latin				
un exemple	X	nt. en latin				
une conclusion	X	f. en latin	-ion f.			
une université			-ité f.			
une faveur	X	m. en latin	-eur f.			
la grandeur	X		-eur f.		[qualité]f.	
la solitude	✓	f. en latin	-ude f.		[état psychique]f.	
une semaine	✓	f. en latin	-aine f.			
une importance	✓	f. en italien	-ance f.			
une reprise	✓		p.passé f.			
un appel un emploi	✓		déverbaux m.			
une aide une marche	✓		déverbaux f.			
un objectif	✓	adj. m. latin	-if m.	adjectif		
un score le golf	-			anglais		

un atout (à tout)	-			locution		
la géographie	✓		-ie f.		[disciplines]f.	
un interlocuteur	✓	m. en lat.	-eur m.		[animés]m.	
une stagiaire	-		suff. adj.			sexe f

M (marque de genre) : ✓ finale régulière / X finale irrégulière / - finale fortuite

Tableau 10 : *Généroscope* phonographique (Extrait : finale /-s/ marquée)

Dans ce type de *généroscope*, les noms sont rangés par terminaisons phonographiques, par critères de genre (étymon, suffixe...), par genre (m. ou f.) puis par ordre alphabétique.

	finale /-s/ marquée	
	Masculin	Féminin
Genre de l'étymon	(LAT/GREC) pouce <i>Emprunts</i> (LAT-GREC) colosse commerce délice divorce espace silence vice ; (ITA) carrosse caprice ; (FIN) morse	Héritage : (LAT/GREC) écorce face farce force glace lance noce place ronce sauce limace puce ; bourse herse panse ; angoisse brasse cuisse fesse fosse graisse masse messe nasse paroisse ; (FRQ) fronces housse mousse ; (GAU) pièce brosse gousse tresse ; Emprunts : (LAT-GREC) varice hélice cicatrice épice ; grâce menace espèce province astuce chance ; classe promesse ; anse apocalypse controverse éclipse ellipse ; (ITA) caresse contrebasse crédence esquisse faïence stance police(d'assurance) race ; (ALL) valse ; (ARA) tasse ; (ESP) carapace ; (FLA) kermesse pamplemousse ; (PRO) caisse bouillabaisse brousse Toponymes : Alsace France Grèce Provence / Corse Perse Prusse Suisse
Genre du suffixe	SUFF m. (23) -ice :	SUFF f. -ance : abondance accointances accoutumance aisance alliance alternance ambiance ambulance appartenance arrogance ascendance condescendance descendance transcendance assistance assonance(consonance dissonance) assurance attirance balance bienfaisance bienveillance bombance brillance circonstance concordance confiance connaissance consistance constance contenance convenance correspondance croissance croyance créance descendance discordance distance doléances défaillance défiance délinquance délivrance dépendance échéance élégance endurance enfance engeance errance espérance

	<p>supplice sévices frontispice ; artifice bénéfice édifice office maléfice orifice sacrifice ; armistice interstice solstice</p>	<p>excroissance extravagance exubérance finance fragrance gérance ignorance importance inadvertance insignifiance insistance insouciance instance intempérance intendance intransigeance jouissance laitance luxuriance maintenance manigance médisance méfiance naissance nonchalance nuance nuisance obligeance observance obéissance ordonnance outrance outrecuidance partance performance persistance persévérance pitance plaisance prestance protubérance provenance prédominance prépondérance prévenance puissance pétulance quittance redevance redondance remontrance romance répugnance résistance résonance semblance souffrance soutenance souvenance subsistance substance suffisance suppléance surveillance séance tempérance tendance tolérance transhumance vacance vaillance vengeance vigilance voyance ; SUFF f. - ence : absence abstinence adhérence adolescence affluence agence apparence appétence arborescence audience cadence carence circonférence clémence cohérence compétence concupiscence concurrence confiance confluence conférence connivence conscience conséquence continence contingences convalescence convergence corpulence coïncidence différence diligence dissidence divergence décadence décence déficience dэфérence démenche désinence éloquence émergence éminence équivalence évidence essence excellence exigence existence expérience flatulence fréquence immanence imminence impertinence impotence imprudence impudence incidence indigence indolence indulgence indécence influence inférence ingérence innocence insolence intelligence interférence intermittence jouvence licence magnificence négligence obédience occur rence offense omnipotence opulence patience permanence pertinence pestilence potence providence proéminence prudence préférence présence présidence purulence pénitence quintessence récurrence référence régence résidence résurgence réticence révérence science semence sentence somnolence séquence tangence transparence truculence turbulence urgence valence violence virulence véhémence dégénérescence déliquescence effervescence efflorescence évanescence fluorescence incandescence</p>
Genre neutralisé	<p>(ANG) palace self- service suspense (ADJ) inverse torse russe perse rapace</p> <p>Composés exocentriqu es : face-à- face; essuie- glace passé(-</p>	

	partout) brise-glaces tire-fesses pousse- pousse passe-passe	inflorescence phosphorescence recrudes cence réminiscence résipiscence sénescence tumescence turgescence ; SUFF f. -esse : adresse altesse bassesse étroitesse faiblesse finesse grossesse jeunesse joliesse largesse mollesse petitesse prestesse prouesse rudesse robustesse souplesse sveltesse vieillesse vitesse ; forteresse sécheresse allégresse aïnesse détresse délicatesse gentillesse hardiesse ivresse justesse liesse noblesse paresse richesse sagesse tendresse tristesse politesse ; SUFF f. -asse, -ace : bécasse rosace terrasse caillasse paperasse populace potasse échasse culasse cuirasse barcasse filasse jacasse mélasse paillasse ragougnasse tignasse vinasse ; audace grimace ; chiasse dédicace liasse crevasse lavasse carcasse cognasse godasse ; SUFF f. -trice : bissectrice calculatrice excavatrice génératrice modulatrice automotrice locomotrice perforatrice matrice médiatrice tabulatrice ; SUFF f. -ice : avarice immondice(s) justice malice notice prémices police milice ; SUFF f. -isse : abscisse jaunisse mélisse pelisse prémisse réglisse saucisse écrevisse ; SUFF f. -ousse : frimousse FLEX. Déverbatifs : adresse baisse casse chasse compresse confesse glisse hausse impasse laisse passe pisse poisse pousse presse trousse ; averse danse dispense récompense renverse ressource transe traverse ; amorce annonce avance pince relance trace ; Féminisation : (ADJ) coulisse tierce ; (anciens pp.) entorse secousse semonce source ; (nom) réponse
Genre du signifié ou d'un autre nom	[classés animales]m. rapaces ; [doigt m.] pouce, [appartement m.] deux- pièces, [véhicule m.] monospace, [chien m.] molosse	[anciennes unités de mesures]f. once, [qualités]f. gentillesse élégance, etc., [états psychiques]f. démence ivresse etc. ; [cassette f.] VHS, [intervalle ou lame f.] espace, [voiture Renault f.] Espace

<p>Genre biologique</p>	<p>prince bidasse mousse garde- chasse Biélorusse Russe Perse Suisse</p> <p>Prénoms m. : Maurice Patrice Fabrice Brice Alphonse Maxence Ulysse</p>	<p>nièce garce ; ourse génisse (ADJ f.) : perverse grosse métisse Biélorusse Russe Perse Suisse (ANG) nurse ; SUFF f. -trice : ambassadrice préceptrice accompagnatrice conceptrice créatrice créditrice cultivatrice curatrice débitrice décoratrice dégustatrice délatrice productrice programmatrice protectrice provocatrice réalisatrice rectrice rédactrice répétitrice reportrice restauratrice rizicultrice séductrice puéricultrice accusatrice actrice acuponctrice adaptatrice administratrice admiratrice adoratrice agitatrice agricultrice amatrice animatrice apicultrice apparitrice aquacultrice arboricultrice armatrice auditrice aviatrice avicultrice bienfaitrice calomniatrice cantatrice collaboratrice colonisatrice commentatrice compositrice conductrice conservatrice consommatrice conspiratrice coordinatrice correctrice démonstratrice dénonciatrice dessinatrice détentriche détractrice diffamatrice directrice dissimulatrice donatrice éditrice éducatrice électrique enquêtrice examinatrice exécutrice expéditrice exploratrice exportatrice factrice fomentatrice fondatrice formatrice génératrice horticultrice illustratrice imitatrice impératrice informatrice initiatrice inspectrice inspiratrice inspiratrice institutrice interlocutrice interrogatrice investigatrice lectrice libératrice locutrice manipulatrice médiatrice monitrice mystificatrice narratrice navigatrice négociatrice nourrice observatrice oléicultrice opératrice oratrice orchestratrice ordonnatrice organisatrice ostréicultrice perturbatrice piscicultrice prédicatrice préparatrice prescriptrice présentatrice prestidigitatrice sénatrice simulatrice usurpatrice utilisatrice spectatrice viticultrice ; SUFF f. -esse : abbesse altesse archiduchesse bailleresse bougresse chasser esse comtesse déesse diablesse doctoresse drôlesse duchesse enchanter esse gonzesse hôtesse maîtresse mairesse négresse pauvresse patronnesse pécheresse poétesse prêtresse princesse Suissesse traîtresse vengeresse vicomtesse / ogresse ânesse tigresse bufflesse ; SUFF f. -asse : pétasse connasse dégueulasse grognasse molasse pouffiasse traînasse ; Prénoms f. : Laurence Florence Clémence Constance Hortense Alice Béatrice</p>
------------------------------------	--	---

Tableau 11 : Généroscope critique (Extrait : le cas des déverbatifs)

Dans ce type de *généroscope*, les noms sont rangés par critères de genre, puis par type de finale (ouverte/fermée, marquée/démarquée), par genre (m. ou f.), par similarité de finale écrite et enfin par ordre alphabétique.

Critère morphologique - Genre suffixal flexionnel : les déverbatifs (478 noms)	
1) Finales ouvertes démarquées (152 noms masculins)	
Finales nasales et finales /-a/, /-o/, /-ɛ/ (avec consonnes muettes) (83 noms)	
/ã/ augment présent ; boucan cran élan étang implant plan plant ; /ẽ/ baratin bégain câlin chagrin clin destin déclin potin picotin ravin turbin vaccin ; dédain entrain gain refrain regain train ; entretien maintien soutien ; appoint joint soin ; /œ̃/ embrun emprunt parfum ; /õ/ abandon aviron galon pardon ; affront bond rebond ; /o/ asticot entrepôt haricot dépôt ragot tricot trot ; propos repos ; accroc ; réchaud ; renouveau ; taux ; /a/ abat(s) achat appât combat débat dégât ébat(s) éclat rabat rachat ; amas compas débarras embarras pas tracas trépas ; /ɛ/ apprêt arrêt caquet guet jet prêt projet regret rejet ; agrès ;	
Finales en digramme vocalique, en semi-voyelle /-j/ et de type LUCIFER (69 noms masculins)	
Digrammes vocaliques (ai, oi, eu, ou) : /ɛ/ essai frai remblai ; attrait souhait ; engrais déblais rabais relais ; /wa/ aboi aloi charroi convoi désarroi effroi émoi emploi envoi octroi pourvoi renvoi tournoi ; patois exploit surcroît choix ; /ø/ aveu désaveu ; /u/ ajout bout courroux remous ; semi-voyelles : bail détail ; appareil éveil réveil ; accueil recueil ; Voyelles LUCIFER : /y/ abus refus ; affût chahut début raffut rebut ; /i/ abri appui cri défi démenti déni ennui étui établi oubli pli poli pari repli souci tri ; bris devis débris ; bruit acquit débit récit ;	
2) Finales fermées marquées (234 noms féminins et 27 masculins)	
/z/ baise bise cornemuse devise excuse fraise pose ruse vocalise ; /d/ aide amende balade carte commande demande entraide guides, garde, ride ; /nj/ consigne empoigne épargne grogne gagne hargne rogne ; /g/ fatigue fringue vogue fugue fringues morgue ; /p/ attrape râpe sape tape équipe pipe coupe enveloppe estampe rampe trempe ; frappe varappe ; /j/ chamaille entaille faille gouaille taille ; LUCIFER : /k/ attaque arnaque plaque traque ; applique pique réplique ; planque ; marque remarque remorque ; /ʃ/ agrafe ; bouffe chauffe coiffe étoffe gaffe griffe surchauffe ;	
/t/ attente brocante plainte charpente (re)chute culbute desserte détente descente dispute écoute émeute empreinte enceinte entente épouvante étreinte faute feinte insulte invite révolte épate fonte joute lutte monte plante pointe ponte poursuite rente saute suite trotte visite vente revente collecte perte ; batte marmotte ; /s/ annonce avance pince relance trace ; baisse ; danse dispense récompense transe ; verse averse renverse traverse ; amorce ressource ; casse chasse passe impasse embrasse ; chausse,	masculin
	/t/ compte conte doute ; reste ; /ʃ/ cache pêche reproche ; /s/ casse ; /n/ jeûne ; /v/ rêve ; /m/ blâme brame ; /ʒ/ change siège ;

hausse ; encaisse, laisse, adresse cesse compresse confesse presse vesse ; glisse éclipse pisse ; pousse repousse trousse ; /ʃ/ attache cache relâche ; bêche dèche dépêche pêche ; affiche fiche niche triche ; accroche approche encoche pioche ; couche touche ; débauche ébauche embauche fauche ; revanche tranche ; marche démarche recherche ; /m/ chicane fane liane ; combine dégaine haleine rengaine traîne mène ; consonne donne vanne ; baliverne cerne gouverne ; /v/ conserve crève dérive enclave entrave épreuve esquive preuve relève réserve ; /m/ réforme estime déprime ferme rame réclame ; /ʒ/ nage, neige, pige, voltige, plonge, boulange ; purge charge forge ; LUCIFER : /l/ bascule cale file foule grêle ; jarretelle ; /R/ demeure gare injure mire ; amarre resserre serre ; débâcle ; montre offre rencontre ;	LUCIFER : /l/ hâte râle ; souffle ; / R/ murmure parjure ; repaire réverbère ; cintre lustre meurtre décombres massacre sacre ;
3) Finales fermées démarquées (63 noms masculins)	
LUCIFER : /l/ appel bal calcul cumul étal grésil recul rappel recel survol viol vol ; /k/ déclic pic truc troc ; /f/ relief tif ; /R/ atour contour décor désir détour éclair espoir essor flair pleur pourtour retour séjour soupir tir tour ; accord égard raccord rebord regard retard ; apport départ dessert écart effort encart heurt port rapport réconfort rempart renfort report ressort support transport ; cours mors parcours recours remords secours; marc ;	
4) Finales ouvertes marquées (2 noms féminins)	
LUCIFER : mue copie	

ANNEXE 2 : Grammaire du trait de genre

Une grammaire L2 du trait de genre décrirait les grands principes de la répartition du genre et le marquage de ce dernier, énoncerait les lois de distribution, règles et observations d'ordre informatif, orthographique et empirique (si nécessaire) qui en découlent et proposerait des stratégies d'inférence du genre.

Exemples de lois de distribution du genre

Loi #1 : les emprunts aux langues genrées conservent le genre de leur étymon.

Loi #2 : les dérivés prennent le genre de leur suffixe dérivationnel ou flexionnel.

Loi #3 : les emprunts aux langues non genrées prennent le genre masculin par défaut.

Loi #4 : les emprunts aux autres classes grammaticales prennent le masculin par distorsion lexicale

Loi #5 : certains noms obtiennent leur genre par association/analogie avec le genre d'un autre nom.

Loi #6 : certains noms prennent le genre d'un signifié générique commun.

Loi #7 : les noms désignant des animés sexués prennent le genre correspondant au sexe des animés.

Exemples de règles explicatives, orthographiques et empiriques du genre

Règle #1 (explicative, morphologique) : les dérivés du suffixe *-age* (suffixe adjectival à l'origine : *sage*, *sauvage*) sont masculins. Certains emprunts au vieux-francique (*gage*) et au latin (*un adage*, *dommage*, *cartilage*, *nauffrage*, *présage*) sont aussi masculins. Six noms sont féminins : quatre emprunts féminins au latin (*cage*, *image*, *page*, *rage*), un emprunt féminin à l'italien (*plage*) et un déverbatif féminin (*nage*). Il existe un cinquième emprunt latin féminin, mais il est surtout utilisé au pluriel ou dans la locution "*sans ambages*".

Règle #2 (orthographique) : Les noms simples en *-x*, terminaison féminine fréquente en latin, sont étymologiquement féminins : *voix*, *croix*, *paix*, *chaux*, *perdrix*, alors que les dérivés sont morphologiquement masculins : *choix* (déverbatif de choisir), *creux* (adjectif substantivé), *chevaux*, *cheveux* (pluriels).

Règle #3 (empirique) : les noms en triple fermeture consonantique sont masculins (*astre*, *arbre*, *couvercle*, *cercle*, *désastre*, *filtre*, *lustre*, *marbre*, *monstre*, *muscle*, *orchestre*, *ordre*, *registre*, *spectre*, *tartre*, *texte*, *trimestre*...). Les contre-exemples sont rares ou vieillis : (*une martre*, *dartre*, *pourpre*, *piastre*).

Exemples d'observations et de stratégies d'assignation

Observation #1 : les noms hérités (fonds primitif), souvent concrets et appartenant au registre populaire, connaissent peu d'écarts aux règles de la finale (règle de la coda et règle du *-e*) alors que les emprunts plus récents, abstraits et/ou d'un registre plus savant, font passer la contrainte de l'identique avant le marquage du genre (systématisation du *-e* orthographique).

Stratégie d'assignation #1 (sémantique) : Évaluer le registre (populaire/savant) et le degré de tangibilité (concret/ abstrait) peut aider l'assignation. Ex.: *la crème* (nom féminin populaire et concret) vs. *le poème*, *le problème*, *le système*, *le barème*, *le théorème*, *le thème*, etc. (noms masculins savants et/ou abstraits)

Stratégie d'assignation #2 (intercompréhension) : les latinismes anglais peuvent être de bons indicateurs de genre si les marques du genre latines sont connues : *museum* nt. (musée m.), *asylum* nt. (asile m.), *equilibrium* nt. (équilibre m.), etc.

References bibliographiques

Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Les Cahiers de l'Acedle*, 15-1/2018 .

Bakoko Itela, J. (2018). *Régularités morpho-phonologiques régissant le genre des noms en français : regard sur les pratiques, les croyances et les perceptions des enseignants en francisation aux adultes*. Mémoire, Université du Québec, maîtrise en didactique des langues.

- Caillé, S. (2015). *Création de matériel de rééducation pour une meilleure attribution du genre*. Mémoire de Master, Université de Bordeaux, HAL Id : dumas-01211542
- Abeillé A., Godard D. (dir.). (2021). *Grande Grammaire du Français*, Arles, Actes Sud, Paris, Imprimerie nationale éditions 2, volumes 2, 628 pages.
- Denis D., Sancier-Chateau A. (1994). *Grammaire du français. Le livre de poche*, Librairie Générale de France.
- Desrochers, A. (1986). Genre grammatical et classification nominale. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 40(3), 224.
- Dubois, J., Lagane, R. 1995 (2001). *Grammaire, Livres de bord*, Larousse (LG)
- Ellis, N. C. (2005). At the interface : Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Fattier D. (2007). Français parlé au XVII^e siècle et créoles français : hypothèses sur la disparition du genre grammatical. *Études de syntaxe : français parlé, français hors de France, créoles*, p. 145-153.
- Grévisse, M., et A. Goosse. (2008). *Le Bon usage : grammaire française*. éd. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- Harley, B. (1998). The role of form-focused tasks in promoting child L2 acquisition. *Focus on form in classroom second language acquisition* pp. 156–174. New York: Cambridge University Press.
- Holmes, V. M., et B. Dejean de la Bâtie. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied psycholinguistics*, vol. 20, p. 497-506. 145.
- Jeanmaire, G. (2010). Vox populi vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français. *Langue française*, (n°168).
- Jeanmaire, G. (2013). Comprendre et apprendre le genre grammatical en français. *The French Review*, Johns Hopkins University Press, Volume 86, Number 4, March 2013, pp. 714-741.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* , Volume 26, Issue 3, September 2004, pp. 399-432.
- Lyster, R. (2006). Predictability in French gender attribution : A corpus analysis. *Journal of French Language Studies*, vol. 16, p. 69-92.

- Melcuk, Igor A. (1958). Statistics and the Relationship between Gender of French Nouns and Their Endings. *Essays on Lexical Semantics I*. Ed. V.J. Rozencvejjg. Stockholm : Skriptor, 1974, 11-42.
- Meyer, Jan H.F. , Land, R. , Baillie, C. (2010). Threshold Concepts and Transformational Learning, *Educational Futures*. Volume: 42 ISBN: 978-94-6091-205-4
- Müller, N. (1994). Gender and number agreement within dp. in J. M. Meisel (ed.). *Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development*, Amsterdam, Benjamins: 53-88.
- Picoche, J. Marchello-Nizia, C. (1998). « *Histoire de la langue française* », 5^e éd. Nathan.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (2009). « *Grammaire méthodique du français* », 4^e éd. entièrement revue, Presses universitaires de France.
- Schmitt, C. (2011). « *Stratégies d'acquisition du genre par des apprenants sinophones du français et perspectives didactiques* », mémoire de master en didactique des langues, université Lille1.
- Surrige, M. E. (1989). « Le facteur sémantique dans l'attribution du genre aux inanimés en français », *Revue canadienne de linguistique*, 34.1, p. 77-95. 147.
- Surrige, M. E. (1993). « Gender Assignment in French : The Hierarchy or Rules and the Chronology of Acquisition », *International Review of Applied linguistics in Language teaching*, vol. 31, no. 2, p. 77-95.
- Surrige, M. E. (1995). « *Le ou La ? The gender of French Nouns* ». Published by Clevedon (England), 86 p.
- Tipurita M-E & Jean G. (2014). « Enseignement explicite du genre des noms en français : expérimentation au primaire en classe d'immersion », *La revue canadienne des langues vivantes*, 70/3, pp. 279-302.
- Tucker, R. G., Lambert, W. E. et Rigault, A. A. (1977). « *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender : An Example of Ruled-Governed Behavior* », Published by Mouton (The Hague), 131p.
- Warden, M. (1997). « *The Effect on Form-Focused Instruction on Control over Grammatical Gender by French Immersion Students in Grade II* ». PhD. Thesis, University of Toronto, 183 p.
- Zribi-Hertz, A. (2021). « *Quelques difficultés possibles du français pour ceux qui doivent l'apprendre comme langue étrangère ou seconde* », Projet LGMEF, Université Paris-8/SFL.

Les nouveaux livres pédagogiques de culture : entre créativité et interculturalité : Le cas du livre « culture taïwanaise en français »

Rachel Juan

Université nationale Chengchi, Taïwan

jcjuan@nccu.edu.tw

Eric de Payen

Université Catholique Fujen, Taïwan

ericdepayen@yahoo.fr

Résumé

Les formations de français sont en pleine mutation dans le monde entier. La question des supports pédagogiques se pose. Les maisons d'édition, notamment françaises, proposent des manuels qui sont largement utilisés dans les universités. En parallèle, un autre phénomène tend à s'imposer : la création de ses propres livres bien que la très grande majorité d'entre eux soit restée dans les tiroirs et n'ait pas constitué une réelle évolution des méthodes pédagogiques. Toutefois, certains apportent une nouvelle approche de l'enseignement, plus interactive, plus ludique, plus tournée vers la société contemporaine des apprenants. Tout d'abord, nous exposerons le contexte taïwanais des formations de français, leurs évolutions, leurs difficultés et leurs enjeux actuels. Ensuite, nous présenterons un livre qui cherche à répondre à des besoins spécifiques. La génération actuelle des apprenants a besoin de plus de motivation et ce livre saura répondre à cette question essentielle. De même, la dimension interculturelle a été privilégiée puisque ce livre est une coopération entre des auteurs taïwanais et français et s'adresse autant aux lycéens qu'aux étudiants et aux apprenants des écoles privées. Ce livre veut répondre à un besoin essentiel : permettre aux apprenants de présenter leur culture, ici des Taïwanais, en français. Celui-ci est en train de devenir le référent national et met l'accent sur l'association d'outils pédagogiques papiers et

bientôt en ligne et sur le traitement de thèmes de société qui concernent les apprenants d'aujourd'hui. Nous essayerons de définir les nouvelles attentes des actuels apprenants afin de mieux y répondre. Enfin, si les formations de français sont fortement concurrencées par l'anglais, nous verrons que le français a encore un bel avenir devant lui si nous savons le rendre attractif.

Mots-clés : le manuel, la créativité, FLE, l'interculturel, la Bande dessinée

Introduction

Taiwan n'appartient pas à la zone d'influence historique de la France puis de la francophonie. Pourtant, il existe une francophilie et une passion pour la langue française très vivaces nées d'une vision ambitieuse de la représentation diplomatique française et des départements de français des universités taiwanaises. Le résultat est notamment la présence de cinq Licence et trois Master de français qui ont produit des générations d'élites taiwanaises francophones. Aujourd'hui, la page est tournée, la francophonie taiwanaise traverse une période existentielle. Diverses raisons se superposent. La France se veut une puissance indopacifique mais abandonne son rayonnement linguistique en Asie pour devenir plus mondialisée avec des projets culturels de plus en plus en anglais. Certains pays asiatiques connaissent une crise démographique, libérant des places dans des formations universitaires dites nobles, notamment scientifiques. Le français des Licences de langues étrangères, enfermé dans une culture classique, se retrouve démodé et en dehors d'une Asie en plein boom économique et géostratégique.

Selon le rapport¹ écrit par la Secrétaire Générale de l'OIF (La langue française dans le monde, 2022) le français a tendance à être considéré

¹ La langue française dans le monde, OIF, Éditions Gallimard, 2022
<https://urlz.fr/kukM>

comme un choix « conservateur », démodé et sans utilité professionnelle – à part notamment pour le tourisme – vis-à-vis de ses concurrents asiatiques (japonais, mandarin, coréen). Il n’y a en effet aucune perspective d’emploi en pays francophone (à la différence du Japon, de l’Allemagne, des pays du Golfe ou de la Corée) et l’apprentissage du français hors système scolaire ou universitaire est souvent lié à un projet de poursuite d’études dans un pays francophone.

Le gouvernement taïwanais a par ailleurs décidé que le pays allait devenir bilingue (chinois/anglais) d’ici une génération, ce qui ne va pas dans le sens d’éventuelles opportunités de créer des programmes ou des activités en français : l’anglais étant au centre de tout et presque l’unique perspective d’ouverture internationale. Pour faire face à cette situation nouvelle, une nouvelle approche du français et donc des pédagogies s’avèrent nécessaires. Le principal enjeu est de ne plus se limiter à la langue française. Pour assurer l’enseignement/apprentissage du FLE, les enseignants font essentiellement appel à des méthodes de français conçues par la France pour les étrangers, ce qui ne semble plus suffire pour acquérir les connaissances culturelles, professionnelles et internationales modernes.

Une nouvelle étape de l’enseignement de la culture s’affirme et deux approches s’opposent : celles des maximalistes et des minimalistes.

Les maximalistes privilégient une culture encyclopédique et savante basée sur la connaissance de la littérature, des arts et de l’histoire. Ce profil recule devant la poussée de deux forces confluentes : une large affirmation des supports technologiques et médiatiques ainsi qu’un conflit entre classicistes et modernistes qui relèvent plus souvent de l’idéologie que d’une réelle efficacité pédagogique. Enfin, les sciences exactes sont considérées comme l’avenir des sociétés modernes, ce qui isole encore plus les disciplines classiques.

Les minimalistes préfèrent une culture française susceptible, selon eux, de plus intéresser les apprenants étrangers qui appartiennent à la civilisation des réseaux sociaux et de l'image. Les étudiants d'aujourd'hui sont catalogués comme étant peu enthousiasmés par une connaissance approfondie d'une culture étrangère qu'ils ne vont pas réutiliser ensuite. Les minimalistes mettent de côté la culture encyclopédique pour se focaliser sur la culture comportementale (qui aide à comprendre les locuteurs natifs). On ne voit plus la culture en tant que telle, mais seulement comme une clé d'accès aux francophones en tant que personnes.

Ce débat divise en ce moment la communauté universitaire car cela signifierait que la France, les pays francophones et la langue française n'ont plus rien à apporter en tant que tel sur le plan culturel et civilisationnel. Le français serait réduit à n'être comme l'anglais, qu'un outil de communication. C'est clairement un appauvrissement des objectifs de formation des départements de français qui deviennent dans de nombreux pays dans le monde de simples centres de langue.

Ce débat que sont en train de gagner les minimalistes a des conséquences directes. Dans les manuels de FLE, les petits encarts suffisent à prétendre que ceux-ci contiennent des parties culturelles alors qu'ils ne sont que des vecteurs de transmission de stéréotypes folkloriques. Nous verrons dans cette recherche comment il est possible, grâce à une nouvelle génération de livres didactisés de culture, de conserver le message culturel universel de la francophonie. Un appui sur des théories scientifiques solides sont essentielles, tout comme une formation des enseignants qui sortent de la simple connaissance de stratégies pédagogiques. Enfin, le livre que nous prenons comme exemple montre que la démarche est possible et que celui-ci suscite une plus grande motivation des apprenants ainsi qu'un plus grand intérêt pour les langues et cultures étrangères.

La lexiculturologie :

Les sciences humaines françaises sont intimement liées à la linguistique grâce au courant structuraliste, offrant des outils pour appréhender la culture sous l'angle didactique. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus aussi passif mais plutôt un moyen d'entrer activement dans une société (les structures mentales, les us et coutumes et les interactions humaines) et dans une histoire civilisationnelle (patrimoine, philosophie). De nos jours, la culture au sens classique est peu à peu marginalisée pour laisser place aux valeurs socio-politiques. Molière ou Victor Hugo sont mis au placard au profit de personnalités de l'écologie et des questions sociales comme l'égalité homme-femme ou le mariage homosexuel qui suscitent de premier abord un réel plus grand intérêt chez les jeunes apprenants. L'enjeu n'est plus de connaître les cultures associées à une langue mais les valeurs civilisationnelles que celle-ci véhicule. La France qui a écrit la déclaration des droits de l'Homme fait clairement la promotion de ces sujets qui sont censés plus impacter les pays étrangers et intéresser la jeunesse internationale.

Si nous continuons à considérer que la culture reste un sujet fondamental, encore faut-il la définir. Trois niveaux culturels se dessinent en parallèle : classique, d'élite et de masse (Doubine, 2001 : 89). Une étude (Gire, 2007 : 159) plus précise présente sept profils de la consommation de la culture par les Français :

L'univers de la culture mass médiatique (18 % des Français de plus de 11 ans) ;

L'univers de la culture juvénile (18 %) ;

L'univers de la culture domestique moderniste (18 %) ;

L'univers de la culture classique (15 %) ;

L'univers de la culture populaire traditionnelle (13 %) ;

L'univers de la culture sportive (11 %) ;

L'univers de la culture contemporaine cultivée (8 %).

De plus, les 2/3 des jeunes déclarent s'intéresser à la culture juvénile et les 2/3 des plus de 60 ans à la culture classique. Entre les deux, les médias et le sport ont un pourcentage plus haut que la moyenne.

Ces pourcentages montrent un différentiel entre l'âge et l'intérêt culturel des enseignants et des apprenants, ce qui est reconnu comme un phénomène international. Même si ce différentiel a toujours existé, notre époque se distingue par le fait que les nouvelles technologies ont rendu ce différentiel difficilement conciliable. En effet, les enseignants sont plus tournés vers la culture classique et les livres papiers tandis que les apprenants sont tournés vers la culture juvénile, mass médiatique et les supports numériques. La conciliation entre ces deux générations est de trouver des supports intermédiaires. Le livre « culture taïwanaise en français » est à la fois dans l'idée maximaliste mais aussi dans une volonté d'adopter un format assez médiatique, c'est à dire assez court, dynamique et ancré dans la réalité moderne. Les cours des départements de langue peuvent organiser des débats innovants sur les sujets traités dans le manuel, grâce à la lexiculturologie, une branche de la didactologie des langues-cultures.

La lexiculture, c'est *la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter* (Galisson, 1999a : 480) dans chaque langue-culture pour que la compréhension réciproque entre usagers et/ou apprenants de langues-cultures distinctes puisse être conséquente dans chaque agir d'usage et/ou agir d'apprentissage de la communication langagière (Puren, 2007). Selon ces principes, l'apprentissage de la langue est indissociable de la culture alors que les formations de français ont tendance de plus en plus à ignorer le facteur culturel pour se concentrer sur le facteur linguistique (grammatical et syntaxique).

La didactique des langues subit une double critique : sa trop grande dépendance aux théories linguistiques et sa trop grande absence de lien

aux sciences humaines. La lexiculturologie a complété les approches linguistiques (signifiant, signifié, référent) de la didactique des langues par l'ajout d'un 4^{ème} élément : le référé (l'usage quotidien) qui est le substrat civilisationnel. L'objectif est l'enseignabilité de l'objet langue et de son *substrat civilisationnel qui permet (...) d'appréhender concrètement, utilement, efficacement une langue* (Pruvost, 2009 : 390)

Culture nationale et culture universelle, vers la diplomatie universitaire

Même si elle est intériorisée, la culture nationale fonde nos actes, notre attitude et nos représentations conscientes et inconscientes, contribuant à la culture universelle : les arts, la littérature... Une symbolique philosophique, un patrimoine historique et la transmission d'un héritage civilisationnel se mettent en place. Une question existentielle pour les formations de français se pose aujourd'hui. Les apprenants en Asie associent encore trop la langue française à la France alors que la Francophonie se transforme en profondeur, installant de nouvelles tendances dans le rayonnement de la francophonie. Les départements de français ne transmettent que marginalement les particularités de la langue et de la culture françaises d'Afrique ou d'Amérique. Les manuels dans les cours ne véhiculent bien souvent que des « cartes postales » ultra stéréotypées. Pourtant, il suffit de regarder l'évolution de notre monde contemporain pour constater que la langue française en Amérique, en Europe et en Afrique se détache progressivement de la France pour devenir une langue des pays francophones avec ses spécificités et ses emprunts aux cultures locales.

Dans cette complémentarité entre cultures nationales et culture universelle (Stepanyants, 2007 : 16), le français essaye de devenir une langue incarnant des valeurs universelles, ce qu'il réussit relativement à incarner dans des questions de société comme les droits de l'Homme, la

démocratie, l'égalité hommes-femmes, les droits des homosexuels... Par contre, le français ne réussit pas à incarner la diversité des cultures nationales. La littérature québécoise est, par exemple, effleurée mais la littérature africaine reste ignorée même si elle a une immense contribution à apporter à la francophonie et à la littérature mondiale. La Chine qui comprend de plus en plus le rôle que joue et jouera le continent africain, est en train d'ouvrir peut-être la voie en Asie vers un changement de stratégies. En effet, la globalisation dite occidentale a eu tendance à vouloir effacer les cultures nationales mais l'émergence du géant chinois s'accompagne, lui, d'un éveil des cultures nationales, comme ferment d'opposition justement au modèle américain qui ne repose pas sur une histoire plurimillénaire. Une autre dimension apparaît ainsi dans les départements de français en Asie : l'utilisation de la langue française pour communiquer et transmettre les cultures locales asiatiques.

Nous voyons actuellement se multiplier des cours et des projets de recherche qui visent à faire des langues étrangères un support à la communication internationale des cultures locales. Le livre sur la culture taïwanaise obéit à cette logique culturelle et académique, nous sommes dans une sorte de diplomatie des universités (Strassel, 2018 : 9). Nous sommes entrés de plain-pied dans ce que nous appelons la « mondialisation universitaire », ce qui désigne l'ouverture internationale des universités, la variété et la banalisation des coopérations au-delà des frontières ou l'harmonisation des formations diplômantes. Nous sommes dans des apprentissages où se mêlent la connaissance d'une discipline, la connaissance de l'Autre et de l'altérité et la connaissance de sa propre culture et de soi-même. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les étudiants manquent souvent de bases de leur propre histoire et culture, ce qui les projette avec difficulté dans l'ouverture vers les autres sphères civilisationnelles.

Le projet « culture taïwanaise en neuf langues » développé par l'université des Sciences Politiques (NCCU) a notamment abouti à un livre en version française et entre dans ce cadre pédagogique et culturel. Dans l'introduction du livre, l'auteur, Rachel Juan, fait le point sur ces objectifs visant à rapprocher les langues et culture étrangères et celles des étudiants de Taïwan : *Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère nous aide à élargir nos connaissances et à comprendre des cultures différentes. Mais il fait bien plus encore : par là-même, il nous donne également la possibilité de redécouvrir notre propre culture.* Cette volonté de développer des études interculturelles s'est logiquement prolongée par une politique active du développement des coopérations internationales de l'université. *Nos recherches sont mises au service de l'ouverture internationale poursuivie par l'université depuis des années.* Le livre vise autant à montrer la culture nationale dite classique qu'à dévoiler la culture populaire contemporaine qui souvent fait défaut dans les manuels alors que celle-ci intéresse beaucoup plus les nouvelles générations d'apprenants. *Nos recherches portent tant sur les traditions ancestrales que sur le dynamisme de la modernité et l'ouverture de Taïwan aux autres cultures.*

Nous sommes passés cette dernière décennie de l'importance des cultures étrangères et locales à une tentative de connexion entre elles, c'est à dire les études interculturelles. Ce mot générique renferme tout et rien à la fois car à vouloir chercher à tout prix à connecter, on oublie souvent la qualité de l'étude des cultures mises en complémentarité. Le préfixe *inter* dans *interculturel* sous-entend une relation avec l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1986 : 49). Notre livre cherche avant tout à permettre aux francophones d'entrer dans la culture taïwanaise, dans la réalité de la vie quotidienne et dans ses perspectives historiques et sociales. Le résultat recherché, écrit également dans les objectifs du livre, est qu'une fois entré dans la culture taïwanaise, une discussion soit possible. Qu'on veuille

briller ou flâner, l'étranger francophone a suffisamment d'éléments pour dialoguer avec les Taïwanais. L'objectif de ce livre n'est donc pas en premier lieu linguistique, il est culturel. La langue française est ici un outil de communication dans la transmission de la culture taïwanaise.

Les livres pédagogiques et la culture :

Il faut bien constater que les manuels n'utilisent pas les parties culturelles pour ce qu'elles apportent mais pour leur visée de communication, elles doivent permettre aux apprenants d'acquérir des outils pour pouvoir rapidement analyser un contexte, une situation d'interaction, repérer et interpréter les gestes, postures, silences, et inférences. Mais les « pages culturelles », traitées à part dans les unités, montrent que la culture est plaquée, en support, au service de la langue, comme prétexte à un entraînement à la compétence orale et écrite. Les activités culturelles ne travaillent pas vraiment sur la dimension de la relation à l'Autre.

Béatrice Bouvier-Laffitte, spécialiste en FLE et sinophone, écrit *que dans la culture chinoise et contrairement à ce que nous croyons en France, le langage n'est pas le propre de l'homme. L'éducation en Chine n'a pas comme objectif premier d'uniformiser la langue ou même de faire acquérir le langage mais bien, d'uniformiser les coutumes* : « *Qu'ils soient de Yi ou de Yue (barbares du Nord et du Sud), tous les hommes poussent le même vagissement en naissant, mais l'éducation leur donne des mœurs différentes.* » (Bouvier-Laffitte, 2002 : 189) L'objectif souvent avancé par les didacticiens du FLE de transmettre en priorité la langue française a construit les nouvelles générations d'apprenants qui ont un apprentissage totalement décontextualisé. Le résultat est qu'ils ont une grammaire catastrophique et une culture générale inexistante. Il leur faut absolument aller en échange universitaire dans un pays francophone pour tout reconstruire depuis le début. Cette situation est d'autant plus visible dans les pays sinophones où la langue chinoise n'a jamais été unifiée et

où les différents peuples habitant la Chine ont fondé leur identité sur les rites culturels, qui tiennent la place du langage. C'est-à-dire que les Taïwanais qui vivent avec deux langues, le taïwanais et le mandarin n'ont jamais identifié la langue comme leur identité principale, mais se tournent plutôt vers leurs traditions insulaires. Les Taïwanais ont donc besoin, dans l'apprentissage du français, d'une plus grande dimension culturelle que les apprenants Américains ou Européens car c'est le seul moyen pour eux d'y entrer et de s'y intéresser. C'est la façon dont ils comprennent la langue depuis leur apprentissage, enfant, du taïwanais et du mandarin. Cette méthode peut tout à fait satisfaire les francophones qui veulent connaître la culture taïwanaise. Nous savons qu'en France, l'enseignement des langues étrangères a été très longtemps critiqué. Les Français étaient très souvent moqués pour leur niveau catastrophique de langue étrangère. Ce livre qui présente la culture taïwanaise constitue un passeport pour les Français pour ensuite entrer dans la langue chinoise.

Le livre peut aider l'apprenant de langue étrangère à parcourir les trois stades fixés par les structuralistes : la langue, la culture et le cognitif. Une fois entré dans la dimension culturelle, l'étape cognitive est envisageable. Les objectifs à atteindre sont par exemple d'exercer son esprit critique face à des valeurs, une culture ou une philosophie étrangère. Dans le livre par exemple, l'unité 9 est consacrée à la modernité. Plein de questions pour un étranger se posent. Par exemple, les Taïwanais sont très fiers de leur Tour 101, mais dans un pays sismique, est ce une construction dangereuse ? Autre exemple, les centres informatiques sont nombreux mais la prise en compte de l'écologie est très secondaire. Un dialogue entre Taïwanais et Francophones peut ici être passionnant car ce sont des sujets, comme l'écologie, qui intéressent beaucoup les jeunes. Le livre prend ici sur le plan pédagogique un intérêt très particulier car il ne s'adresse pas seulement aux Taïwanais qui apprennent la langue française ou les francophones qui s'instruisent sur la culture taïwanaise, c'est un

livre qui pousse les deux parties à se rencontrer et à dialoguer. Si un livre a ce résultat, c'est un facteur très motivant pour les apprenants.

Mise à part l'esprit critique, le livre aide à la compréhension de la construction mentale de la culture taïwanaise. Les francophones voient l'environnement culturel, les valeurs familiales, le fonctionnement de la société. Toutefois, cette construction mentale ne doit pas être un cadre extérieur figé. Le francophone, par exemple, doit s'en servir pour voir qu'il partage lui-même des valeurs et des cultures communes. Cette proximité permet alors de vaincre la timidité caractéristique des apprenants de langue étrangère, car une fois rassurés sur le fait qu'ils ne sont pas si différents, ceux-ci peuvent plus facilement franchir l'étape de la communication. L'unité 10 du livre, par exemple, parle de la vie nocturne. Les karaokés sont un lieu de rencontre entre les jeunes à Taïwan, un lieu où la timidité disparaît et où la communication est facile. Ce loisir, presque inexistant en France, est fascinant pour les jeunes Français qui pourraient trouver là une motivation de venir à Taïwan et de communiquer ensuite avec les Taïwanais et vice-versa.

Le livre recèle aussi des surprises qui surprennent le lecteur francophone et qui peuvent finir de le convaincre qu'il faut venir à Taïwan. Dans l'unité 2 sur les traditions folkloriques, il est indiqué qu'il y a chaque année une cérémonie dans un cimetière français (à Keelung). Précédemment, nous avons vu que l'apprenant est d'autant plus intéressé par une langue et une culture étrangère s'il peut réfléchir sur soi-même. S'il existe un cimetière français à Keelung c'est qu'à un moment donné, l'histoire de France a rencontré Taïwan. Cette page historique, largement ignorée par les jeunes Français, peut les amener à venir à Taïwan pour, accompagnés par des jeunes Taïwanais, réfléchir à ce passé commun. Si beaucoup pensent que l'avenir sera marqué par un affrontement entre l'Occident et l'Asie, ces rencontres entre jeunes Français et Taïwanais au cimetière de Keelung sont dans tous les cas des petits pas vers, peut-être, un avenir

différent. Le livre sur la culture taïwanaise se veut, une découverte culturelle mais aussi un encouragement pour un dialogue interculturel, engagé, critique. Il ne faut pas avoir peur de l'argumentation. Les lycéens qui entrent dans un département de français ont clairement un déficit en capacité à analyser et à argumenter. Quoi que disent les objectifs d'apprentissage des lycées en Asie, l'argumentation à la française, reposant sur la dialectique philosophique, est quasi absente. Le livre propose des sujets qui donnent l'occasion aux enseignants d'ouvrir des débats argumentatifs. Toujours dans la même unité 2, le thème des tabous est abordé. Les tabous sont souvent le moyen de parler des sujets qui fâchent ou qui nécessitent d'être compris par les apprenants afin de ne pas se heurter aux barrières interculturelles. Précédemment, nous parlions de la « diplomatie universitaire ». La compréhension des tabous est un des moyens de former de futures élites capables de représenter au mieux les intérêts du pays des apprenants lors de ses dialogues internationaux.

La Francophonie et Taïwan partagent des valeurs communes. Selon le cadre stratégique de la Francophonie 2015-2022, celle-ci défend un monde construit sur la démocratie, les droits de l'Homme, l'égalité hommes-femmes. Ces valeurs communes sont des ponts entre Taïwanais et Francophones. L'unité 2 du livre parle des Aborigènes et des Hakkas, ce qui peut être l'occasion de parler de l'unité de la société dans le respect de la variété des cultures et de l'égalité entre tous. La France ne reconnaît pas les communautés au nom de l'unité de la nation. Les Français et les Taïwanais ont là des sujets de discussion qui agitent les sociétés, y compris démocratiques. Dialoguer sur des sujets sensibles, par-delà les différences culturelles, est un moyen de voir que l'essentiel est le partage des valeurs démocratiques que chaque génération doit défendre. Un point doit être souligné. Les différents courants contemporains du FLE ont tendance à remplacer la culture par les valeurs, la culture et la littérature classiques

françaises par les valeurs universelles politiques françaises. C'est pour nous une erreur. Les deux se complètent et sont essentiels à connaître. Dans le passé, les départements de français avaient tendance à enseigner le classique au dépend du politique moderne et actuellement, ces mêmes départements ont la tendance inverse de supprimer les cours de littérature ou d'histoire pour ouvrir des cours de commerce ou de droit international. Les départements de français doivent garder les deux pieds sur terre, un pied dans le classique, fondement du soft power français, et un autre pied dans la modernité, pour offrir un avenir professionnel aux étudiants. Notre livre vise à équilibrer les thèmes traditionnels et modernes.

Mettre en place une démarche de formation à la culture de l'Autre n'est pas aisé, et bien souvent, l'enseignant fait face à l'absence de ressources pédagogiques, il doit donc tout créer. Même si la création est motivante pour l'enseignant, encore faut-il qu'il soit formé pour en avoir au moins le savoir professionnel.

La formation des enseignants :

L'utilisation d'un livre basé sur la culture taïwanaise demande que l'enseignant ait bénéficié d'une formation didactique et de stratégies de compréhension et de transmission de sujets culturels. Il faut d'abord lutter contre la facilité de simplement donner une information culturelle qui bien généralement est, au mieux, une anecdote folklorique, au pire un stéréotype enfermant l'apprenant dans le fait qu'il ne fait pas partie de cet univers et qu'il ne pourra que l'effleurer de loin. L'enseignant doit avoir *une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description* (M. Abdallah-Pretceille, 1986 : 79). La simple description doit être abandonnée pour questionner les étudiants sur des thèmes historiques, sociétaux et internationaux. Le livre sur la culture taïwanaise donne des textes et des photos qui présentent des sujets qui interrogent sur la société taïwanaise. L'enseignant doit savoir comment les exploiter

pour ne pas faire du livre « un guide touristique » mais « un support socio-éducatif ».

L'enseignant qui utilise un texte culturel se trouve souvent réduit à faire une improvisation empirique, des discours de bonne volonté mais malheureusement d'une grande banalité ou une accumulation d'informations hétéroclites sans grande valeur académique. Ce sentiment de solitude, voire d'abandon ressenti par l'enseignant à cause de l'absence de manuel culturel, l'amène à faire le contraire de ce qu'il souhaite faire : véhiculer des stéréotypes. La littérature académique est, à présent, très étoffée sur ce point (Porcher, 1986 : 11). Prenons l'exemple de Louis Porcher qui a fait un travail monumental sur la pensée didacticienne et sa difficile et lente évolution. Il a été un pionnier dans la lutte pour sortir le FLE de la linguistique pour l'ouvrir aux sciences humaines et sociales. Il a lui-même été un ardent défenseur de l'intégration de concepts issus de la sociologie, pour que le FLE soit pleinement ancré dans la réalité de la vie sociale des apprenants et des enseignants. Le fil rouge du raisonnement de Louis Porcher est qu'il y a un ensemble de grandes personnalités du monde des sciences humaines et des sciences exactes qui chacune a des informations et des réflexions à apporter. Le FLE doit être un creuset de rencontres de tous les savoirs. La langue française devient alors un outil d'accession à ces savoirs construits notamment dans la pensée française. Il s'agit, par exemple, de lire le théâtre de Molière, la philosophie de Descartes ou les travaux de Pasteur en utilisant la langue et le contexte historique et civilisationnel français. Nous devons quitter la vision 2D pour entrer de plein-pied dans une vision 3D dans connaissances culturelles. Une des propositions de Louis Porcher est de sélectionner un grand nombre de textes dans une grande variété de domaines, les didactiser et les mettre à la disposition des enseignants de FLE qui eux-mêmes auraient une formation pour les exploiter. Le livre de culture taiwanaise contribue à cette démarche de présenter des textes

didactisés car la majorité des enseignants encore aujourd'hui auraient des difficultés à didactiser des textes culturels. Une formation à ce sujet semble souhaitable autour de nouvelles approches basées sur les sciences cognitives.

L'empathie est au cœur de la démarche cognitive de soi vers autrui, ce qui permet de mieux comprendre autrui, de partager et de dialoguer, plutôt que d'être dans la sympathie qui est trop centrée sur l'affectif et l'émotionnel, sur la pensée simple et non réflexive. Il est nécessaire que l'enseignant amène l'apprenant à avoir une distance consciente et construite vis-à-vis de l'autre sans pour autant l'empêcher de s'identifier à lui afin d'en tirer une proximité ou, mieux, une complémentarité. C'est en 1967 que le nom de psychologie cognitive fut utilisé pour la première fois comme titre d'un ouvrage de psychologie par le psychologue américain Ulric Neisser (Da Silva, 2011 : 13). Ce sont les années 1990 qui voient le FLE amorcer un mouvement radical vers la psychologie cognitive. O'Malley et Chamot sont considérés comme les Pères de la tendance cognitive du FLE. De 1985 à 1988, O'Malley et Chamot conduisent de vastes études sur des publics différents, avec des techniques de collectes de données diverses. Il s'agit en effet de *contribuer à combler le fossé qui existe [entre la psychologie cognitive et la recherche et théorie en apprentissage et acquisition d'une langue étrangère] et de montrer comment les apports récents en psychologie cognitive peuvent être utiles au domaine de l'acquisition des langues étrangères* (Sagnier, 2012 : 407). La formation des enseignants doit comporter des approches cognitives et même ce qu'on appelle aujourd'hui *la neuroéducation* (Perrin, 2019 : 89) qui change notamment le regard sur l'éducabilité des apprenants en difficulté. Si la discipline cognitive issue de la psychologie est difficile d'accès en tant que telle, elle se propage par petites touches dans les stratégies d'enseignement les plus contemporaines. Des concepts comme *la médiation ou le conflit socio-cognitif* (Cosnefroy, 2007 : 157)

semblent répondre à l'échec scolaire d'un nombre d'étudiants de plus en plus grand. John R. Anderson (Griggs, 2002 : 25) s'est imposé en cherchant à écrire une théorie unifiée de la cognition démontrant comment chacun structure les connaissances acquises au cours d'expériences diverses et utilise ces connaissances pour provoquer des comportements adaptés à de nouvelles situations. Ainsi, Anderson, distingue connaissances déclaratives (les savoirs verbalisables) et connaissances procédurales (les savoir-faire, stockés sous forme de règles et difficilement verbalisables). Amener l'apprenant à utiliser ses connaissances pour s'en servir de « programmation de ses actes et de ses réflexions » n'est pas chose aisée car l'enseignant doit puiser assez profondément dans la psychologie de l'apprenant. La formation de l'enseignant ne vise plus à lui expliquer comment transmettre son savoir académique mais comment il peut agir sur le conscient et l'inconscient de l'apprenant. Nous avons vu que les manuels de culture livrent des informations descriptives et des sujets argumentatifs mais ils livrent aussi des connaissances qui vont influencer inconsciemment les apprenants et les faire entrer dans un monde cognitif étranger qui en fera des individus hybrides dans une société restée celle de leurs ancêtres. Les apprenants changent et deviennent un peu étrangers à leur propre culture en entrant dans celle d'une autre (ici francophone). Les apprenants de chinois et de français créent une sorte de communauté basée sur deux cultures. L'enseignant doit alors agir avec tact afin que cette mutation des apprenants apparaisse à ces derniers comme une richesse et non comme un facteur d'isolement ou d'exclusion de leur propre société. C'est pour cela que le livre de la culture taiwanaise affirme dès le début qu'il souhaite conduire le lecteur vers la beauté de Taïwan car, comme le disait La Bruyère, la beauté s'échappe de la réalité, du goût et de l'opinion pour devenir un sentiment intérieur de bien-être. Le livre sur la culture taiwanaise vise à atteindre cet idéal : le bien-être des lecteurs face à une culture qu'ils vont vouloir mieux connaître car elle a

quelque chose d'enchantereur. On est loin du folklore et des stéréotypes, on est dans le monde des idées de Platon, dans la recherche d'une certaine sublimation.

Le livre pédagogique de culture et les modèles mentaux

Ce sont les "modèles mentaux" (Gentner et Stevens, 1983) qui dévoilent le savoir de chacun sur son environnement. L'apprenant, avant de commencer sa formation, ne peut pas être vu comme une page vierge sur laquelle on peut écrire des informations que celui-ci va assimiler. L'étudiant arrive avec son propre bagage de conceptions et de modèles mentaux accumulés tout au long de sa vie. Il est donc important que l'enseignant ait une perception assez précise de cet univers cognitif des étudiants (Driver et al., 1985 ; Giordan et de Vecchi, 1987).

Il faut bien reconnaître que l'obstacle cognitif principal dans l'apprentissage d'une langue étrangère est que chaque information acquise est totalement étrangère à l'environnement dans lequel vit l'étudiant. Leurs camarades des formations scientifiques ne vivent pas ce choc cognitif car ils voient tout de suite les retombées de leurs connaissances dans leur vie quotidienne.

Ainsi, l'apprentissage de la langue et de la culture françaises ne fait appel, pour presque tous les étudiants, à aucun repère de sa vie quotidienne (diSessa, 1983, 1988), ce qu'on appelle les primitives phénoménologiques qui servent de référents cognitifs dans lesquels l'apprenant puise sans cesse. C'est la raison pour laquelle les manuels de culture sont essentiels car ils offrent un bagage minimal qui permet à l'étudiant de se raccrocher cognitivement à un référent francophone qu'il n'a pas dans sa vie quotidienne. Cette partie culturelle traditionnellement sous-exploitée dans les manuels classiques contribue à créer ce mal-être chez nos étudiants qui perdent toute motivation à apprendre le français. Le livre que nous proposons vise justement à travailler cette question de la

motivation. Plus l'apprentissage s'éloigne des référents quotidiens, plus l'étudiant aura des difficultés. Le français est une langue appartenant dans sa linguistique et sa culture à des référents très éloignés du chinois. L'explication culturelle et cognitive de la structure du français est d'autant plus nécessaire que la langue maternelle est le chinois.

En conclusion, nous constatons que l'époque où les manuels de FLE se concentrent sur la langue pour faire accessoirement référence à la culture est terminée. Assistons-nous à une inversion des normes didactiques du FLE ? Est-ce que la langue française devient un accessoire pour accéder à la culture ? Tout porte à le croire même si l'opposition des enseignants de FLE est féroce. Le livre de culture taïwanaise est un outil de cette nouvelle époque, de cette nouvelle étape dans l'enseignement du FLE qui met l'accent sur la culture nationale et universelle. Ce livre répond aux approches cognitives qui structurent désormais le rôle de l'enseignant et les méthodes qu'il utilise pour transmettre un savoir qui cultive mais aussi alimente la capacité réflexive de l'apprenant. Le manuel est ainsi à la fois une pédagogie d'apprentissage mais également un livre qui fait entrer le lecteur dans l'imaginaire d'une société.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille Martine, Vers une pédagogie interculturelle, Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de Recherche pédagogique, Paris, 1986, 223 p. In: *Enfance*, tome 40, n°1-2, 1987. Identités, Processus d'identification. Nominations. pp. 183-184.

Bouvier, Béatrice. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. n° 126, no. 2, 2002, pp. 189-199.

Cosnefroy, Laurent, Rariba Mezzi, et Frédérique Cuisinier. « Représentation et influence de l'éducation cognitive sur la pratique d'enseignants de Segpa », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 38, no. 2, 2007, pp. 157-167.

Da Silva Neves, Rui. « 1. Qu'est-ce que la psychologie cognitive ? », *Psychologie cognitive*. Sous la direction de da Silva Neves Rui. Armand Colin, 2011, pp. 13-30.

- Doubine Boris. Culture classique, culture d'élite, culture de masse. Une mécanique de différenciation. In: *Romantisme*, 2001, n°114. L'expérience du relatif. pp. 89-100.
- Galisson, Robert. La pragmatique lexiculturelle, pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, 1999a, pp. 477-496.
- Gender, Dedre, Stevens Albert. « Mental Models », 1st Editions, 1983, 352 pages.
- Gire, Fabienne, Dominique Pasquier, et Fabien Granjon. « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, vol. 145-146, no. 6-7, 2007, pp. 159-215.
- Griggs, Peter, Rita Carol, et Pierre Bange. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vii, no. 2, 2002, pp. 25-38.
- La langue française dans le monde, OIF, Éditions Gallimard, 2022.
- Perrin, Anne-Laure. « Sensibiliser les enseignants aux apports des sciences cognitives et de la neuroéducation : quels effets sur leurs représentations et gestes professionnels ? », *Recherche & formation*, vol. 91, no. 2, 2019, pp. 89-104.
- Pruvost, Jean. Lexographic Perspectives in Light of Lexiculture, *Éla. Études de linguistique appliquée* 2009/2 (n° 154)
- Puren, Christian. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Revue Cadermos de filologia francesa*, 2007, pp. 127-143
- Sagnier, Christine. « Vers une didactique de la cognition située ? Repenser les travaux sur l'apprenant », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 168, no. 4, 2012, pp. 407-416.
- Stepanyants, Marietta. Repenser l'histoire de la philosophie, *Diogène*, 2008/3 (no 223)
- Strassel, Christophe. « Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire », *Hérodote*, vol. 168, no. 1, 2018, pp. 9-38.

Construction de l'interculturel dans les manuels japonais de FLE :
analyses des procédés de valorisation/dévalorisation des cultures de
l'autre-Français et du *même-Japonais*

Ghislain Mouton
Université de Doshisha (Kyoto), Japon
gmouton@mail.doshisha.ac.jp

Résumé

Notre problématique principale est de trouver des pistes pour une nouvelle réflexion syllabaire adaptée aux contraintes du terrain nippon. Pour ce faire, dans cette étude nous avons analysé l'évolution de la construction interculturelle dans une dizaine de manuels japonais de FLE, parmi les plus vendus depuis le début des années 1990 et publiés depuis la réforme des programmes universitaires japonais de 1991. Dans un premier temps, nous avons présenté les spécificités de la didactique du français langue étrangère en contexte universitaire japonais. Ensuite, nous avons décrit le cadre épistémologique de notre étude, à savoir la méthode d'analyse de la construction interculturelle et du contrat de parole didactique d'Auger (2007), notamment son analyse qualitative de l'utilisation des désignants relatifs au *même-japonais* et à *l'autre-français* (toponymes, ethnonymes, glottonymes et adjectifs) dans les manuels européens de FLE. Puis, après avoir appliqué ce modèle à l'analyse du contenu des onze manuels japonais constituant notre corpus, nous avons mis en lumière : Une mise en discours du *même-Japonais* et de *l'autre-Français* similaire dans le sens où l'on parle plus de *l'autre* que de *soi* dans les manuels européens et dans les manuels japonais, mais différente quant à la surreprésentation de *l'autre* : on parle deux fois plus de *l'autre* dans les manuels japonais que dans les manuels européens. Une auto-représentation abondante : on parle six fois plus de *soi* dans les manuels japonais que dans les manuels européens. Des procédés de valorisation

explicite des cultures relatives au *même* et à l'*autre* semblables à ceux observés dans les manuels européens : on valorise réciproquement l'amitié, l'apprentissage de la langue et les aspects culturels liés à la cuisine, la musique et le cinéma des deux cultures. Une dévalorisation explicite de la culture de l'*autre* quasi-inexistante. Là où dans les manuels européens on retrouve un faible pourcentage d'occurrences dévalorisantes relatives à l'identité du *même* et de l'*autre*, nous observons un effacement que nous qualifions de consensuel et déséquilibré quant à l'absence de dévalorisation de la culture de l'*autre-Français*. En conclusion, nous constatons que la démarche interculturelle proposée dans les manuels japonais de FLE nécessite une analyse plus fine des procédés de valorisation/dévalorisation implicite, ainsi que du rôle crucial de l'enseignant dans le décodage de ces représentations interculturelles propres au contexte historique et socioculturel du Japon.

Mots-clés : français langue étrangère, manuel pour public japonais, didactique des langues et des cultures, procédés de valorisation/dévalorisation des cultures, construction interculturelle

L'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire japonais : spécificité de la didactique du français depuis les années 1990

Au Japon, « la motivation principale à la base de l'apprentissage des langues ayant été, pendant des siècles, l'accès à un savoir plutôt qu'à une compétence de communication, il n'est pas étonnant d'observer des méthodologies [et des pratiques d'enseignement/apprentissage] basées sur l'écrit, [...] [à savoir] le *sodoku* (répétition mécanique de sons japonais tout en suivant des yeux les idéogrammes chinois), le *kaidoku* (réunions en petits groupes centrées sur la compréhension du sens du texte) et enfin le *yakudoku*, partie où l'on traduit par plusieurs étapes le texte original dans la langue d'arrivée » (Ronci, 2020 : 5). La méthodologie traditionnelle

(aussi appelée grammaire-traduction) japonaise, étant ainsi issue d'un long passé d'enseignement/apprentissage des langues à visée littéraire, elle « s'articule [*de facto*] autour d'une démarche transmissive » (Antier et Mikami, 2013 : 111). Cette influence littéraire dans l'enseignement du français en contexte universitaire japonais s'observe encore aujourd'hui : dans la dernière enquête nationale sur l'enseignement du français, réalisée conjointement par la SJLLF (Société japonaise de langue et littérature françaises) et la SJDF¹ (Société japonaise de didactique du français), et publiée en 2010, seuls 12,7% des enseignants de français au Japon déclarent être spécialiste de didactique du FLE pour 79,9% affirmant être spécialiste de littérature française (SJLLF/SJDF, 2010 : 20).

Ensuite, c'est clairement la réforme curriculaire de l'enseignement des langues étrangères à l'université, mise en place par le ministère japonais de l'éducation en 1991, qui va bouleverser le paysage de l'enseignement du français en contexte universitaire japonais. En effet, au début des années 1990, on passe graduellement d'un enseignement obligatoire lors des deux premières années d'université² à un enseignement facultatif³ sur une seule année. Le temps d'enseignement du français langue étrangère à l'université s'étant vu divisé par deux voire par quatre, pour même disparaître dans certains cas, on imagine aisément à quel point cette réforme a eu des répercussions sur la réflexion syllabaire et le contenu des manuels publiés depuis lors. À ce propos, cette libéralisation des curriculums permet de voir l'avènement des cours de conversation à l'université japonaise. Dans l'enquête nationale sur l'enseignement du FLE

¹ Créée en 1996 pour succéder à l'AJPF (Association Japonaise des Professeurs de Français). C'est la première fois que le mot « didactique » est employé officiellement pour dénommer les enseignants-didacticiens de FLE au Japon.

² Deux cours de 90 minutes par semaine pendant quatre semestres : 180 heures d'enseignement/apprentissage dans la classe.

³ Un ou deux cours de 90 minutes par semaine pendant deux semestres : 45 à 90 heures d'enseignement/apprentissage dans la classe.

publiée en 1997 par la SJLLF, 91% des enseignants d'universités nationales et 82% de ceux des universités privées déclarent avoir réformé leur traditionnel curriculum « cours de grammaire/cours de lecture » en y ajoutant des cours de conversation (SJLLF, 1997 : 31). À cette époque, et ce depuis le courant des années 1980, le ministère de l'éducation nationale japonais prône déjà un enseignement des langues étrangères valorisant les compétences communicatives. C'est néanmoins cette réforme de 1991 qui va accélérer le développement de manuels et d'enseignements axés sur les quatre compétences, avec de plus en plus de documents authentiques et de contenus basés sur les besoins des apprenants.

Enfin, le tableau que dresse E. Suzuki des manuels japonais de FLE, notamment concernant la progression d'enseignement, est toujours aussi édifiant : « [...] il existe très peu de véritables manuels japonais strictement « communicatifs », la majorité d'entre eux adoptant le principe d'une combinaison entre l'*approche communicative* et un enseignement traditionnel de la grammaire de base. Ils proposent environ une vingtaine de leçons, chacune d'entre elles étant rédigées de manière pratiquement identique : 1) présentation d'un dialogue en général bref contenant des points grammaticaux suivis d'une note explicative en japonais avec pour chaque point deux ou trois phrases simples d'illustration ; 2) série d'exercices d'application. [...]. Les cours de FLE sont assurés en majeure partie par des enseignants japonais. Les enseignants natifs, qui ne sont pas nombreux (quelques pour cent) s'occupent plutôt de l'enseignement qui demande une compétence de production en français, comme les cours de conversation [...] » (Suzuki, 2001 : 145). En 2001, les effets de la mondialisation sur la mobilité internationale ainsi que sur le développement des usages d'Internet et des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage du FLE au

Japon ne se font vraisemblablement pas encore ressentir dans les analyses des progressions d'enseignement ni dans celles des manuels.

En conséquence, il nous faut prendre un point de comparaison et chercher des outils d'analyse du contenu des manuels encore rarement utilisés dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire japonais. Pour cela, nous allons présenter dans la partie suivante les travaux d'Auger (2003/2007) sur l'analyse de la construction interculturelle dans les manuels européens de FLE durant les années 2000.

Cadre épistémologique

Concernant l'aspect sociolinguistique de notre étude, nous nous sommes basés sur les travaux de N. Auger (2003/2007) qui a analysé les représentations interculturelles à l'œuvre dans les manuels de FLE européens en fonction du pays de l'apprenant, dans sa thèse intitulée *La construction des représentations dans le discours de manuels de français en usage dans l'Union européenne : la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Elle a ainsi examiné les contenus de 42 manuels⁴ de français langue étrangère publiés dans 11 pays différents de l'Union européenne. Les représentations interculturelles dans les manuels de langues ont été étudiées avec grand intérêt par le passé, notamment par Zarate (1993), dans des travaux dont la priorité est de « dégager les représentations interculturelles dans les manuels et les classes de langues étrangères » (Auger, 2007 : 24). Notre objectif ici est de dégager les stratégies de mise en discours de ces représentations en prenant en compte le fait que l'auteur du manuel est soumis à un contrat de parole didactique. Comme Auger le souligne également, en fonction du pays

⁴ 4 par pays dont 2 pour niveaux débutants et avancés, avec certains pays pour lesquels seulement deux ou trois manuels ont été retenus pour l'analyse. Pour l'étude de 2003 à laquelle nous nous référons majoritairement, les manuels proviennent d'Allemagne, d'Autriche, de Belgique, du Danemark, d'Espagne, de Finlande, de Grande-Bretagne, d'Italie, des Pays-Bas, du Portugal et de Suède.

d'origine des énonciateurs-auteurs de manuels (ici, le Japon), on peut observer que « l'image de l'*autre*, ce Français dont l'apprenant étudie la langue, est plus ou moins hétérogène » (2003 : 37). Ce type d'observation n'ayant pas encore été appliqué dans les travaux récents traitant de l'analyse de manuels japonais⁵, nous proposons donc d'adapter l'approche d'Auger aux ouvrages de niveau débutants publiés au Japon depuis les années 1990.

Ainsi, nous allons répertorier les traces de représentations de l'*autre-Français* dans les manuels japonais de FLE en analysant les utilisations des trois termes de la représentation sociolinguistique, à savoir les désignants ethnonymique (le peuple), toponymique (le pays) et lectal (la langue). Dans le même temps, rappelons que « représenter l'*autre* c'est aussi donner une représentation de *soi* et les manuels témoignent de cette dialectique identitaire » (Auger, 2003 : 37). Ce type d'analyse permet de montrer comment se construit une représentation de l'*autre* et une certaine image de *soi* au cours de cette rencontre interculturelle observable dans les manuels. Trois questions de recherches se posent donc à nous dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du FLE à l'université japonaise :

Comment ces représentations apparaissent dans les discours des manuels ?

« Pourquoi les auteurs émettent ce type de propos et comment ils procèdent pour enfin trouver des solutions quand ces discours peuvent freiner l'entrée dans une nouvelle langue-culture ? » (Auger, 2007 : 15).

⁵ Dans le cas d'un manuel de FLE publié en Chine, nos collègues chinois ont observé une représentation positive de l'identité du *même-Chinois* se construisant dans les discours de l'ouvrage « au travers d'une valorisation tant implicite qu'explicite comprenant des évaluatifs (termes appréciatifs) variables, des procédés divers et des compensations systématiques en cas de dépréciation ». (Huang et Pu, 2016 : 90)

Dans les manuels japonais, est-ce que la culture de l'*autre-français* est valorisée dans les mêmes proportions que dans les manuels européens de FLE ?

C'est pourquoi, en plus d'une analyse quantitative de l'utilisation des désignants relatifs à l'identité de l'*autre-Français* et du *même-natif*, nous allons procéder à une analyse qualitative à travers l'observation des procédés de valorisation et de dévalorisation des cultures de l'*autre-Français* et du *même-Japonais*. Au fil des manuels, nous sommes ainsi partis à la chasse aux « subjectivèmes » que Kerbrat-Orecchioni (1997) décrit comme ces unités lexicales, ces mots que l'on peut classer en deux catégories sur l'axe subjectif/objectif. Voici un exemple :

Il s'intéresse beaucoup à la littérature française⁶. (leçon 12, exercices, p.33) (VTP-NE-04⁷)

Dans cette occurrence, la représentation de la littérature française est orientée de façon axiologique. Le verbe *s'intéresser* et l'utilisation de l'adverbe *beaucoup* ont pour effet de valoriser la littérature française et donc intrinsèquement la culture de l'*autre*. Au contraire, on peut repérer un procédé de dévalorisation dans l'occurrence suivante :

Le vin français est meilleur que le vin japonais. (leçon 18, grammaire, p.48) (VTP-NE-22)

Ici, il faut premièrement bien prendre en compte que c'est la voix du *même*, celle de l'énonciateur-auteur japonais, qui valorise dans un premier temps le vin français à travers son choix de l'utilisation de l'adjectif

⁶ Nous soulignons (et afin d'éviter une profusion inutile de notes de bas de page, ce sera le cas pour tous les exemples suivants, tirés des manuels analysés).

⁷ Le code pour chaque manuel est constitué de trois lettres, suivies du numéro de l'édition le cas échéant, puis de l'année de publication. Ainsi, l'édition de 2004 de *Mon premier vol Tokyo-Paris Nouvelle édition* devient VTP-NE-04.

comparatif *meilleur* dans cette explication de grammaire. Néanmoins, dans un second temps nous observons un cas qu'Auger (2007) qualifie de « procédé rare » (Auger, 2007 : 172), à savoir un procédé de dévalorisation explicite du *même* au profit d'une valorisation explicite de l'*autre*.

À travers l'analyse de ces différentes catégories de représentations, les représentations valorisantes, dévalorisantes et celles qu'Auger nomme « neutres » car axiologiquement moins nettes, nous allons donc tenter de proposer des pistes de réflexion pour un enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire japonais qui prenne en compte la dynamique de co-construction interculturelle présente dans les manuels japonais de FLE.

Nous allons maintenant présenter les manuels constituant notre corpus pour cette étude.

Les manuels « globaux » pour débutants parmi les plus vendus depuis la réforme de 1991

Nous avons sélectionné onze manuels pour composer notre corpus. Ils ont été publiés entre 1997 et 2022 chez cinq éditeurs différents parmi les principaux du marché de l'édition nippon : *Hakusuisha* (FR21-97, PAJ-06, FR2020-1, DMT-15), *Asahi* (ESC-97, MAO-20), *Surugadai* (VTP-NE-04, VTP-NE-22), *Hachette Japon* (et *Pearson Education*) (SPI-NE-15, SPI-06) et *Sanshūsha* (ALX-01). En raison de l'époque post-réforme curriculaire de 1991 qui nous intéresse ici, et parce qu'il existe peu de manuels japonais pour niveaux intermédiaires et avancés, nous avons choisi pour cette étude uniquement des manuels « globaux » (aussi catégorisés parfois *bunpōdokuhon*) pour débutants, traitant les quatre compétences en un seul ouvrage et couvrant généralement une année de parcours d'apprentissage universitaire. Le critère principal de sélection des ouvrages pour le corpus de cette étude est le nombre de ventes ou, intrinsèquement lié à celui-ci, le nombre de rééditions. Chacun des

ouvrages de ce corpus a été vendu à minimum 10.000 exemplaires ou réédité au minimum dix fois depuis sa publication initiale. Avec l'explosion de l'offre disponible dans les catalogues de manuels de FLE publiés au Japon chaque année depuis la réforme et la libéralisation curriculaire de 1991, les ouvrages ne se vendent plus aussi bien que jusqu'à la fin des années 1980. Le critère du nombre de ventes garantit ainsi une certaine représentativité de l'utilisation variée et de l'impact de ces ouvrages dans de nombreux contextes d'enseignement/apprentissage du FLE au sein des universités japonaises.

Un aperçu quantitatif des représentations interculturelles observées dans les manuels de FLE les plus vendus au Japon entre 1997 et 2022

Avec cette analyse quantitative, nous cherchons d'abord à mettre en lumière les utilisations de 1346 occurrences des désignants renvoyant aux représentations du *même* et de l'*autre*. En faisant la moyenne⁸ sur 10 pages⁹ des occurrences des désignants de la représentation du *même* (désignants ethnonymiques *japonais* ou *Japonais*, toponymique *Japon*, ou lectal le *japonais*), nous obtenons un résultat de 3,29, soit presque moitié moins que les désignants concernant la représentation de l'*autre* (désignants ethnonymiques *français* ou *Français*, toponymique *France*, ou lectal le *français*) avec un résultat qui s'élève à 6,72. L'apprenant japonais rencontre donc un désignant toutes les trois pages renvoyant à sa communauté d'appartenance. Comme c'était le cas dans les manuels de FLE européens (moyenne sur 10 pages des occurrences des désignants de la représentation du *même* : 0,6), la référencement explicite à *soi* a ici aussi

⁸ Nous utiliserons le score de la médiane ici.

⁹ Bien que ce soit contraire à ce que recommande la lexicométrie, nous avons, nous aussi, créé notre corpus en faisant le décompte à la main. Pour résumer, « le lecteur se rend ainsi compte de la fréquence à laquelle l'apprenant peut rencontrer un désignant identitaire. Nous obtenons ainsi une moyenne ramenée sur 10 pages. Ce chiffre correspond environ à une unité didactique. Le calcul a été arrêté à deux chiffres après la virgule » (Auger, 2003 : 41-42).

un poids quantitatif non négligeable. Mais la dimension de l'auto-représentation observée ici est légèrement différente de celle décrite par Auger (2003, 2007). En effet, elle est cinq fois plus présente dans les manuels de FLE publiés au Japon que dans les manuels européens (0,6 < 3,29). Cette moyenne élevée observée dans les manuels publiés au Japon semble corroborer l'hypothèse de Zarate (1993) qui affirme que « c'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être plus explicite dans les manuels » (Zarate, 1993 : 18). Cependant, cette hypothèse date du début des années 1990 et concerne une analyse de contenus de manuels publiés encore plus tôt dans le temps. Les contextes géographiques et socio-politiques étant nettement différents, nous nous devons de prendre du recul avant d'émettre notre propre hypothèse.

Par ailleurs, la moyenne sur 10 pages des occurrences des désignants de la culture de l'*autre* dans les manuels japonais est proche du double de celle observée dans les manuels européens (3,80 < 6,72). Là où les apprenants européens rencontrent un désignant toutes les trois pages renvoyant à la communauté française, les apprenants japonais débutants en croisent, eux, deux fois plus souvent. La forte auto-représentation observée dans les manuels publiés au Japon est probablement corrélée au besoin des Japonais de mettre en avant leur culture face à la surreprésentation de l'*autre*, afin d'éviter cette perte d'identité culturelle qu'évoquent Disson et Naito notamment. En effet, en 1993, Solange Naito dépeint « [...] l'ambivalence très profonde des Japonais envers les étrangers et les cultures étrangères, la crainte inconsciente de perdre cette identité et d'être rejetés par leurs pairs en apprenant trop bien une langue étrangère » (Naito, 1993). Et en 1996 Agnès Disson décrit le contexte socioculturel japonais en ces termes : « [...] le Japon, fermé pendant plus de deux siècles, a développé une culture en vase clos, dense, homogène, exclusive, profondément insulaire. L'apprentissage d'une langue étrangère

menace cette identité culturelle et suscite la peur inconsciente de devenir autre, différent, de se démarquer – chose impardonnable dans une société de conformité. [...] Toutefois, cette langue, source d’angoisse, est symétriquement source de fascination : elle représente aussi une évaison, une porte de sortie possible face à une **prison**¹⁰ culturelle perçue comme rigide ou étouffante » (Disson, 1996 : 158).

Cependant, l’environnement d’apprentissage des étudiants japonais de l’époque à laquelle Disson et Naito présentent leurs thèses, il y a 30 ans, a beaucoup évolué. La prison et la perte d’identité culturelle mentionnées au début des années 1990 reflètent une vision dominante d’une représentation de la société japonaise d’alors. Notre analyse ayant lieu 30 ans plus tard, nous tâcherons de mettre à jour les explications concernant cette auto-représentation abondante dans les manuels de FLE japonais.

À présent, considérons les résultats en fonction de chacun des 11 manuels qui constituent le corpus de cette partie de notre analyse, en prenant l’*autre* comme point de repère.

Moyenne sur 10 pages de la somme des désignants relatifs à la représentation du *même*, et de l’*autre*, dans 11 manuels de FLE pour débutants parmi les plus vendus au Japon entre 1997 et 2022

	Identité du <i>même</i>	Identité de l’ <i>autre</i>
ESC-97	1,69	3,38
FR21-97	1,61	3,22
ALX-01	1,60	2,75
VTP-NE-04	3,04	6,78
PAJ-06	5,08	6,72
SPI-06	5,51	21,57
FR2020-11	3,29	5,12
DMT-15	8,33	6,53

¹⁰ En gras dans le texte original.

SPI-NE-15	4,84	18,59
MAO-20	3,26	10,68
VTP-NE-22	3,39	6,95
Moyenne totale	3,79	8,39
Médiane	3,29	6,72

Nous observons une mise en discours du *même* proportionnelle à la mise en discours de *l'autre* dans 6 cas sur 11. En effet, le ratio « x 2 » observé entre les médianes du nombre d'occurrences des désignants relatifs au *même* et à *l'autre* se retrouve globalement dans ESC-97, FR21-97, ALX-01, FR2020-11 et VTP-NE-04/22. Néanmoins, il faut noter que parmi ces six manuels, dans les trois plus anciens de cette liste, la représentation de l'identité du *même* est deux fois moindre que pour le reste des ouvrages. L'apprenant ne rencontre alors un désignant relatif à sa communauté d'origine qu'environ une fois toutes les dix pages.

D'autre part, nous nous apercevons que lors de la réédition du *Français 21* (1997), les changements de sélection, de progression et de découpage des contenus s'accompagnent dans l'édition de 2011 (*Le Français 2020*) d'une augmentation de plus du double ($1,61 < 3,29$) des occurrences des désignants relatifs à l'identité du *même* et de près de 63% ($3,22 < 5,12$) du nombre d'occurrences relatives à l'identité de *l'autre*. Ainsi, dans la dernière leçon du *Français 21* (1997), les occurrences observées étaient toutes axiologiquement neutres :

Vous avez un dictionnaire japonais-français ? (Unité 6, leçon 4, ex.2.11, p.97) **(FR21-97)**

Est-ce qu'on parle français aux États-Unis ? (Unité 6, leçon 4, ex.2.12, p.97) **(FR21-97)**

Le vendredi vous avez un cours de français ? (Unité 6, leçon 4, ex.2.13, p.97) **(FR21-97)**

Alors que 14 ans plus tard, dans la dernière leçon du *Français 2020* (2011), on constate une variété d'occurrences sensiblement différente :

Bonjour Lucie,

Je rentre chez mes parents à Shikoku pendant les vacances.

Tu ne veux pas passer quelques jours avec nous et découvrir la campagne japonaise ? [...]

Amitiés, Momoko (Unité 4, leçon 4.4, ex.4, p.74) (FR2020-11)

Chère Madame, cher Monsieur,

Je vous remercie de tout ce que vous avez fait pour moi pendant mon séjour à Shikoku. Grâce à vous j'ai pu découvrir une très belle région.

J'ai aussi été vraiment contente de vivre quelques jours dans une famille japonaise. Si Momoko vient un jour en France, mes parents et moi, nous serons ravis de la recevoir chez nous et de lui montrer notre pays.

Bien cordialement, Lucie

P.-S. Momoko, tu pourras traduire ma lettre pour tes parents ?

(Unité 4, leçon 4.4, ex.6, p.75) (FR2020-11)

Dans ces deux exercices, nous remarquons tout d'abord un rapprochement culturel de l'*autre* vers le *même*, impulsé par le *même*, lorsqu'une Japonaise (ici, Momoko) propose à une Française (ici, Lucie) de venir passer quelques jours dans sa famille. Nous notons ensuite (en réponse à l'exercice précédent) la présence d'un procédé de valorisation explicite de la culture du *même* par l'*autre* à travers l'utilisation de l'adjectif axiologique *content(e)*, renforcée par l'usage de l'adverbe *vraiment* qui conforte le degré d'affectivité de l'occurrence. Nous pouvons logiquement affirmer qu'avec ce type de procédé de valorisation explicite du *même*, le ressenti de l'apprenant japonais vis-à-vis de la co-

construction interculturelle présentée dans le manuel en 2011 a évolué en comparaison de ce qu'il/elle aurait pu éprouver avec la version de 1997.

Dans un second temps, nous constatons également une mise en discours non proportionnelle des discours représentant l'*autre* et le *même* dans cinq manuels. Dans le cas de *Pascal au Japon* (PAJ-06), nous constatons une auto-représentation surabondante, à tel point que l'apprenant rencontre un désignant relatif à sa communauté d'origine une fois toutes les deux pages (5,08), ce qui est juste légèrement inférieur au nombre de désignants relatifs à la culture de l'*autre* qu'il rencontre un peu plus d'une fois toutes les deux pages (6,72). Cette surreprésentation de *soi* est probablement liée au fait que les objectifs d'enseignement/apprentissage ont évolué au début des années 2000 au Japon à travers des activités de production de contenus liés à sa propre culture dans une langue étrangère. Depuis les années 2000, dans les cours d'anglais notamment, on fait présenter aux étudiants japonais en anglais, des contenus variés sur la cuisine, le théâtre ou la musique japonaise.

Dans SPI-06 et SPI-NE-15, l'auto-représentation surabondante constatée précédemment s'intensifie. Cependant, dans le même temps on note une surreprésentation de l'*autre* pléthorique. En effet, cette dernière est cinq à six fois plus présente dans les manuels de FLE publiés au Japon que dans les manuels européens, et l'*autre* est représenté quatre fois plus que le *même* dans ces deux manuels. Pour MAO-20, alors que la représentation du *même-Japonais* est dans la moyenne de notre corpus, nous remarquons que celle de l'*autre-Français* est trois fois supérieure (10,68). Les lecteurs de ce manuel rencontrent donc à chaque page un désignant renvoyant à la communauté de l'*autre*. Enfin, dans une tendance opposée, avec DMT-15 la représentation de l'*autre-Français* est dans la moyenne de notre corpus, or nous remarquons une auto-représentation si élevée (plus du double de la moyenne de notre corpus) qu'elle en est

supérieure pour la première fois à celle de la culture de l'*autre*. Les lecteurs de ce manuel sont donc surexposés, pratiquement à chaque page à un désignant renvoyant à leur communauté d'appartenance.

Les procédés de valorisation et de dévalorisation des cultures du *même-Japonais* et de l'*autre-Français* : auto-représentation abondante et consensus vis-à-vis de la dévalorisation de l'*autre*

Quand on compile les pourcentages relatifs au pourcentage des occurrences valorisées/dévalorisées et neutres lors de leur mise en discours, on obtient les résultats du tableau suivant.

Moyenne sur 11 manuels de FLE parmi les plus vendus au Japon entre 1997 et 2022 du pourcentage des occurrences neutres, valorisées, dévalorisées des désignants relatifs aux représentations du *même* et de l'*autre*

Occurrences en %	Le <i>même</i>	L' <i>autre</i>
Occurrences neutres (en %)	83,09	91,77
Occurrences valorisées (en %)	13,32	8,05
Occurrences dévalorisées (en %)	3,59	0,18

Tout d'abord, comme c'était le cas pour les manuels européens, dans les manuels japonais de notre corpus, « la moyenne des occurrences neutres est plus faible lorsque le *même* se met en discours que lorsqu'il énonce l'*autre* » (Auger, 2003 : 44). L'énonciateur-auteur rompt davantage son contrat de parole didactique quand il s'agit de sa communauté. À ce propos, en Europe comme au Japon, on observe proportionnellement le même ratio lorsqu'il s'agit de valoriser plus sa propre culture : il y a quatre fois plus de procédés de valorisations que de dévalorisations dans le cas d'une mise en discours du *même*. Comme Auger le décrit dans son étude des manuels européens, « ce phénomène peut provoquer un sentiment

de supériorité qui n'est pas propice à une démarche interculturelle » (Auger, 2003 : 44).

Cependant, là où en Europe on pouvait constater un pourcentage plus élevé d'occurrences dévalorisées dans le cas de la mise en discours de l'*autre* (+46% comparée à celle du *même*), on note dans les manuels japonais de notre corpus une absence quasi-totale de dévalorisation de l'*autre*.

Voyons à présent les pourcentages des occurrences valorisées/dévalorisées et neutres pour chaque manuel :

Pourcentage des occurrences neutres, valorisées, dévalorisées des désignants relatifs à la représentation du *même* et de l'*autre* dans 11 manuels de FLE parmi les plus vendus au Japon entre 1997 et 2022

	Identité du <i>même</i>			Identité de l' <i>autre</i>		
	neutre	valorisée	dévalorisée	neutre	valorisée	dévalorisée
ESC-97	92,00	8,00	0,00	96,00	4,00	0,00
FR21-97	85,00	10,00	5,00	97,50	2,50	0,00
ALX-01	81,00	14,50	4,50	97,00	3,00	0,00
VTP-NE-04	65,00	23,50	11,50	79,00	21,00	0,00
PAJ-06	64,50	32,50	3,00	90,00	10,00	0,00
SPI-06	93,00	5,50	1,50	96,50	3,50	0,00
FR2020-11	92,50	7,50	0,00	100,00	0,00	0,00
DMT-15	93,00	7,00	0,00	85,00	15,00	0,00
SPI-NE-15	92,00	6,50	1,50	96,00	4,00	0,00
MAO-20	86,00	11,50	2,50	92,00	6,00	2,00
VTP-NE-22	70,00	20,00	10,00	80,50	19,50	0,00

Tout d'abord, nous observons une rupture nette du contrat de parole didactique dans VTP-NE-04 (65%), VTP-NE-22 (75%) et PAJ-06 (64,5%) et dans une certaine mesure dans ALX-01 (81%), chaque fois au profit d'un pourcentage d'auto-valorisation supérieur à la moyenne. Dans le cas de VTP, l'auto-représentation est équilibrée, en réponse à une forte valorisation de l'*autre*. Pour PAJ-06, contenant un pourcentage d'occurrences valorisées de l'identité de l'*autre* nettement inférieur (3 fois moins) à celui du *même*, la volonté de l'énonciateur-auteur est clairement de se démarquer de l'*autre* et à s'auto-valoriser. En rapport avec cette auto-représentation abondante, et de ce qu'elle implique pour le développement des représentations culturelles chez les apprenants japonais, nous rappelons que, comme dans les manuels européens, « dans tous les cas, c'est la neutralité qui est la preuve de « la confiance en soi » du *même* » (Auger, 2003 : 46).

La mise en discours est non-proportionnelle dans ALX-01, FR21-97 et FR2020-11 avec d'une part une relative auto-valorisation et de l'autre une neutralité significative quant à l'identité de l'*autre*. Pour ESC-97, SPI-06 et SPI-NE-15, nous notons une absence quasi-totale de procédés de dévalorisation pour les deux cultures ainsi qu'un pourcentage d'occurrences valorisées significativement inférieur à la moyenne totale des ouvrages analysés. Puis, pour DMT-15, alors que la moyenne sur 10 pages du nombre de désignants relatifs à la culture du *même* est supérieure à celle de l'*autre*, nous remarquons que les procédés de valorisation relatifs à l'identité de l'*autre* sont deux fois plus nombreux que ceux du *même*. C'est le seul manuel de notre corpus qui valorise à ce point l'identité de l'*autre* sans équilibrer les procédés de valorisation de la culture du *même* : le pourcentage d'occurrence valorisée est deux fois moindre que la moyenne de notre corpus.

Enfin, les pourcentages observés pour MAO-20 sont globalement les plus proches de la moyenne totale des 11 manuels de notre corpus pour

chaque catégorie d'occurrence. Ce manuel peut donc être considéré comme représentatif des tendances relatives à la construction interculturelle révélées dans notre analyse. C'est également le seul ouvrage de notre corpus dans lequel nous avons relevé des procédés de dévalorisation de l'*autre*.

Nous allons à présent présenter les principaux procédés de valorisation/dévalorisation des identités culturelles relevés au sein de notre corpus. Dans un premier temps nous allons présenter les procédés de valorisation explicites de la culture du *même-Japonais* et de l'*autre-Français* sous le prisme de l'amitié franco-japonaise. Ensuite nous observerons des procédés équivalents concernant un apprentissage réciproque des langues. Puis, nous analyserons la réciprocité observée dans les occurrences valorisantes relatives à la cuisine, la musique et le cinéma des deux cultures. Enfin, nous présenterons les procédés de dévalorisation, rares, des identités culturelles relatives au *même*, et quasi-inexistants dans le cas de l'*autre*.

Les procédés de valorisation explicite de la culture du *même-Japonais* et de l'*autre-Français* : l'amitié franco-japonaise

Dans le cas d'un rapprochement interculturel basé sur une amitié franco-japonaise, ces procédés sont fréquents et nous les observons sous des formes variées :

Paul : Qu'est-ce que tu cherches Céline ?

Céline : Je cherche la gare Montparnasse.

Paul : La gare Montparnasse ? C'est ici, dans le 14^e arrondissement.

Mais, pourquoi ?

Céline : Parce que demain, je vais à Rennes pour voir mon amie japonaise. [...]

(Unité 7, dialogue, p.42) (ESC-97)

Vous avez des amis japonais ?

Oui, j'ai beaucoup d'amis japonais.

(leçon 4.2, transcription des audios, Jean-Paul Honoré, p.114) (ALX-01)

Ce soir j'ai mangé dans un petit restaurant avec mes amis japonais. Et toi ? Tu as fait quoi ?

(leçon 12, En situation I, Julien, p. 67) (SPI-NE-15)

Nous observons une utilisation du subjectivème « ami », de nature appréciative et axiologiquement positive, reliée à l'adjectif relatif à la culture du *même*. Le fait que l'*autre* soit présenté par l'auteur comme ayant un lien de proximité, amical, avec le *même*, révèle une valorisation explicite probablement liée aux bonnes relations historiques et diplomatiques entre les deux pays-cultures depuis 1858 et la signature du traité d'amitié franco-japonaise.

Nous constatons une réciprocité culturelle concernant ce procédé de valorisation, comme dans l'exemple suivant :

Reiko raconte à une amie française son séjour à Paris. Mettez le texte à l'imparfait.

(leçon 15, activité 1 : raconter son séjour à une amie, consigne, p.104)

(ALX-01)

Les énonciateurs-personnages français (Céline, Jean-Paul ou Julien) ont des amis japonais et réciproquement, leurs homologues japonais ont des amis français. Cependant, il arrive aussi que l'énonciateur ne soit pas explicitement originaire de la communauté de l'*autre* :

Je [vous présente mon] ami français.

(Bilan, exercices 4, phrases à remettre dans l'ordre, p.46) (PAJ-06)

Ils [ont] un ami français.

(leçon 5, 2c, p.22) (MAO-20)

Dans ces exemples, c'est l'énonciateur-auteur qui s'exprime à travers l'usage des pronoms personnels *je* et *ils*. Dans le cas de PAJ-06, l'unique auteur étant japonais, nous sommes dans le même cas de figure que l'exemple précédent. Par contre, dans MAO-20, les deux auteurs sont respectivement japonais et français, et le doute subsiste quant à l'identité de ces *ils* présentés comme ayant un ami français. Néanmoins, malgré un degré de subjectivité plus élevé comparé aux deux exemples précédents, le lecteur-apprenant japonais est confronté à une mise en discours de l'*autre* explicitement positive. La construction interculturelle prônée consciemment ou inconsciemment dans ces exemples par les énonciateurs-auteurs est indéniablement empreinte de convivialité.

Nous notons également la présence d'une implication du lecteur dans certaines consignes impliquant un procédé de valorisation explicite de l'*autre*. L'auteur implique notamment parfois directement le lecteur à l'aide de l'adjectif possessif *votre* comme dans l'exemple suivant :

Votre ami français fait un voyage organisé au Japon et il vous téléphone pour demander ce qu'il y a à voir. [...]

(leçon 9, 2.c., consigne, p. 53) (SPI-NE-15)

Ronci (2022), dans son analyse du discours contrastive des manuels japonais de FLE (en comparaison avec les manuels japonais d'anglais langue étrangère) utilisés dans les lycées japonais, observe ce qu'elle nomme un « effacement énonciatif de l'auteur », ainsi qu'un manque d'inclusion des lecteurs. À l'inverse, dans notre corpus de manuels japonais utilisés en contexte universitaire, nous avons constaté à plusieurs reprises une inclusion entre auteurs et lecteurs à travers des consignes

contenant des occurrences valorisantes pour l'*autre* et/ou d'autres marques linguistiques. Notre corpus étant relativement restreint, il nous faudra l'élargir afin de confirmer cette tendance.

Les procédés de valorisation explicite de la culture du *même-Japonais* et de l'*autre-Français* : le *même* apprend la langue de l'*autre* / l'*autre* parle la langue du *même*

Nous constatons que lorsque l'*autre* apprend ou parle la langue du *même*, lors de cette « mise en scène de l'auteur en vue d'une valorisation de sa communauté de référence » (Auger, 2007), l'intérêt pour la langue est très souvent marqué par des subjectivèmes variés, comme dans les exemples suivants :

Sophie : Mon frère [...] Francis est interprète et parle bien le japonais.

(U1, leçon 4, devoirs, p.23) (FR21-97)

Sophie : [...] vous connaissez les Langues O ? J'y étudie depuis trois mois. C'est vraiment passionnant, le japonais. (leçon 11, dialogue, p.30) (VTP-

NE-04/22)

L'énonciateur-personnage utilise ainsi des procédés de subjectivité, l'adverbe *bien* dans le premier cas et l'adjectif *passionnant* dans le second, évaluativement positifs, donc explicitement valorisants. Le procédé de valorisation de la langue du *même* peut également apparaître également de manière implicite :

J'adore le Japon, alors j'étudie le japonais depuis trois mois. Je cherche un correspondant japonais.

(leçon 3, 6. Petit challenge, p.17) (MAO-20)

Nous observons ici un détournement via l'utilisation d'un verbe appréciatif axiologiquement positif lié au toponyme relatif à la culture du *même*, le tout rapporté au glottonyme grâce à l'adverbe *alors*. Dans cet exemple, l'apprentissage de la langue du *même* résulte d'une valorisation d'un toponyme relatif à sa culture, et s'en trouve donc implicitement valorisé dans le même temps. Le nombre d'étudiants français apprenant le japonais en France en tant que LV3 au lycée ou en tant que spécialiste à l'université dans les licences LLCE (Lettres, Langues et Civilisations Étrangères) étant en constante augmentation depuis le début des années 2000, nous pouvons affirmer que ces changements socioculturels observés en France ces vingt dernières années ont influencé l'évolution de la construction interculturelle proposée dans les manuels japonais de FLE. Ensuite, l'apprentissage de la langue française étant un des objectifs d'apprentissage principaux pour les apprenants japonais, nous apercevons logiquement une réciprocité culturelle, ainsi que de nombreuses occurrences valorisantes relatives à la langue de *l'autre*, comme dans les exemples suivants :

J'étudie le français parce que c'est intéressant. (leçon 6, Apprenez !, p.41) (SPI-NE-15)

Si je parlais bien français, alors je pourrais partir tout seul en France.
(leçon 20, exercices, p.53) (VTP-NE-04/22)

Ici, c'est l'énonciateur-auteur qui s'exprime à travers des procédés de subjectivité, l'utilisation de l'adjectif *intéressant* dans le premier cas, est évaluativement positive, donc explicitement valorisante. Dans le deuxième cas c'est le fait de *bien* parler la langue de *l'autre* qui devient une condition favorisant l'apprentissage autonome (*partir tout seul*) et la mobilité internationale (*partir [...] en France*).

Les procédés de valorisation explicite de la culture du *même-Japonais* et de l'*autre-Français* : le *même* et l'*autre* apprécient réciproquement la cuisine, la musique et le cinéma

Dans les occurrences suivantes, nous observons une utilisation systémique de l'adjectif relatif à la culture du *même* et de l'*autre*. Les représentations de la cuisine, de la musique et du cinéma sont très souvent orientées positivement de façon axiologique. Ici, les verbes appréciatifs *aimer* et *adorer*, utilisés de manière réciproque pour mettre en discours tantôt le *même* et tantôt l'*autre*, ont pour effet de valoriser la cuisine, la musique et le cinéma des deux cultures :

[...] *Et tu aimes la cuisine japonaise ?*

Ah, oui, oui, c'est très varié.

(leçon 4.4, transcriptions des audios, Noémi Dart, p.114) (ALX-01)

J'aime cette chanson japonaise. (phonétique : les consonnes [ʃ] et [ʒ], p.14) (SPI-06)

Léa : [...] Au fait, tu aimes le cinéma ?

Julien : Oui, j'aime beaucoup ça. J'adore les films japonais, mais je n'aime pas les films américains. Ce n'est pas intéressant.

Léa : Moi aussi, je déteste ça ! Je préfère les films français !

(leçon 3, Dialogue (à trous), p.25) (DMT-15)

Il s'appelle Pascal Chouteau. Il est français et il est étudiant.

Il aime beaucoup le Japon. Il adore la culture japonaise.

(Bilan, exercices 1 (leçon 1 à 4), version ex.5., p.19) (PAJ-06)

Ainsi, les énonciateurs-personnages français (Noémie, Julien, Pascal), ainsi que les énonciateurs-auteurs de SPI-06, tous deux français, valorisent

explicitement dans leurs discours les différents aspects précédemment cités de la culture japonaise.

Dans le cas de la culture française nous observons les mêmes procédés :

Vous aimez la cuisine française. (leçon 12, 4b, p.55) (MAO-20)

Elle aime la musique française. (Bilan, exercices 1 (leçon 1 à 4), CO ex.4.2., p.18) (PAJ-06)

Qu'est-ce que vous aimez ? [...]

J'aime le cinéma français et la musique classique. [...] (leçon 4, 1., p.32) (SPI-NE-15)

Nous constatons cependant qu'en comparaison avec le procédé de valorisation de la culture du *même* cité plus haut, ici il est plus difficile de dire qui s'exprime. Nous notons une absence des énonciateurs-personnages japonais au profit d'une utilisation des pronoms personnels (*vous*, *elle* et *je*) impliquant leur présence, mais de manière moins explicite que dans les cas de valorisation du *même* présentés précédemment.

Dévalorisation de la culture du *même* au profit d'une valorisation de la culture de l'*autre*

La relation binaire valorisation/dévalorisation n'est jamais symétrique : « la valorisation de l'une s'exerce aux dépens de l'autre » (Zarate, 1993 : 25). Ainsi au sein de notre corpus, malgré le fait que ces procédés de dévalorisation de l'identité du *même* soit logiquement rares, comme dans les manuels européens, nous observons néanmoins les exemples suivants :

Le vin français est meilleur que le vin japonais.

(leçon 18, grammaire, p.48) (VTP-NE-04/22)

Les Français sont plus grands que les Japonais. (affirmation à corriger si besoin est)
(leçon 9, petit challenge, p.93) (MAO-20)

Laurent : [...] Et toi, qu'est-ce que tu as fait en août ?

Mika : Moi, je suis restée à Paris.

C'est très agréable, tu sais, Paris au mois d'août.

Il n'y a pas beaucoup de monde... sauf peut-être des Japonais.

(leçon 15, p.40) (VTP-NE-04/22)

Les subjectivèmes utilisés dans les deux premiers exemples (les adjectifs appréciatifs *bon* et *grand*) sont explicitement valorisants pour l'*autre*, cependant l'utilisation du comparatif implique parallèlement une dévalorisation de l'identité du *même*. De plus, dans le deuxième cas, l'affirmation à corriger si besoin étant factuellement exacte, les lecteurs-apprenants, après vérification, ressentent explicitement le poids de la comparaison.

Dans la troisième occurrence, c'est une dévalorisation implicite du *même* que l'on peut noter à travers la présence de la préposition *sauf*. Ainsi, le message perçu par les lecteurs-apprenants devient très probablement : « Paris au mois d'août c'est agréable, à part le fait qu'il y ait des touristes japonais ». L'auteur, via le discours de son énonciateur-personnage japonais peut valoriser le toponyme relatif à la culture de l'*autre* (Paris) à condition qu'il exclue le *même-touriste-japonais*.

Dans tous les cas, ces procédés de dévalorisation de la culture du *même* nécessitent une explication fine ou un décodage de la part de l'enseignant dans la classe. Comme Auger le souligne concernant la référenciation implicite à la culture de l'*autre* (mais son analyse est également valable dans le cas de la culture du *même*) dans les titres de manuels européens de FLE, « l'implicite ne peut être décodé qu'avec l'aide de l'enseignant

et l'on voit combien son rôle est crucial dans les approches interculturelles » (Auger, 2007 : 64). Nous rajoutons que dans le cas du Japon, les référenciations explicites aux langues-cultures du *même* et de l'*autre*, notamment dans le cas des procédés de dévalorisation de ces dites langues-cultures, requièrent également un décodage de la part de l'enseignant dans la classe, impliquant *de facto* ses compétences en matière de médiation interculturelle¹¹.

Dévalorisation de la culture de l'*autre* : un procédé quasi-inexistant

Comme nous l'avons vu précédemment, les procédés de dévalorisation explicite de l'identité de l'*autre* sont quasi-inexistants au sein de notre corpus constitué des manuels les plus vendus au Japon ces dernières années. Les uniques occurrences relevées sont les suivantes :

Les Japonais roulent plus vite que les Français. (affirmation à corriger si besoin est)

Les Françaises vivent plus longtemps que les Japonaises. (affirmation à corriger si besoin est)

(leçon 9, petit challenge, p.93) (MAO-20)

Contrairement à l'exemple présenté dans la partie précédente, les deux affirmations sont fausses et nécessitent une recherche de la part des lecteurs-apprenants, une vérification et une prise en compte de la réalité factuelle. Ce n'est qu'après une prise de conscience de ces procédés de dévalorisation implicite de la culture de l'*autre* que les subjectivèmes utilisés (les adverbes *vite* et *longtemps*) apparaissent comme étant finalement valorisants pour *leur* culture, l'utilisation du comparatif

¹¹ Nous traiterons dans de futurs travaux la question de la formation de formateurs aux approches pluri et interculturelles, notamment en nous basant sur les compétences décrites dans le REFIC. (De Carlo & Anquetil, 2019)

impliquant une dévalorisation de l'identité de l'*autre* dans les termes suivants :

Les Japonais roulent moins vite que les Français.

Les Japonaises vivent plus longtemps que les Françaises.

En prenant les deux exemples de l'ouvrage au pied de la lettre, les lecteurs-apprenants risqueraient de ressentir un sentiment de dévalorisation de *leur* propre culture. Nous en revenons donc à la conclusion de la partie précédente, un décodage est nécessaire ici également et confirme le fait que les rôles du lecteur-apprenant et de l'enseignant soient cruciaux dans une démarche interculturelle.

Discussion

Concernant nos trois questions de recherches émises en introduction, nous avons répondu à deux d'entre elles dans cet article. Les représentations apparaissent dans les discours des manuels sous forme de procédés plus ou moins explicites de valorisation/dévalorisation des cultures du *même* et de l'*autre*. Dans la majeure partie des ouvrages, nous observons une neutralité dans le contrat de parole didactique. Cependant, les mises en discours des représentations interculturelles observées dans notre corpus sont parfois non-proportionnelles et inégales. En réponse à notre troisième question de recherche, nous avons ainsi noté que l'*autre-Français* était valorisé presque dans les mêmes proportions que les manuels européens de FLE mais qu'il n'était quasiment jamais dévalorisé.

En comparaison avec les manuels européens, nous avons observé l'évolution de la construction interculturelle dans les manuels japonais de ces dernières années et nous avons constaté une absence significative de procédés de dévalorisation explicite de la culture de l'*autre*. Cette caractéristique est certainement propre à la didactique du FLE au Japon,

mais elle est peut-être aussi observable au niveau de l'enseignement/apprentissage d'autres langues étrangères en contexte universitaire japonais. Il nous faudra vérifier cette hypothèse dans de futurs travaux.

Lors de l'introduction à une nouvelle langue-culture, la démarche interculturelle se construit généralement à l'aide des procédés de valorisation/dévalorisation décrits dans cette étude. Dans l'Union européenne, bien que les procédés de dévalorisation soient rares, ils existent néanmoins et sont à l'origine de certains chocs interculturels vécus par les enseignants, présentés par les auteurs et ressentis par les lecteurs-apprenants. L'effacement systématique des éléments dévalorisants de la culture de l'*autre* observé dans les manuels japonais, mérite donc d'être analysé en profondeur. Pour quelles raisons la critique et la dévalorisation explicite de l'*autre* sont-elles consciemment ou inconsciemment exclues des manuels ? Afin de répondre à cette question, il nous faudra nous pencher sur le contexte socioculturel et historique, ainsi que sur les problématiques récentes liées aux politiques linguistiques et au monde de l'édition.

Conclusion

Nous avons résumé ainsi les spécificités de la didactique du français langue étrangère en contexte universitaire japonais : 1. Forte influence de la méthodologie traditionnelle, 2. Forte influence littéraire dans l'enseignement du français, 3. Mise en application complexe des approches communicatives en contexte d'enseignement/apprentissage due notamment à un manque de temps d'enseignement et à un manque de formation en didactique du FLE des enseignants. Puis, à l'aide de la méthode d'analyse de la construction interculturelle et du contrat de parole didactique d'Auger (2007), nous avons constaté dans les manuels japonais de FLE, parmi les plus vendus de ces vingt-cinq dernières années :

Une auto-représentation abondante : on parle six fois plus de *soi* dans les manuels japonais que dans les manuels européens.

Une rupture du contrat de parole didactique dans VTP et PAJ-06, avec une auto-représentation abondante entraînant une baisse de la neutralité des occurrences au profit d'une valorisation de *soi* plus importante que dans les autres ouvrages de notre corpus.

Des procédés de valorisation explicite des cultures relatives au *même* et à l'*autre* semblables à ceux observés dans les manuels européens : on valorise réciproquement l'amitié, l'apprentissage de la langue et les aspects culturels liés à la cuisine, la musique et le cinéma des deux cultures. Une dévalorisation explicite de la culture de l'*autre* quasi-inexistante.

Afin de confirmer les tendances observées au sein de notre corpus, il nous faudra élargir ce dernier à l'avenir. Il nous faudra ensuite, dans de futurs travaux, analyser les besoins et les attentes des acteurs de l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire japonais mentionnés dans cette étude en matière de construction interculturelle dans les manuels de FLE publiés au Japon : les lecteurs-apprenants, les énonciateurs-auteurs, les enseignants et les responsables des principales maisons d'édition de ces-dits manuels.

Références bibliographiques

Antier E. & Mikami J. (2013). Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), p.106-120.

Auger N. (2003). Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. In Auger N., Allen M.C., Gardies E. & Kotul E. (Dir.) *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan, p.35-71.

Auger N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Bruxelles : EME. (234 pages)

- De Carlo M. & Anquetil M. (2019). « Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC ». *EL.LE*, 8(1), p.163-234.
- Disson A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*. Osaka : Presses Universitaires d'Osaka.
- Huang L. & Pu Z. (2016). Identité culturelle chinoise dans un manuel de FLE fabriqué en Chine. *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1), p.80-91.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1997). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Naito S. (1993). *Les différences linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français au Japon*. Université Paris III (thèse de doctorat).
- Ronci M. (2020). *Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel*. L'enseignement du français en Asie-Pacifique : traditions et tendances, Université Nationale de Mongolie, p.1-19. < <http://auf.num.edu.mn/colloqueMongolie2019/> >, consulté le 24 juillet 2023.
- Ronci M. (2022). *Saisir la figure du lecteur à travers l'analyse du discours contrastive*. Linha D'Água : São Paulo, 35(2), p.33-53.
- SJLLF (Société japonaise de langue et littérature françaises). (1997), *Furansugo kyōiku ni kansuru chōsa (Enquête sur l'enseignement du FLE)*, 5, Tōkyō.
- SJLLF, SJDF (Société japonaise de langue et littérature françaises, Société japonaise de didactique du français). (2010), *Furansugo kyōiku jitsujō chōsa hōkokusho (Rapport de l'enquête sur l'enseignement du FLE)*, 6, Tōkyō.
- Suzuki E. (2001). La grammaire dans l'enseignement/ apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), p.143-151.
- Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Manuels de FLE édités au Japon et consultés pour l'analyse (liste partielle)**
- [SPI-06] Crépieux G. & Callens P. (2006). *Spirale. Méthode de français pour débutants*. Tōkyō : Pearson Education.
- Crépieux G. & Callens P. (2015). *Spirale Nouvelle édition. Méthode de français pour débutants*. Tōkyō : Hachette FLE.
- Fujita Y. (1997). *Escargot 1*. Tōkyō : Éditions Asahi.
- Fujita Y. (2006). *Pascal au Japon*. Tōkyō : Hakusuisha.

Fujita Y., Fujita T. & Gillet S. (2004/2022). *Mon premier vol Tokyo-Paris (Nouvelle édition)*. Tōkyō : Surugadai.

Giunta L. & Kiyooka T. (2015). *Dis-moi tout !*. Tōkyō : Hakuishisha.

Ishino K., Matsuyama H., Miki Y., Nakagawa T., Nakai T. & Soga Y. (1997). *Furansugo 21 (le français 21)*. Tōkyō : Hakuishisha.

Kitamura A. & Durrenberger V. (2020). *Maestro 1. Méthode de français*. Tōkyō : Éditions Asahi.

Leroy P., Rico-Yokoyama A. & Yokoyama O. (2001). *Alphabétix*. Tōkyō : Sanshūsha.

Nakagawa T., Nakai T. & Soga Y. (2011). *Furansugo 2020 (le français 2020)*. Tōkyō : Hakuishisha.

Des « missions » pour favoriser l’ancrage local d’une expérience de mobilité courte entre Japon et France* ?

Marie-Françoise Pungier
Université métropolitaine d’Osaka, Japon
mfp@omu.ac.jp

Résumé

Bien que la « mobilité courte » n’ait pas encore vraiment trouvé de définition unique, les attentes sociales et académiques qu’elle génère sont nombreuses, telles celles dans le domaine de l’enseignement du français langue étrangère (ou FLE) (Lemoigne-Bresson, 2021 ; Bretegnier, Delorme, Nicolas, 2022) autour d’apprentissages langagiers ou interculturels par exemple. Ainsi, nous réfléchissons depuis plusieurs années à la question d’une formation à l’interculturalité adaptée à des étudiants japonais non-spécialistes et débutants en FLE qui participent à un stage de langue et de culture de trois semaines en France. Après plusieurs tentatives de travail sur les restitutions d’expérience (Pungier, 2017b, 2019, 2020b), nous avons repris notre réflexion en la recentrant sur l’ancrage de l’expérience des étudiants dans l’environnement local à l’étranger. Il s’agit d’essayer de valoriser le vécu personnel dans le séjour à travers un dispositif de « missions », c’est-à-dire de tâches à réaliser les après-midi des jours de semaine ou le week-end et dont il faut rendre compte ensuite, en français et en japonais, sur un média accessible à tous (Padlet, Facebook). C’est ce processus d’émergence et de mise en œuvre de la première version des missions (été 2022) voulant favoriser l’appropriation (Castellotti, 2017) du temps et des expériences du séjour, pensée comme un contrepoint à l’imaginaire collectif et japonais du voyage en France, que nous examinons ici, en croisant notre point de vue avec celui de trois étudiants dont nous

* Cette recherche bénéficie du soutien de la Japan Society for Promotion of Science (JSPS) : Kakenhi C, n°22K00768.

avons analysé les discours d'entretiens menés avant ou au retour du voyage en France.

Mots-clés : mobilité courte, étudiants non-spécialistes, ancrage local, missions, appropriation

Partout dans le monde, nombreuses sont les universités qui proposent à leurs étudiants, via des dispositifs variés, de partir étudier à l'étranger pour des périodes plus ou moins longues et pour des objectifs plus ou moins clairement établis (Endrizzi, 2020).

Dans le monde anglophone, l'expression « study abroad » qui synthétise le phénomène, est remplacée depuis peu par celle d'« education abroad » (Goertler & Schenker, 2021), plus à même de s'appliquer à une diversité de situations éducatives mobilières, c'est-à-dire celles qui se passent « outside the participant's home country » (Ogden *et alii*, 2021 : xxviii). Par ailleurs, on y rencontre un acronyme éprouvé – STSA – pour désigner et distinguer les mobilités courtes, « short-term study abroad », des longues, « long-term », les premières étant de plus en plus considérées comme des mobilités d'une durée de huit semaines maximum (Institute of International Education ou IIE).

Le monde francophone, influencé par le système Erasmus, semble plutôt envisager la longue durée (un semestre ou une année universitaire) comme évidente : la mobilité académique serait « un déplacement long conçu comme composante du parcours universitaire » (Ploog, Calinon & Thamin, 2020 : 125) et ayant une « finalité formative, éducative et intellectuelle » (*ibid.*). Pourtant, petit à petit, sous l'influence américaine, peut-être, mais aussi plus certainement sous celle des changements intervenant dans les préférences faites par les étudiants eux-mêmes pour des séjours plus courts, sous celle de la diversification des publics appelés à se former à l'étranger (apprentis, adultes, etc.), l'expression « mobilité de courte

durée » a fait son apparition en Europe¹. Pour notre part, nous utilisons depuis de nombreuses années celle de « mobilité courte » ou « ultra-courte » (Pungier, 2009a), sans que nous ayons réfléchi plus avant à ce que cela pouvait recouvrir de fait.

Or, au-delà même du problème de l'appellation adéquate pour désigner différentes catégories de séjours d'études à l'étranger (Engle & Engle, 2003), celui de la durée ne cesse d'interroger les chercheurs, car il renvoie de fait au temps d'exposition à la langue, à un environnement culturel différent (cf. par exemple, Hernandez, 2016 : 41). Dès lors, peut-on légitimement s'attendre à ce que des étudiants acquièrent de nouvelles compétences, langagières ou interculturelles la plupart du temps, lors d'expériences courtes ? S'appuyant sur les résultats de recherches quantitatives qu'ils ont mises en œuvre dans leurs contextes, les uns répondent oui, les autres non : « more is better » (Dwyer, 2004), semble-t-il².

L'observation approfondie de notre terrain de recherche, à savoir le stage de langue et de culture francophone organisé, dans un premier temps, par l'Université préfectorale d'Osaka (ou UPO)³ en partenariat avec l'Université de Cergy-Pontoise (2004-2015) (Terasako, 2004 ; Molinié & Pungier, 2007 ; Pungier, 2020a) puis avec l'Institut de Touraine (2016-...), nous a amenée à nous interroger sur les apports autres que langagiers d'un séjour de trois semaines en France chez des étudiants japonais débutants non spécialistes (Pungier, 2017a, 2020a), à remettre en cause les formats de restitution (Pungier, *op. cit.*), à imaginer, en collaboration avec les étudiants, un renouvellement des formats d'inscription de l'expérience à l'étranger

¹ Cf. par exemple : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/opportunities/opportunities-for-individuals/pupil-mobility>

² Afin de ne pas multiplier les références bibliographiques, nous renvoyons aux articles de la revue *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, par exemple.

³ Suite à une fusion avec une autre université, cet établissement est devenu, depuis avril 2022, l'Université métropolitaine d'Osaka, ou UMO.

(Pungier, 2017b, 2020b), mais sans que cela n'apporte, d'après nous, de renouvellement des discours sur soi et les autres (Pungier, 2017b, 2020a). Fermant les frontières, la pandémie a réduit le stage à des cours de langue en ligne avec décalage horaire. Bien que le déplacement à l'étranger ne puisse en être une condition *sine qua non*, son absence nous a momentanément autorisée à cesser de nous préoccuper du moyen le plus adéquat pour faire réfléchir à la diversité du monde et au partage de l'expérience qui suit sa rencontre. Or, c'est bien cette question-là qui, pour les enseignants, reste centrale dans l'organisation d'un stage de mobilité courte : que peut-on faire faire et comment à des étudiants avant, pendant et après le séjour, afin qu'il y ait une valeur ajoutée à leurs propres conceptions du voyage dans un pays à fort potentiel imaginaire ? *Mesurer* des acquisitions langagières, interculturelles (Anderson & Lawton, 2015) est-il toujours un objectif pertinent ? Ou bien n'est-ce pas plutôt faire que l'expérience, toujours contextualisée, apporte à chacun quelque chose d'unique (McKeown, 2009) et que ce chacun puisse le reconnaître, le verbaliser et le partager ? L'intégration de « missions » dans le programme du stage, c'est-à-dire d'activités préconstruites devant inciter les stagiaires à orienter leur regard d'abord sur leur environnement proche et à l'élargir au fur et à mesure du temps vécu sur place, contribue-t-elle à atteindre cet objectif ?

Dans ce travail, nous revenons dans un premier temps sur les caractéristiques de la mobilité courte avant de réexaminer les raisons pour lesquelles le stage de langue et de culture organisé par l'UPO (ou l'UMO), qui relève bien de cette catégorie, possède des caractéristiques telles que *les mesures* d'acquisitions langagières ou interculturelles y paraissent vaines. Dans un troisième temps, nous détaillons le processus de création du programme des missions proposées aux étudiants à partir de l'été 2022. Enfin, nous nous intéressons à la manière dont cette nouvelle forme d'encadrement a été comprise et reçue par trois étudiants en particulier,

Tae, Akira et Yukito, dont nous connaissons, par d'autres sources, une partie du cheminement vers leur participation au stage de langue et de culture de l'UPO, en présentant les résultats de l'analyse qualitative d'entretiens menés avec eux. La partie conclusive permettra de faire un premier bilan de cette expérience.

1. La mobilité « courte », quelques caractéristiques

Nous envisageons la question ici suivant trois angles : la durée, les contenus et objectifs assignés, le degré de contrôle institutionnel.

1.1 À propos de la durée

Si on cherche à définir la mobilité courte, la première réaction est sans doute de l'opposer à la mobilité « longue » qui ne doit la reconnaissance de son format qu'à l'habitude : historiquement parlant, en effet, ce sont les mobilités d'un an ou plus qui dominaient (Junior Year Abroad ou séjour Erasmus). Ce n'est que tout récemment que les formats plus courts sont devenus les plus nombreux et qu'ils ont été catégorisés par opposition aux formats longs, classiques.

Aux États-Unis, le basculement s'est produit au début du XXI^e siècle (Chieffo & Spaeth, 2017 : 7). En Europe, ce n'est que depuis un ou deux ans que l'expression « mobilité de courte durée » semble être apparue dans le système Erasmus, mais elle renvoie à des projets de durée variable suivant les publics concernés.

Il n'y a d'ailleurs pas de consensus international sur ce qu'est *la* durée d'un séjour court à l'étranger. Si aux États-Unis, et bien que L. Chieffo et C. Spaeth (2017) préfèrent encore s'intéresser à des programmes « shorter than a standard semester or quarter » (p.2), un nombre important de chercheurs se réfèrent au format de huit semaines au plus proposé par l'IEE et participent ainsi à la création d'un standard, l'Europe et d'autres pays du monde « occidental » (Canada, Australie, Nouvelle-Zélande) en sont encore à sa recherche. Quant au Japon, la toile renvoie à des séjours

de moins de quatre-vingt-dix jours, c'est-à-dire à une norme législative en matière de contrôle des flux migratoires : au-delà de cette durée, un visa devient nécessaire. Ainsi, la durée apparaît comme un critère à la définition flottante.

1.2 À propos des contenus et des objectifs

La précédente perspective se révélant comme inopérante, on propose alors de s'intéresser aux contenus et aux objectifs assignés aux séjours à l'étranger. Les travaux s'intéressant aux bénéfices retirés de l'expérience à l'étranger et ce quelle qu'en soit sa longueur, sont nombreux. Certains sont-ils plus spécifiquement l'apanage d'une mobilité courte (Niehaus *et al.*, 2019) ? On pense alors aux apprentissages langagiers ou interculturels et aux compétences en rapport. Mais comme le suggère la formule « more is better » de Mary Dwyer (*op. cit.*), qui confirme en elle-même le fait que la mobilité courte est une variation de la mobilité longue, il est difficile de faire de ces deux domaines une spécificité des séjours courts. Qui plus est, pour certains d'entre eux, les objectifs langagiers disparaissent totalement (Barkin, 2015). On peut même dire que des séjours courts à l'étranger peuvent être organisés par toutes les spécialités ou bien qu'en réalité, ils concernent autre chose qu'un désir d'apprendre (Zemach-Bersin, 2009).

1.3 À propos du contrôle institutionnel

S'il n'y a pas de domaine académique spécifique rattaché à l'organisation d'un stage court, en revanche, deux éléments qui entretiennent très souvent un rapport très étroit entre eux, apparaissent comme les caractérisant : d'une part, la gestion d'un séjour passe par les efforts d'un enseignant engagé qui en crée les conditions de réalisation, plus ou moins soutenu par son institution, un bureau des relations internationales (Anquetil, 2006 : 304sq.), d'autre part la demande de retour orale ou écrite

sur l'expérience semble systématique que ce soit sous forme de compte rendu, ou témoignage de mesure d'acquisitions, etc.

Le premier point apparaît encore plus vrai dans le cas de mobilité dites « courtes ». L'investissement de l'enseignant ne porte pas seulement sur le format du séjour et la logistique du voyage, mais aussi sur toute la préparation et le suivi « académique » qu'il estime nécessaire à son déroulement. On peut citer ainsi les travaux de Janet Jackson avec des étudiants de Hong-Kong partant en Angleterre (2008 par exemple), mais surtout noter que l'académisation de la mobilité est pour lui *l'objectif à atteindre* : « Some students may view the trip as more of a vacation than an academic course, and the faculty member should make it clear early on that the primary purpose for the tour is academic in nature. » (Koerning, 2007 : 212). De ce fait, le travail de cet enseignant-clé va être de tout faire pour empêcher que le séjour ne soit vu que comme un temps de vacances. De ce fait, le contrôle qu'il exerce s'étend aussi sur le temps avant le départ et se poursuit après le retour : telle est la manière dont le séjour des étudiants de Hongkongais est structuré (Jackson, 2008 : 220 sq.).

2. Le stage de l'UPO/ l'UMO : un exemple de mobilité courte entre Japon et France

2.1 Organisation de la mobilité courte

Dans un texte publié début 2004, Masahiro Terasako raconte la mise en place des premiers échanges entre l'UPO et l'Université de Cergy-Pontoise. Son témoignage rend bien compte de l'investissement personnel qu'il y a consacré. On y apprend aussi que la convention d'échanges a d'abord pu être appliquée pour un échange long, la mise en place du *Séminaire de langue française et de culture francophone*, d'une durée de trois semaines environ, ayant suivi en 2004 pour sa première édition. La différence est entérinée au plus tard cinq ans après où nous la désignons comme étant une « mobilité courte » (Pungier, 2009a : 16).

Concrètement, elle consiste, pour les étudiants en deux temps distincts : des matinées consacrées aux apprentissages langagiers et des après-midi aux sorties culturelles, dont la plupart se font dans la capitale française, vu sa proximité. Dès 2005, les stagiaires sont sollicités à la fin de leur séjour pour en rendre compte à l'écrit. En 2007, entre autres, un format particulier est mis en place, la brochure *Paroles de stagiaires* (Pungier, 2020a : 273-275 ; 316sq.) qui bénéficie d'un financement institutionnel. Elle sera éditée jusqu'en 2012. Une des particularités de ce matériau graphique en japonais (sauf exception) est qu'il comprend une préface et une postface, rédigées par quelques enseignants directement concernés par le séjour, *qui encadrent les restitutions des étudiants* (Pungier, 2020a : 327sq.).

Bien qu'officiellement, la dimension (inter) culturelle soit reconnue par une unité de valeur dont nous avons la charge, il nous semble que ces *Paroles de stagiaires* sont plutôt des lieux de recueil de stéréotypes japonais sur la France.

2.2 La France, un lieu de voyage de distinction

Dans son étude sur les *Stéréotypes et représentations de la France chez des étudiants japonais à Tokyo en 2017*, Léna Giunta note que les termes le plus souvent cités en relation avec le nom du pays sont « cuisine française, bonne cuisine, gastronomie », « élégant, coquet, chic » et « Tour Eiffel », confirmant les résultats d'une recherche précédente où l'image de l'Hexagone renvoie à un « pays merveilleux » (Ishimaru, 2012) et se confond avec sa capitale (*ibid* : 151)

Ainsi, dans un travail préparatoire où j'ai demandé aux étudiants d'exprimer « leurs attentes par rapport au stage en France, leur image du stage » à l'aide de deux photos faites ou choisies par eux et commentées en français et en japonais, Yukito a posté sur le mur Padlet ouvert une photo de Notre-Dame de Paris (« je veux voir beaucoup » dit-il dans les

deux langues) et une autre de la Tour Eiffel, car c'est le monument « le plus connu des Japonais » et il voudrait pouvoir « se vanter » de l'avoir vu. Aller en France implique donc de passer par certains lieux reconnus par tous, même ceux qui n'y sont pas allés, le Mont Saint-Michel excepté, se situant à Paris (Pungier, 2009b). Il faut voir et transmettre ensuite cette expérience. Le voyage en France touristique parce qu'il permet, par-là, d'accroître un capital de distinction dans la société japonaise. En ce sens, il est moins une aventure individuelle que collective. De ce fait, dans les restitutions de stage, il n'est pas possible pour les scripteurs d'omettre tous les éléments qui montrent leur appropriation de symboles de distinction : lieux touristiques célèbres, dégustation de produits alimentaires catégorisés comme « français ».

C'est pour cette raison que le lieu de réalisation du stage étant passé, en 2016, de la région Île-de-France à la Touraine, le programme pensé par les enseignants au Japon comporte néanmoins et obligatoirement un passage dans la capitale. Notons que ce temps spécifique n'est pas considéré comme suffisant par les étudiants qui se créent des occasions les jours où ils n'ont pas cours pour s'y déplacer.

2.3 Agir sur les formats de restitution

Consciente de cette demande de Paris et de distinction, nous avons cependant voulu essayer d'offrir des occasions de personnalisation de la restitution du séjour en France. Dans un premier temps, nous avons estimé que c'étaient les formats de restitution (rapports, brochure, enquête du Bureau des relations internationales) qui empêchaient les étudiants de se saisir de l'occasion offerte par l'institution de restituer plus librement leur expérience en France, qui inhibaient leur inventivité. C'est pourquoi à partir de 2012-2013, nous avons proposé aux stagiaires de raconter leur expérience et d'en faire émerger le côté unique à partir d'une thématique donnée – abécédaire, comparaison avant/après séjour, commémoration

des dix ans du stage court, correspondance entre les stagiaires et une enseignante au Japon, jeu – dans des formats renouvelés, devant stimuler leur créativité. Nous avons estimé que « jouer » sur les formats, c'est-à-dire orienter à l'avance « le dire » obligerait les étudiants à se poser la question de « leur faire » dans le séjour et à faire émerger leur vécu personnel.

Nous avons ainsi édité cinq « objets », quatre livres et un jeu de l'oie (Pungier, 2017 b, 2020b), mais les mentions du « pays merveilleux » n'ont pas disparu pour autant. Nous pouvons accuser l'ambiguïté de notre demande puisque la participation aux projets de publication n'a jamais été libre, mais rendue obligatoire dans le cadre d'une unité de valeur : comme dans le cas de la brochure *Paroles de stagiaires*, écrire un texte et proposer des photos sont restées des réponses à des attentes académiques.

Mais, cela n'explique pas tout. Il nous faut accepter la force opératoire des représentations sociales du voyage en France chez les étudiants japonais non spécialistes qui participent au stage et accepter de ne pas pouvoir, dans le temps court du séjour, commencer à les mettre systématiquement en cause, ou du moins pas chez tous, contrairement à ce qui est peut-être attendu dans un contexte hyper contrôlé (Jackson, 2008) ou plus long (Anquetil, 2006).

Il est possible aussi que visant un mieux disant « interculturel », mais ne définissant jamais expressément ce que nous entendions par là – et de quel droit aurions-nous pu le faire ? (Dervin, 2022 : 82) –, et ce pas seulement pour une question de temps possible à y consacrer lors des séances préparatoires au stage, nous n'ayons jamais créé un environnement intellectuel suffisamment propice pour un retour personnel des étudiants sur leur expérience à venir ou vécue à l'étranger. Ainsi, ne faut-il peut-être pas s'étonner que la prescription enseignante ne puisse pas produire autre chose que cette expression de l'acquisition d'un capital de distinction.

3. Ancrer localement l'agir

3.1 Apprendre d'une expérience à l'étranger, une doxa ?

Une expérience de mobilité courte ne peut être perçue comme réussie de la même manière par tous les co-acteurs. En effet, leurs attentes ne sont pas les mêmes.

Le cadre d'un séjour de mobilité courte est pensé et conçu en premier lieu par l'institution, ancré dans une société donnée. C'est elle qui en définit les orientations générales, les objectifs légitimes en tant que « projet global » (Doerr, 2012). Par exemple, dans le cas des États-Unis, Soumava Bandyopadhyay et Kakoli Bandyopadhyay (2015) estiment que cela correspond à la fois à « increased multicultural awareness, greater foreign language proficiency, better professional and personal development, and better academic performance » (p. 87), mais aussi que « Studying abroad is also expected to prepare students for active global citizenship, which would enable American students to strengthen international development efforts and enhance their country's image abroad » (*ibid.*).

D'après Susan Goldstein (2022), « From a post-secondary institutional perspective, short-term programs are viewed as an effective way to support internationalization initiatives and the increasing emphasis on global citizenship as a learning outcome » (p.26-27), ce qui se confond en fait avec ce qu'elle nomme « Intercultural competence » ou « the most frequently cited goal of study abroad curricula, [...] and an increasingly desired qualification in potential employees » (*ibid.* [p.27]).

Il semble que, sauf exception (Barkin, 2018), les objectifs enseignants se coulent dans ce moule. Ainsi, Elizabeth Niehaus et ses collègues (2019) identifient cinq priorités enseignantes : « course content, cultural learning, career development, travel skills, and challenging ethnocentrism » (p.123). En général, on remarque que les apprentissages linguistiques et surtout « interculturels » bénéficient d'une attention particulière.

Qu'en est-il pour les étudiants ? Très curieusement, il est difficile d'entendre leurs envies dans la mobilité courte. Philip Anderson et Leigh Lawton (2015) estiment que les recherches sur les motivations des étudiants à partir à l'étranger sont « clairsemées » (p. 54). Dans leur recherche, ils en identifient quatre principales : « World Enlightenment, Personal Growth, Career Development, and Entertainment » (p. 55). On saisit ici l'écart existant entre les orientations des autorités académiques et les désirs étudiants (Pungier, 2017c).

Kati Tonkin et Chantal Bourgault du Coudray soulignent en conclusion de leur étude (2016) et *in fine* l'absolue nécessité de l'intervention enseignante pour aider les étudiants à dégager les apprentissages interculturels attendus par elles, notant l'absence de remarques faites par les pairs dans un blog dédié pour atteindre ces objectifs : « Students'intercultural learning on this study abroad programme was enhanced as a result of our intervention » (p. 115).

3.2 Rebonds théoriques

La pandémie de la Covid a eu le mérite de casser les habitudes concernant le déroulement de la mobilité courte à l'UPO et de poser la question de savoir si participer à un stage en ligne, solution que nous avons mise en œuvre pour ne pas couper le fil de l'expérience mobilière (années universitaires 2020 et 2021), pouvait « valoir » un stage sur place. Pour différentes raisons, cette coupure a ainsi été l'occasion de réfléchir et de revoir *ce que nous voulions* vraiment pour les étudiants. Nous avons déjà tenté de répondre à cette question par le passé (Pungier, 2022), mais il s'agit d'un processus sans fin, où la réflexion bénéficie de l'apport de nouvelles lectures, d'analyses renouvelées, d'un regard orienté différemment.

Actuellement, nous privilégions trois perspectives dans notre réflexion théorique : l'une concerne « l'interculturalité », l'autre « l'appropriation »,

et la dernière la dimension socio-anthropologique de la question de la mobilité courte.

En ce qui concerne la première, notre sensibilité nous porte à nous intéresser conjointement aux travaux de Fred Dervin pour son questionnement sans fin sur l'interculturel /l'interculturalité (Dervin, 2022), à ceux de Martine A. Pretceille pour son ouverture sur une éthique de l'autre (Pretceille, 2020) et à ceux de Véronique Lemoine-Bresson pour son pragmatisme sur le « que faire ? » dans le domaine de la didactique des langues (Lemoine-Bresson, 2021).

Notre réflexion est aussi influencée par la question de savoir comment on peut « être *en langue* » (Debono cité par Castellotti, 2017 : 45), comment cette dernière permet « d'expérimenter [...] la relation aux autres » (*ibid.*). Cette interrogation oblige alors à porter son regard sur qui participe au stage en France et à la manière de le désigner. De tous les termes qui peuvent y faire référence, celui de « personne » (Castellotti, *op. cit* : 50 note 26) : nous interpelle le plus fortement⁴.

Enfin, les « gains » d'une mobilité courte appartiennent d'abord à celui qui expérimente l'étranger. Or, la particularité de la période où elle s'effectue est rarement soulignée : le stagiaire est un jeune qui cherche à intégrer la communauté des adultes dans une certaine société (Anquetil, 2006 : 65) et qui voyage souvent pour la première fois seul (McKeown, 2009).

3.3 Dégager des lignes conductrices pragmatiques pour son environnement mobilitaire

Cet arrière-plan théorique ainsi que le contexte de recrutement des stagiaires nous incitent à revendiquer, encore plus fortement qu'avant, un certain pragmatisme dans l'élaboration, la gestion, l'évaluation du stage en France et l'abandon de l'idée de la réalisation d'un stage aux ambitions

⁴ Nous n'avons pas encore creusé le fait que son étymologie latine renvoie à « masque ».

inadaptées ou parfait en tous points. Nous présentons ici un ensemble d'éléments, divers par leur nature, qui concourent à façonner la mobilité courte de l'UMO vers la France actuellement.

Ainsi, nous souhaitons :

- vouloir tenir compte de l'écart entre les objectifs officiels qui posent le séjour en France comme un temps d'apprentissages linguistiques et (inter) culturels et les aspirations étudiantes, par exemple Yukito déclarant son envie d'ailleurs, quel qu'il soit ;
- ne plus focaliser sur les aspects linguistiques du stage, le test oral au retour devenant une formalité ;
- reconnaître la dimension touristique du voyage en France en parallèle à d'autres (linguistique, inter/culturelle, personnelle, sociale, etc.) et légitimer les apprentissages qui s'y réfèrent ;
- créer un filet de sécurité mental face aux craintes de l'étranger (personnes, lieux) ;
- créer un réseau de co-acteurs pour développer les activités que les étudiants ne savent pas toujours prendre en charge eux-mêmes (occupation du temps libre, insertion dans le milieu étudiant ou jeune sur place, hors occasions données par les cours à l'Institut de Touraine) ;
- tirer profit des ressources humaines locales pour sortir du cocon institutionnel académique social japonais ;
- écouter encore et toujours mieux ce que les étudiants attendent de leur séjour de mobilité : la première fois à l'étranger (Yukito), le défi personnel (Akira), la plongée dans un monde inconnu pour gagner en maturité (Tae), etc. ;
- envisager une approche holistique de la question de la plongée d'un étudiant japonais aux compétences linguistiques en français limitées et n'ayant encore jamais voyagé seul pendant le temps de ses études dans un environnement étranger perçu tout en même temps comme merveilleux et attirant (sortir du Japon/ aller *en France*), mais aussi

intrinsèquement différent et porteur de dangers (sortir du Japon/aller à l'étranger).

4. Une première expérience des missions à réaliser et dont il faut rendre compte

4.1 Instituer l'ancrage local de la mobilité courte

Paradoxalement, l'ancrage local a commencé au Japon. La présence et le concours de deux étudiantes en Master 1 à l'Université de Tours arrivées à Osaka dès que les frontières japonaises se sont réouvertes pour y effectuer un stage professionnalisant ont été déterminants. Elles ont travaillé avec nous sur deux cours en particulier : l'un de langue et n'ayant pas de rapport avec le stage, mais servant de vivier pour le recrutement de candidats au voyage et l'autre dédié officiellement aux apprentissages interculturels.

En mai 2022, je leur envoyais le courriel suivant :

« Pour la session d'été, il n'y a que 2 ou 3 étudiants intéressés, mais j'aimerais que vous m'aidiez pour les cours de préparation de l'UV "culture". J'aimerais faire profiter les étudiants qui pourraient partir cette année (il y a encore des incertitudes) du fait que vous êtes étudiantes, et en particulier étudiantes à Tours (deux grands avantages que moi je n'ai pas ! 😊).

[...] un des objectifs serait de familiariser [les étudiants] avec Tours avant leur départ [...]. Pour cela, vous serait-il possible d'aller à l'Office du tourisme et de prendre au moins 4 plans de la ville plus un autre document [...] qui présente des choses à faire dans la ville (ou dans la région) ? L'idée serait de se servir de ces documents comme déclencheurs d'activités langagières leur permettant une découverte "touristique/culturelle" de Tours (et de sa région) (je cherche à ancrer leur imaginaire dans un lieu précis où ils vont habiter, ou plutôt à créer un imaginaire sur ce lieu qu'ils habiteront pendant quelque temps). »

Trois semaines plus tard, j'envoyais un courriel aux étudiants du stage pour les prévenir du fait que les deux stagiaires seraient à nos côtés pour ces cours. Dans la semaine qui suit, j'ai mis au point l'idée des missions, en ai fait part aux deux stagiaires FLE et établi une ébauche de programme pour trois séances avant le départ : la première doit permettre un « repérage de lieux emblématiques de Tours », la deuxième celui de « lieux du quotidien » étudiant et la troisième, celui de « lieux touristiques accessibles de Tours ». De leurs côtés, les deux stagiaires se sont prises au jeu et préparent les documents nécessaires aux séances – beaux power-points, questionnaire – et qui permettent de faire les tâches intermédiaires (entre deux cours) comme :

« Il faut la carte de Tours pour faire la tâche. [...]. Vous êtes à Tours ; vous organisez un circuit (un parcours) de visites des endroits les plus célèbres à Tours ; vous partez de l'Institut de Touraine, ensuite, qu'est-ce que vous allez voir ? Pourquoi ? [...]. »

Suivent alors une liste de lieux importants de Tours et la recommandation de noter son circuit pour en reparler ensemble ensuite. Les étudiants ne le savent pas alors, mais cette tâche intermédiaire correspond au contenu de la mission 1 à faire sur place.

La fois suivante, la journée type exposée par les deux stagiaires FLE doit être comparée avec celle de chacun des candidats au voyage et présentée de la même manière : power-point et commentaires en français (il s'agit ici d'anticiper une possible question de la famille d'accueil sur la vie étudiante au Japon).

Parallèlement à ces séances, d'autres actions de prise de contact sont réalisées afin d'étoffer l'offre des missions sur place. Ainsi, la première partie de ce volet d'ancrage local renvoie à l'élaboration d'un espace de mise en relations de différents co-acteurs de la mobilité, de demandes, de propositions, de discussions.

4.2 Trois semaines de missions

Le programme des missions se divise en deux : la première semaine avec des missions obligatoires supervisées par nous et les deuxième et troisième semaines avec une liste de missions au choix.

Au début du séjour, les missions 1 et 2 sont des reprises des contenus des cours préparatoires, à savoir aller voir quatre lieux ou monuments célèbres de Tours pour la première, et pour la seconde mettre ses pas dans les traces quotidiennes des deux étudiantes stagiaires FLE. L'une d'entre elles accepte d'accompagner le groupe des étudiants dans leurs pérégrinations urbaines. Au contraire des deux précédentes, la troisième mission est individuelle : elle consiste à prendre des photos du trajet entre l'Institut de Touraine et son chez soi « français » le matin et au retour dans l'après-midi. La quatrième mission est aussi pensée comme individuelle puisqu'il faut normalement rendre compte d'un après-midi passé à Tours ou montrer le visage de la ville l'après-midi, mais elle se transforme finalement en une promenade en groupe près de la Loire, prétexte à découvrir les guinguettes de bord de fleuve ouvertes en été. Le lendemain, la mission 5 correspond à un déjeuner dans un restaurant universitaire de la ville afin que les étudiants puissent y retourner ensuite, seuls.

Les missions des semaines 2 et 3 essaient d'étoffer les lieux et les activités – les missions propositions – mais aussi d'ouvrir la porte à des missions plus personnelles – les missions initiatives. Pour les premières, il y a par exemple : *visiter un musée à Tours ; aller au cinéma ; aller à la piscine ; aller dans une librairie et chercher le coin des mangas, regarder les livres pour enfants ; si possible, acheter un livre ; aller dans un grand magasin, visiter l'espace alimentation (chercher des abricots) ; si possible acheter quelque chose là ; aller dans un marché, acheter quelque chose ; retourner au restaurant universitaire, parler avec un étudiant ; etc.*

Les secondes restent plus évasives – *mon activité personnelle, mon Tours personnel (visite dans Tours) ; mon week-end (WE1)* – et peuvent être dupliquées.

La conception des missions et leur ordre de réalisation sont dus à la fois à des contraintes logistiques (par exemple, le restaurant universitaire ne réouvre que le 1^{er} septembre), mais aussi au souci d'une approche pragmatique de l'entrée dans « la » société française, à la fois événement japonais et français, social et collectif, personnel et intime. Ainsi, le déjeuner au restaurant universitaire peut être une occasion de réfléchir de manière personnelle sur la « cuisine française », sur le fait d'être étudiant en France, etc.

Le mur Padlet, faisant office de compteur de tâches à réaliser pour l'obtention de l'unité de valeur (ou UV) et en même temps album photo à partager, est là pour recueillir quelques faits saillants de chacune des expériences vécues dans les missions. Son adresse est communiquée à l'ensemble des co-acteurs de l'expérience de mobilité de l'été 2022, à charge pour les étudiants d'étendre le réseau de lecteurs en invitant leurs familles au Japon et d'accueil, leurs amis à les lire (demande de notre part).

4.3 Manières de voir

Il nous paraît d'abord et de manière globale que la première édition des missions a été une réussite, non pas parce que les étudiants en donnent une première évaluation positive – « c'était bien », et pas non plus malgré les problèmes qu'elle a soulevés, les résistances qu'elle a révélées, mais plutôt grâce à eux, parce qu'elle nous fait mieux comprendre les relations que les étudiants établissent entre eux et nous et entre chacun d'entre eux et leur expérience à l'étranger.

Réglons d'abord la question pratique de l'utilisation de Padlet comme site de réception des messages. Tae souligne que ne pouvoir poster qu'une

seule photo par mission est quelque chose d'un peu frustrant. Dès lors, on comprend pourquoi certaines parmi les premières sont redoublées (cf. document 1). Akira, lui, a trouvé qu'écrire deux textes différents, l'un en français et l'autre en japonais n'était pas facile – nous leur avons déconseillé de poster le même texte dans les deux langues pour éviter l'utilisation abusive de traducteurs automatiques⁵ – parce qu'il n'avait pas toujours le temps pour le faire.

Document 1/ Des étudiants et leurs missions

Tae	Akira	Yukito	description officielle de la mission / contenu de la mission
mission 0a	mission 0a	mission 0a	avant le départ
mission 1 x2	mission 1 x2	mission 1x3	aller voir et prendre en photo 4 lieux célèbres de Tours
mission 2 x2	mission 2 x2	mission 2 x2	aller voir et prendre en photo 4 lieux du quotidien d'A. et de M.
mission 3 x2	mission 3	mission 3	présenter le parcours entre son chez soi français et l'Institut de Touraine
mission 4x 2	mission 4	mission 4	présenter un après-midi à Tours/ Tours un après-midi
mission 5	mission 5	mission 5	déjeuner au restaurant universitaire
mission 6			visiter un musée à Tours
	mission 7		aller au cinéma
mission 9			aller prendre un verre dans un café
	mission 13	mission 13	aller déjeuner dans un restaurant français
		mission 16	retourner au restaurant universitaire parler avec un étudiant français
		mission 10	aller dans une librairie et chercher le coin des mangas
mission 11			aller dans un grand magasin et visiter l'espace alimentation
	mission 21a		mon activité personnelle
	mission z		mon voyage (avant de rentrer au Japon)
		mission 14	proposer une sortie à un membre de la classe

x 2 : indique le nombre de photos et messages par mission postés sur le site Padlet ; les missions sont indiquées dans l'ordre de leur apparition sur la page de chaque étudiant

Cette remarque de sa part exprime en fait la manière de concevoir les missions chez les étudiants. Si nous en proposons une définition qui tourne autour d'une *activité* avec un objectif pratique immédiat (par exemple, « visite des lieux célèbres de Tours » devant avoir des effets à plus long terme, constitution d'une bibliothèque personnelle d'images visuelles, sonores, olfactives de la ville), eux y voient *du temps*.

Tae est celle qui nous permet de comprendre le plus clairement cette conception. Alors que nous lui demandons de nous parler de son expérience des missions et de nous faire part d'améliorations possibles,

⁵ Rappelons que ChatGPT n'était pas encore en accès libre !

elle déclare que pour elle « c'était quelque chose de très bien », que « oui, c'est quelque chose qui prend du temps, qui empêche de faire comme on veut » et qu'« il y a peut-être eu certains qui n'étaient pas d'accord avec ça, [...] ». Elle s'exclut de fait des étudiants qui auraient ressenti de manière aiguë la dimension intrinsèque de contrainte des missions (nécessité d'en faire un certain nombre pour valider l'obtention de l'UV) même si elle comprend leurs arguments. Ainsi, Yukito nous dit d'abord sa satisfaction globale de son vécu des missions puis nous interpelle : « Sensei, vous vous rappelez ? ». Lui se souvient très bien que le jour de la mission au restaurant universitaire, il avait prévu autre chose (aller manger avec des camarades de classe en fin de séjour), n'a pas pu le réaliser : sa « frustration » est telle qu'il mentionne encore l'incident en fin d'entretien.

Malgré certaines critiques, la question reste donc de savoir ce qui permet aux missions d'être reçues favorablement par les étudiants. L'analyse des discours montre qu'elles apportent *a priori* directement quelque chose à celui qui les réalise. Par exemple, celles de la première semaine ont permis d'éviter l'inquiétude/anxiété (Tae), le désœuvrement des après-midi de cette période où ils n'ont pas encore pris leurs marques dans leur nouvel environnement (Akira), de pouvoir bien s'entendre avec les autres membres du groupe (Akira), etc., mais ce n'est pas tout.

Une mission apparaît pertinente d'un point de vue étudiant si et seulement si *le temps* qu'ils y consacrent leur apporte un plus. « La ville de Tours m'est devenue beaucoup plus familière que les autres élèves de la classe, et cela est devenu un sujet de conversation pour moi plus tard, et cela a fait des occasions de sorties aussi ensemble, donc j'ai pensé que c'était une grande chance et que c'était très bien », déclare ainsi Tae.

Elle semble très sensible à la valeur ajoutée à ce temps découpé dans son emploi du temps, suggère aussi que cette dernière pourrait être atteinte par l'appropriation de connaissances du professeur à travers la réalisation

d'une mission. Pour elle, le rôle de ce dernier est de porter la charge naturelle et la charge mentale inhérente à la mission, pas aux étudiants. De ce point de vue, elle souligne d'un côté l'absence de « poids » des missions et de l'autre, le fait qu'elle a été perturbée par le contenu des missions des troisième et quatrième jours de la première semaine qui étaient des missions-initiatives⁶ : elle s'est retrouvée brusquement, d'après elle, devant un temps « vide » et dans l'impossibilité de le reprendre à son compte en l'organisant comme elle l'aurait souhaité. Avoir un temps de stage « plein » est un idéal pour le déplacement en France (Pungier, 2020a) : Akira déclare avoir été trop pris par les plaisirs du séjour pour avoir le temps de poster ses messages sur Padlet.

À la différence de Tae, les deux garçons sont moins prolixes sur les missions. La raison en est peut-être qu'elles ont à la fois permis d'atteindre un objectif qu'on voulait atteindre (Yukito et un certain capital culturel ; Akira et un bien-être personnel, un sentiment de sécurité dans ses relations avec les autres) et de l'autre qu'elles en étaient en deçà ou en dehors (Yukito qui voudrait des missions hors de France pour satisfaire son envie d'ailleurs).

Conclusion

Le stage en France mis en place par l'UMO (UPO) relève bien de la catégorie de la mobilité courte à la fois parce qu'il (ne) dure (que) trois semaines et parce qu'*a priori* il a pour objectif premier, du point de vue de ses organisateurs principaux, les enseignants, d'étudier la langue, de faire s'intéresser, les étudiants, pour le temps où ils s'y trouvent plongés, à un environnement social et culturel différent. Cependant, malgré l'existence d'au moins une UV autour du stage, ces derniers ne forment pas un public d'apprenants captif, bien au contraire. Ils choisissent, chacun,

⁶ À savoir : présenter le parcours entre son chez-soi français et l'Institut de Touraine/ présenter un après-midi à Tours/ Tours un après-midi.

de participer pour des raisons propres, qui ne sont pas obligatoirement, ou du moins pas toutes, celles pour lesquelles les enseignants cherchent, en général à légitimer institutionnellement ce séjour à l'étranger, à savoir progrès en langue et éveil aux problématiques de l'interculturalité. Ainsi, il n'apparaît pas possible, comme dans d'autres établissements, d'élargir la période mobilitaire à un temps d'obligation « scolaire » intense avant ou après le stage, sauf sous forme sporadique.

Dès lors, la question se pose de « que faire ? » avec et pour les participants au stage afin que le moment passé à l'étranger ne soit pas qu'un voyage touristique où les apprentissages générés ne sont même pas soulignés. La marge de manœuvre nous apparaît étroite, mais pas impossible. Il s'agit alors de sérier les espaces dans lesquels se déroule le stage, d'abandonner à la libre appréciation et utilisation des étudiants ceux qui sont surinvestis dans l'imaginaire de la société japonaise (Paris, ses monuments historiques, ses musées, la gastronomie française, etc.) et de ne s'intéresser qu'à ceux qui échappent de fait avant le voyage à leur imaginaire, c'est-à-dire l'environnement local dans lequel se déroule le séjour, à savoir la ville de Tours et ses environs vécus par ses habitants.

C'est ainsi que nous avons mis en place le système des missions à effectuer et dont il faut rendre compte sur un média donné pendant le séjour. Les retours des étudiants apparaissent positifs (sauf exception) en particulier pour la première semaine et l'analyse de leurs discours nous semble confirmer que la ville de Tours est bien devenue connue, un espace à soi, parce qu'inlassablement parcouru. Cela n'empêche pas que la question de l'équilibre entre prescriptions enseignantes et liberté étudiante reste à être réexaminée.

Par ailleurs, l'ouverture sur l'environnement local comprend de manière implicite une dimension humaine. Elle se réalise *a minima* automatiquement⁷ dans les missions, dans les cours, dans l'hébergement,

⁷ Des nuances seraient à apporter sur ce point.

dans les sorties quotidiennes (par exemple, commande pour un déjeuner, etc.), mais elle mérite d'être complétée autant que faire se peut par la rencontre avec des pairs (étudiants, lycéens, personnes pratiquant une même activité sportive, musicale, etc.) afin d'étoffer, pour chaque participant, les liens émotionnels et affectifs renvoyant à la France, d'enclencher le processus d'appropriation de cet objet de désir.

L'expérience des missions n'en est qu'à ses débuts. L'analyse de ce que les étudiants de la première cohorte nous en ont dit et celle de la deuxième cohorte (en cours) doivent nous permettre d'améliorer encore le dispositif afin que Tours devienne pour eux un coin de leur quotidien.

Références bibliographiques

- Anderson, P., Lawton L. (2015). The MSA: An Instrument for Measuring Motivation to Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 26. 53-67.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Peter Lang.
- Bandyopadhyay, S., Bandyopadhyay K. (2015). Factors Influencing Student Participation in College Study Abroad Programs. *Journal of International Education Research*, vol. 11, n°2. 87-94.
- Barkin, G. (2015). In The Absence of Language. Modeling a Transformative, Short-Term Abroad Experience. *Teaching Anthropology*, vol. 4. 51-64.
- Barkin, G. (2018). Either Here or There: Short-Term Study Abroad and the Discourse of Going *Anthropology & Education Quarterly*. 1-21.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Didier.
- Chieffo, L., Spaeth, C. (Ed.) (2017). *Successful Short-Term Programs Abroad. Third Edition*. NAFSA.
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes. Notes et remarques sur une notion à négocier*. L'Harmattan.
- Doerr, N (2012). Study abroad as 'adventure': globalist construction of host – home hierarchy and governed adventurer subjects. *Critical Discourse Studies*. 1-12.
- Dwyer, M. (2004). More is better: The impact of study abroad program duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10. 151-164.

- Endrizzi, L. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ». *Veille scientifique et technologique. Dossier d'actualité*, n° 51, INRP.
- Engle, L. et Engle, J. (2003). « Study abroad levels: Toward a classification of program types », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 9. 1-20.
- Giunta, L. (2017). « Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté : influence de la durée d'étude du français et du séjour en France ». *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises*, vol. 66, n° 3. 1-31.
- Goertler, S., Schenker, T. (2021). *From Study Abroad to Education Abroad. Language proficiency, intercultural Competence, and Diversity*. Routledge.
- Goldstein, S. (2022). A systematic review of short-term study abroad research methodology and intercultural competence outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 87. 26 – 36.
- Hernandez, T. A. (2016). Short-Term Study Abroad: Perspectives on Speaking Gains and Language Contact. *Applied Language Learning*, vol. 26, n°1. 39-64
- Ishimaru, K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat. Nantes.
- Jackson, J. (2008). *Language, Identity and Study Abroad. Sociocultural Perspectives*. Equinox.
- Lemoigne-Bresson, V. (2021). *Croyances et savoirs d'enseignants allemands et français. (Re) penser l'interculturel à l'école*. L'Harmattan.
- McKeown, J. S. (2009). *The first time Effect. The Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development*. State University of New York Press.
- Molinié, M., Pungier, M.-F. (2007). Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation. Dans C. Mayaux (dir.), *France-Japon : regards croisés. Échanges littéraires et mutations culturelles*. Peter Lang. 39-52.
- Niehaus, E., Woodman, T. C., et alii (2019). Student Learning Objectives: What Instructors Emphasize in Short-Term Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 31-2. 121-138.
- Ogden, A. C., Streitwieser, B., Van Mol, C. (Ed.) (2021). *Education Abroad. Bridging Scholarship and Practice*. Routledge.
- Ploog, K., Calinon, A.-S., Thamin, N. (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. L'Harmattan.

- Pretceille A., M. (2020). *La communication interculturelle. Entre pertinence et impertinence*. L'Harmattan.
- Pungier, M.-F. (2009a). Esquisse sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France. *Gengo to Bunka*, vol. 8. 15-34.
- Pungier, M.-F. (2009b). Le voyage en France dans les brochures touristiques : exemples japonais de l'été 2008. *Osaka Furitsu Daigaku Kiyo (Jinbun- Shakaikaagaku)*, vol. 57. 55-78
- Pungier, M.-F. (2017a). Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples. *Actes du colloque EXPERICE, Pratiques sociales et apprentissages*. En ligne.
- Pungier, M.-F. (2017b). De la créativité au cœur de la restitution d'un séjour de mobilité académique court ou l'analyse d'une tentative de renouvellement du genre dans un contexte franco-japonais. *Revue internationale MÉTHODAL, n° 1, Innover : pourquoi et comment ?* En ligne.
- Pungier, M.-F. (2017c). « Des acteurs d'une expérience de mobilité courte entre le Japon et la France : convergence ou divergence d'intérêts ? » Communication orale. *Colloque international Éducation à la mobilité*. Université de Caen, ESPE.
- Pungier, M.-F. (2019). La mise en œuvre et la restitution de l'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérite à construire ? *Revue internationale MÉTHODAL, n° 3, Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique*. En ligne
- Pungier, M.-F. (2020a). *De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France*. Peter Lang.
- Pungier M.-F. (2020b). Mobilité académique et restitution ludique : une expérience entre Japon et France. *Études en didactique des Langues (EDL). Voyages, parcours et cheminements*, 35. 110-130.
- Pungier M.-F. (2022). « Penser une formation à l'interculturalité dans une mobilité courte entre France et Japon ». In A. Bretegnier, V. Delorme, L. Nicolas (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs.*, Éditions des archives contemporaines. 131-146.
- Terasako, M. (2004). Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux. *Language and Culture*, n°3, Université Préfectorale d'Osaka. 169-184.

- Tonkin, K., Bourgault du Coudray, C. (2016). Not blogging, drinking: Peer learning, sociality and intercultural learning in study abroad. *Journal of Research in International Education*, vol. 15 (2). 106 – 119.
- Zemach-Bersin, T. (2009). Selling the world: Study abroad marketing and the privatization of global citizenship. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for global Citizenship*. Routledge. 303 – 320.

Analyse lexicale des verbes utilisés à l'oral par les apprenants japonais du français selon leur durée de séjour en pays francophone

Kaori SUGIYAMA,
Université Seinan Gakuin, Japon
sugiyama@seinan-gakuin.jp

Résumé

L'objectif de ce travail est d'identifier quels verbes sont appris à l'oral à travers l'expérience d'études dans un pays francophone pendant une année académique et d'explorer les moyens d'appliquer les résultats aux activités en classe pour les étudiants qui n'ont pas la possibilité d'étudier en pays francophone pendant de longues périodes. Nous avons comparé deux groupes sur l'utilisation des verbes à l'oral : le groupe A, comprenant 50 étudiants qui, soit n'ont jamais étudié dans un pays francophone, soit y ont étudié pendant un semestre ou moins ; le groupe B, comprenant 77 étudiants ayant étudié dans un pays francophone pendant un an. Les mots sous-utilisés par le premier sont extraits à l'aide du corpus du groupe A (corpus cible) et de celui du groupe B (corpus de référence). Le corpus de lemmes¹ et le corpus des formes conjuguées sont utilisés respectivement, et les verbes sous-utilisés trouvés dans le corpus cible sont déterminés sur la base du rapport log-vraisemblance. Le niveau de signification est défini pour cette étude sur 1 %. Les résultats ont montré que les verbes sous-utilisés comprennent six lemmes² (DIRE, PENSER, TROUVER, SAVOIR, COMPRENDRE, MANGER) et six formes conjuguées³ (*sont, pense, dire, sais, mangé, parle*), et que tous ces verbes correspondent au niveau A1. Ensuite, une analyse de cooccurrence des mots utilisés avec ces lemmes et ces formes conjuguées a montré que la plupart d'entre eux étaient employés

¹ forme canonique d'un mot variable (à l'infinif pour les verbes)

² Désormais, tous les lemmes sont en majuscules.

³ Désormais, toutes les formes conjuguées sont en italique.

avec le pronom personnel de la première personne du singulier, *je*, et que beaucoup des verbes sous-utilisés étaient conjugués à l'indicatif présent. L'analyse qualitative a révélé que le groupe B utilise davantage ces verbes dans un cadre de marqueurs discursifs pour les stratégies communicatives. Sur la base des résultats de cette étude, il est suggéré qu'il y a besoin de plus d'activités centrées sur la maîtrise des verbes au niveau A1 et des marqueurs discursifs à l'oral.

Mots-clés : Analyse lexicale, verbes sous-utilisés, corpus d'apprenants, production orale, séjour en pays francophone.

1. Introduction

Depuis la pandémie de 2020, un certain nombre d'étudiants universitaires japonais ont abandonné les études de longue durée dans les pays francophones. Même sans cette situation particulière, tous les apprenants de français n'ont pas la possibilité d'étudier en pays francophones. L'objectif de cette étude est d'analyser au niveau lexical les verbes utilisés à l'oral chez les apprenants japonais de français et de décrire les différences selon la durée de séjour en pays francophone. Dans cette étude, les apprenants sont divisés en deux groupes en fonction de la durée de séjour à l'étranger : un groupe qui comprend des apprenants qui ont étudié en pays francophone pendant moins d'un semestre ou qui n'ont jamais étudié à l'étranger (ci-après groupe A), et un autre groupe qui comprend les apprenants qui ont étudié dans un pays francophone pendant une année complète (ci-après groupe B). Cela nous permet d'identifier les verbes que les étudiants peuvent utiliser à l'oral après un an de séjour en pays francophone.

Chez les étudiants universitaires japonais, les moyens les plus courants d'effectuer un séjour en pays francophone sont les programmes d'échange ou les études financées par des fonds privés dans une école de langues affiliée à une université. Les étudiants du groupe B ont tous étudié

dans un pays francophone grâce à l'un de ces programmes. Les apprenants du groupe A ayant étudié en pays francophone ont soit étudié pendant un semestre dans une école de langues par le biais de l'un de ces programmes, soit étudié dans une école de langues pendant de longues vacances.

Cette étude analyse au niveau lexical les verbes utilisés par les apprenants lors de la production orale. Plus précisément, les lemmes et les formes conjuguées des verbes sous-utilisés seront d'abord identifiés. Ce faisant, les groupes A et B seront comparés, et les verbes sous-utilisés par groupe A seront identifiés comme des verbes sous-utilisés. Sur la base de ces résultats, nous examinerons les moyens efficaces d'enseigner les verbes pour la production orale pour la majorité de nos apprenants, qui n'ont pas l'occasion d'étudier en pays francophone pendant de longues périodes.

2. Contexte théorique

Ce chapitre présente des études antérieures sur l'ordre d'acquisition des temps et des modes verbaux chez les apprenants de français. Il se tourne ensuite vers le concept de mots caractéristiques afin d'analyser les verbes sous-utilisés lors de la production orale.

2.1. Apprentissage des verbes français

Le français possède des morphologies flexionnelles verbales complexes (De Clercq et Housen, 2019). Par conséquent, les apprenants L2 de français ont du mal à maîtriser ces dernières, et certains temps et modes des verbes sont difficiles à utiliser même pour les apprenants avancés (Bartning et al., 2009 ; Prévost, 2009). Quelles sont les étapes suivies par les apprenants de français pour acquérir les morphèmes flexionnels des verbes ?

Un article de pointe sur les itinéraires acquisitionnels des apprenants français est celui de Bartning et Schlyter (2004). Il fournit une description

détaillée de la séquence d'acquisition, comprenant six étapes d'apprentissage. Bien qu'il ne se concentre pas exclusivement sur l'acquisition des verbes, la description de ces phénomènes est résumée comme suit. Durant la première étape d'apprentissage, les apprenants ne maîtrisent pas encore l'opposition entre les formes finies et les formes non finies au présent, car ils mélangent ces deux formes. Le passé composé est parfois utilisé, mais son emploi est peu fréquent. Les apprenants de la deuxième étape de l'apprentissage sont moins susceptibles d'utiliser les formes non finies à l'indicatif présent et sont capables de conjuguer les sujets et les verbes de la première et de la deuxième personne. À partir de ce stade également, l'utilisation de formes verbales modales suivies de l'infinitif, du futur proche et du passé composé devient plus fréquente. En ce qui concerne l'imparfait, on note l'utilisation des verbes *être* et *avoir*. À partir du troisième stade d'apprentissage, les formes verbales non finies dans des contextes finis se font plus rares. La troisième personne des verbes *être* et *avoir* est également observée à l'indicatif présent, mais la conjugaison des verbes irréguliers reste instable. L'indicatif au passé, le futur proche et le futur simple sont employés dans un contexte correct. Durant la quatrième étape, on constate l'utilisation de la troisième personne au pluriel pour des verbes autre que *être* et *avoir* à l'indicatif. De plus, on remarque l'utilisation du conditionnel, du passé composé et du subjonctif, bien qu'elle ne soit pas encore systématique. Lors de la cinquième étape, l'indicatif présent est utilisé correctement, à l'exception de quelques verbes irréguliers, et le passé composé, le conditionnel et le futur simple sont également employés correctement. Le subjonctif est en outre utilisé plus fréquemment. Durant la sixième étape, les apprenants stabilisent la morphologie flexionnelle. Bien qu'il s'agisse d'une étude empirique utilisant les données des apprenants, elle n'utilise pas les

niveaux fondés sur le CECRL⁴, qui est actuellement couramment utilisé comme paramètre de niveau.

En utilisant les critères du CECRL, Beacco et al. (2004, 2005, 2006, 2008 et 2011) et Beacco et Porquier (2008) résument l'apprentissage des temps et des modes verbaux dans leur série de livres. Après avoir appris l'indicatif présent et les formes indéfinies au niveau A1, les apprenants au niveau A2 acquièrent davantage de variations des verbes à l'imparfait et au passé composé, et commencent à apprendre les verbes au futur simple. Ils apprennent également, bien que sporadiquement, le conditionnel présent et le subjonctif présent. Au niveau B1, en plus des temps et modes ci-dessus, ils apprennent le passé composé, le conditionnel passé et l'infinitif passé. Au niveau B2, l'apprentissage du passé simple, du futur antérieur et du subjonctif se poursuit, couvrant ainsi la quasi-totalité des temps et des modes. Dans les descriptions, la distinction n'est pas faite explicitement entre les connaissances réceptives et productives. En outre, les descriptions sont fondées sur l'expérience et l'intuition des enseignants et des experts plutôt que sur des recherches empiriques.

Sur la base du concept du CECRL, des descriptions spécifiques pour l'enseignement du français ont été développées par Eaquals⁵ et le CIEP⁶ (2015). Celles-ci contiennent le référentiel des contenus clés sur des temps et des modes des verbes. Au niveau A1, les apprenants étudient l'indicatif présent, le futur proche et le passé proche des verbes réguliers et usuels, ainsi que le passé composé d'un nombre limité de verbes et l'imparfait *c'était*. Le conditionnel présent ne peut également être utilisé que dans des contextes spécifiques tels que *je voudrais, j'aimerais, on pourrait avoir*. Au niveau A2, ils étudient davantage de variantes de l'indicatif présent, du passé composé et de l'imparfait. Le futur simple est également

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues

⁵ L'évaluation et l'accréditation des services linguistiques de qualité.

⁶ Centre international d'études pédagogiques.

introduit. Au niveau B1, ils étudient le plus-que-parfait, le conditionnel présent et le subjonctif présent. Au niveau B2, ils étudient le futur antérieur et le conditionnel passé. Au niveau C, ils maîtrisent la plupart des temps et des modes. Comme la série de travaux réalisés par Beacco et ses collègues, cet inventaire ne se fonde pas sur des données empiriques, mais sur l'expérience et l'intuition des enseignants et des experts.

Beacco et ses collègues, à l'instar d'Eaquals et du CIEP (2015), sont plus optimistes que Bartning et Schlyter (2004), car ces premiers ne s'appuient pas sur des données empiriques sur la production orale. C'est probablement pour cette raison qu'ils donnent une estimation plus précoce de la progression de l'apprentissage que ces derniers. Cependant, tous ces travaux montrent que l'apprentissage des temps et des modes verbaux chez les apprenants est acquis dans un ordre quelque peu fixe. Dans la section suivante, nous proposons un aperçu des méthodes utilisées pour identifier les mots caractéristiques.

2.2. Mesure de la connaissance lexicale à l'oral chez les apprenants

La connaissance lexicale est généralement mesurée le long d'un continuum allant du niveau où l'on ne sait pas quoi faire avec le mot à celui où l'on est capable d'utiliser le mot dans le contexte approprié (Wesche et Paribakht, 1996). En général, l'acquisition de connaissances productives est plus difficile que celle de connaissances réceptives. Cela s'explique par le fait que ceux qui sont capables d'utiliser un mot dans une situation donnée connaissent souvent aussi le sens associé à ce mot (Laufer et Goldstein, 2004).

Il existe des indicateurs tels que la surutilisation et la sous-utilisation pour mesurer les connaissances lexicales productives. Les mots sur- et sous-utilisés sont collectivement appelés *mots caractéristiques*. Le concept des mots caractéristiques repose sur l'idée que si plusieurs corpus sont homogènes sur le plan linguistique et du contenu, la fréquence d'un

même mot est approximativement la même, et que si un mot est sur- et sous-utilisé dans un seul d'entre eux, alors il est un agrégat des propriétés linguistiques et du contenu de ce corpus (Ishikawa, 2012). L'importance de l'extraction de mots caractéristiques réside dans le fait qu'elle ramène les caractéristiques de la variation linguistique représentées par le corpus au niveau de mots individuels spécifiques, afin que nous puissions les analyser à l'aide de méthodes empiriques. Les mots caractéristiques sont généralement extraits en utilisant des méthodes statistiques pour tester si la différence de fréquence entre le corpus cible et le corpus de référence est significative. Dans ce cas, le critère est le degré de spécificité. Les principaux critères du degré de spécificité sont la statistique du khi-deux⁷ et le rapport log-vraisemblance⁸. Les statistiques du khi-deux et les rapports de log-vraisemblance permettent de tester l'étendue des écarts entre les valeurs attendues et les valeurs observées (Ishikawa, 2008).

Il y a eu peu d'analyse des mots caractéristiques des apprenants du français dont la langue maternelle est japonaise. L'une des raisons de cette situation était l'absence d'un corpus d'apprenants systématiquement construit. Avec l'émergence du corpus IPFC⁹, des recherches sur les mots caractéristiques en production orale sont progressivement menées (Sugiyama, 2014, 2016 et 2017 ; Barcat et al., 2022).

3. Questions de recherche

Afin d'analyser les caractéristiques des verbes utilisés à l'oral par des apprenants de français n'ayant jamais étudié en pays francophone pendant une longue période, trois questions de recherche ont été formulées pour cette étude.

Quels lemmes sont sous-utilisés ?

⁷ $\sum (\text{valeur observée} - \text{valeur attendue})^2 / \text{valeur attendue}$.

⁸ $2 \times \sum \text{valeur observée} (\log e (\text{valeur observée}) - \log e (\text{valeur attendue}))$.

⁹ InterPhonologie du Français Contemporain (voir <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>).

Quelles formes conjuguées sont sous-utilisées ?

Quelles caractéristiques peut-on observer dans les expressions contenant des verbes sous-utilisés ?

En obtenant les résultats de ces questions de recherche, il est possible d'identifier quels verbes, quels temps ou modes et quelles expressions les apprenants qui n'ont pas eu l'occasion de séjourner durablement dans un pays francophone sont moins capables d'utiliser que les apprenants qui ont étudié à l'étranger pendant une plus longue période. Des méthodes permettant d'appliquer ces résultats aux activités en classe peuvent ensuite être explorées.

4. Méthodes de recherche

4.1 Données

Les données utilisées dans cette étude proviennent de tâches de conversation libre entre des paires d'apprenants en se fondant sur le protocole du projet IPFC. Les participants reçoivent huit sujets¹⁰ pour choisir le terrain de leur discussion, mais ils doivent opter pour des sujets différents afin de ne pas empiéter sur les sujets de leur interlocuteur. Toutefois, cela n'empêche pas les participants de s'écarter du sujet au cours de la conversation.

Cette étude utilise une partie des données recueillies par le projet IPFC pour un total de 127 étudiants de quatre universités japonaises qui ont participé entre 2016 et 2019. La raison du décompte du nombre total de participants est que l'enquête a été menée sur plusieurs années universitaires, et que certains étudiants ont participé à l'enquête sur plusieurs années. En outre, les fichiers sont divisés en tour du locuteur et tour de l'auditeur pour les conversations menées en tandem. La

¹⁰ Films vus, livres lus, lieux visités (pays, villes, musées, etc.), choses liées aux Japon (cuisine, coutumes, style de vie, festivals), différences culturelles entre le Japon et d'autres pays, souvenirs importants (enfance, famille, école, voyages, premières leçons de français), actualités, faits divers.

répartition est la suivante : 50 étudiants dans le groupe A et 77 étudiants dans le groupe B. Le nombre total de mots ajusté¹¹ est de 84 768 et le nombre de types de mots ajusté est de 2 856.

4.2 Méthodes d'analyse

Tout d'abord, seuls les verbes doivent être extraits du corpus. Pour cela, une analyse morpho-syntaxique est effectuée automatiquement à l'aide de *spacy-stanza*¹², puis les erreurs sont corrigées manuellement pour ceux analysés comme verbes et verbes auxiliaires. Notons que le verbe *aller*, auxiliaire utilisé au futur proche, et les verbes *être* et *avoir*, auxiliaires utilisés au passé composé, sont exclus de cette étude.

Le corpus de lemmes et le corpus de formes conjuguées du groupe A sont utilisés comme corpus cible et ceux du groupe B comme corpus de référence. Les lemmes et les formes conjuguées sous-utilisés dans le corpus cible sont déterminés sur la base du rapport log-vraisemblance. Le niveau de signification est fixé à 1 %. Les mots dont la fréquence d'occurrence est inférieure à cinq sont exclus de la présente étude.

5. Résultats

Le nombre total de verbes conjugués dans les corpus est de 11 442 et le nombre total de types de verbes conjugués de 780. Les statistiques descriptives par groupe sont présentées dans le tableau 1.

¹¹ Les tags annotés (rires, voyelles longues, erreurs, bruits, mots obscurs) dans le corpus, ainsi que les mots inachevés, ont été retirés du corpus. Les noms propres, les hésitations (euh, èh), les acquiescement (um, am) et les exclamations (oh, ah) ont été regroupés respectivement.

¹² Une bibliothèque open source pour le traitement automatique du langage naturel (TALN) en Python qui rend possible par exemple d'effectuer une analyse morpho-syntaxique.

Tableau 1 : Statistiques descriptives des verbes conjugués et des lemmes (par groupe)

	n. total de verbes conjugués	n. de types de verbes (conjugués)	n. de types de verbes (lemmes)
Groupe A	4 248	439	173
Groupe B	7 194	637	271

Les statistiques descriptives du nombre total de verbes et du nombre de types de verbes sous la forme de lemmes par individu sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Statistiques descriptives des verbes sous la forme de lemmes (par individu)

		Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
n. total de verbes	Groupe A	14	242	85,04	53,42
	Groupe B	11	245	61,31	40,87
n. de types de verbes	Groupe A	8	44	21	9,39
	Groupe B	8	63	22,55	10,41

Les lemmes et les formes conjuguées qui ont été significativement sous-utilisés par le groupe A par rapport au groupe B sont présentés dans les tableaux 3 et 4 respectivement.

Tableau 3 : Lemmes sous-utilisés par le groupe A

Lemme	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée ¹³		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
DIRE	83	253	19 538,61	35 168,20	24,28
PENSER	71	216	16 713,75	30 025,02	20,53
TROUVER	9	54	2 118,64	7 506,26	16,36
SAVOIR	89	220	20 951,04	30 581,04	9,77
COMPRENDRE	23	76	5 414,31	10 564,36	8,86
MANGER	46	120	10 828,63	16 680,57	6,67

Tableau 4 : Verbes conjugués sous-utilisés par le groupe A

Lemme	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>sont</i>	25	118	5 885,12	16 402,56	26,51
<i>pense</i>	53	178	12 476,46	24 742,84	21,40
<i>dire</i>	40	118	9 416,17	16 402,56	9,99
<i>sais</i>	77	195	18 126,18	27 105,92	9,43
<i>mangé</i>	18	63	4 237,29	8 757,30	8,33
<i>parle</i>	22	72	5 178,91	10 008,34	8,13

Les niveaux CECRL des verbes sous-utilisés ci-dessus ont été déterminés à l'aide de FLELlex¹⁴, et tous les verbes extraits sous la forme de lemmes et sous les formes conjuguées étaient au niveau A1.

Tout d'abord, DIRE, qui figure le plus haut dans la liste des degrés de spécificité, a également été extrait en tant que mot sous-utilisé dans la forme conjuguée *dire*. Quarante-huit virgule dix-neuf pour cent et quarante-six virgule soixante-quatre pour cent des DIRE ont été utilisés

¹³ Le nombre d'occurrences du verbe *v* divisé par le nombre total de verbes dans chaque corpus, puis reformulé comme une fréquence relative par million de mots.

¹⁴ Un modèle de prédiction du niveau lexical qui se fonde sur l'information de la fréquence dans un corpus de manuels conforme au CECRL. Dans la présente étude, une version établie sur l'inventaire lexical produit par Beacco et ses collègues a été utilisée. (<https://cental.uclouvain.be/cefrlex/flelex/analyse/>)

comme forme indéfinie *dire* dans les groupes A et B respectivement, ce qui indique que la forme indéfinie est employée par environ la moitié des DIRE pour les deux groupes. Une analyse en concordance sur la forme infinie *dire* a montré que les chaînes lexicales avec une fréquence de dix occurrences ou plus employées par le groupe B sont présentées dans le tableau 5.

En ce qui concerne la chaîne lexicale *comment dire*, il n'y a pas de différence significative dans la fréquence d'utilisation entre les deux groupes. Il existe quelques exemples de leur utilisation dans des expressions telles que *je ne sais pas comment dire X en français*. Cependant, la plupart de l'utilisation de *comment dire* caractérise la fonction du marqueur discursif¹⁵, où les locuteurs gagnent du temps pour éviter le silence ou pour tenir le tour lorsqu'ils ne trouvent pas le mot ou l'expression qu'ils veulent transmettre à leur auditeur. Il y a 23 cas d'utilisation de *comment dire* comme marqueur de discours dans le groupe A et 51 dans le groupe B, sans différence significative entre les deux groupes (LL = 1,19, $p > 0,05$).

Il existe néanmoins des différences dans la fréquence d'utilisation de *c'est-à-dire* et *dire que* suivi d'une proposition subordonnée. Dans le groupe A, ces chaînes lexicales n'apparaissent qu'une seule fois, alors que dans le groupe B, elles sont utilisées à plusieurs reprises. L'utilisation de *c'est-à-dire* a également été rapportée comme ayant augmenté pour les apprenants de français de langue maternelle allemande qui ont étudié en France pendant un an (Raupach, 1984). L'expression *c'est-à-dire* peut être utilisée comme une stratégie de communication pour la paraphrase, et cette expression peut être utilisée pour présenter une manière alternative de dire quelque chose quand un mot approprié ne vient pas à l'esprit. L'expérience d'études en pays francophone pourrait aider les étudiants à

¹⁵ Les chaînes lexicales que l'on trouve dans la proposition parenthétique sont définies dans cette étude comme des usages en tant que marqueurs discursifs.

acquérir ces stratégies de communication. Quant aux chaînes lexicales contenant *dire que* suivi d'une proposition subordonnée, il y a des expressions dans les corpus telles que *j'ai entendu dire que, c'est-à-dire que, il faut dire que*. Il est suggéré que l'expérience des études en pays francophone leur a permis de produire des énoncés plus longs contenant des propositions subordonnées.

Tableau 5 : Chaînes lexicales contenant *dire*¹⁶

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>comment dire</i>	33	60	7 768,36	8 340,28	0,11
<i>c'est-à-dire</i>	1	47	235,41	6 533,22	N/A ¹⁷
<i>dire que</i> + proposition subordonnée	1	13	235,41	1 807,06	N/A

Le lemme PENSER et la forme conjuguée *pense* ont été extraits comme verbe sous-utilisé. Cette forme conjuguée a été utilisée 53 fois dans le groupe A et 178 fois dans le groupe B, ce qui représente respectivement 74,65 % et 82,41 % de l'utilisation totale de PENSER. L'analyse de cooccurrence a montré qu'à l'exception de deux occurrences dans le groupe A et de sept occurrences dans le groupe B, toutes les utilisations de *pense* étaient construites avec le pronom sujet *je* à l'indicatif présent comme *je pense*. Le tableau 6 présente l'utilisation des expressions contenant *je pense* utilisées par le groupe B avec une fréquence d'occurrence de 10 ou plus. Nous constatons que le groupe B utilise significativement plus souvent *je pense*. Parmi celles-ci, une différence significative a été trouvée au niveau de 1 % pour l'utilisation de *je pense*

¹⁶ Les degrés de spécificité marqués par ** sont ceux qui présentent des différences significatives au niveau de 1 % et ceux marqués par * sont ceux qui présentent des différences significatives au niveau de 5 %.

¹⁷ Le degré de spécificité n'est pas calculé pour les observations inférieures à 5, auquel cas il est considéré comme sous-utilisation lorsque la fréquence est de 10 ou plus dans le groupe B.

comme marqueur discursif, et une différence significative au niveau de 5 % pour l'utilisation de *je pense que* suivi d'une proposition subordonnée.

Tableau 6 : Utilisation de *je pense*

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>je pense</i> (total)	51	171	12 005,65	23 769,81	20,48**
<i>je pense</i> (MD)	20	68	4 708,10	9 452,32	8,41**
<i>je pense que</i> + proposition subordonnée	23	62	5 414,31	8 618,30	3,87*

L'utilisation de *je pense* comme marqueur discursif par le groupe B est considérée comme un type de stratégie communicative acquise par l'expérience des études en pays francophone. Cette expression est employée pour atténuer et montrer l'hésitation du propos. L'utilisation de *je pense que* suivi d'une proposition subordonnée permet de prononcer des unités de discours plus longues grâce à une proposition subordonnée, et aussi d'augmenter la complexité syntaxique.

Toutefois, l'utilisation de *je pense* ne correspond souvent pas au contexte, et il y a assez de cas où *je crois* est le choix plus correcte (cf. Tuchais, 2016). En effet, une étude comparant la conversation de francophones natifs avec celui d'apprenants japonais a rapporté la surutilisation de *je pense* chez les apprenants et leur utilisation erronée (Barcat et al., 2022). Par conséquent, il est nécessaire d'expliquer explicitement aux apprenants que l'utilisation de *je pense* peut être utile pour les stratégies communicatives et les énoncés plus longs, mais cela ne signifie pas qu'il est préférable de l'utiliser plus souvent dans un énoncé.

Le lemme SAVOIR et la forme conjuguée *sais* ont été extraits comme verbe sous-utilisé. La proportion de *sais* utilisés parmi toutes les utilisations de SAVOIR était de 86,52 % dans le groupe A et de 88,64 % dans le groupe B,

représentant la majorité de l'utilisation. La forme conjuguée *sais* la plus utilisée dans les deux groupes était dans le contexte *je sais pas*. Les résultats du test du khi-deux sur la fréquence d'utilisation de *je sais pas* et *je ne sais pas* sont présentés dans le tableau 7. Le groupe B est significativement plus susceptible que le groupe A d'utiliser *je sais pas* que *je ne sais pas*. Les données utilisées viennent d'un corpus de conversation libre réalisé parmi des apprenants du même groupe d'âge, donc l'omission de *ne* à la forme négative n'est pas problématique du point de vue du registre. Les apprenants qui ont étudié en pays francophone pendant une année académique complète ont tendance à préférer la manière plus informelle, *je sais pas*.

Tableau 7 : Utilisation de *je sais pas* et *je ne sais pas*

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>je sais pas</i>	27	125	6 355,93	17 375,59	15,98
<i>je ne sais pas</i>	20	22	4 708,10	3 058,10	($p < 0,001$)

Le tableau 8 résume ensuite les contextes dans lesquels *je sais pas* est utilisé. Aucune différence significative n'a été trouvée dans la fréquence d'utilisation entre les deux groupes en ce qui concerne les cas où *je sais pas* est suivi d'un complément, mais une différence significative a été trouvée dans *je sais pas* sans complément. La majorité des cas sans complément montrent une forte réduction de l'épistémicité, ce qui représente une caractéristique suggérant une grammatisation (Doehler, 2016). De plus, la forte tendance à la réduction morphologique, sans contenir le morphème de négation *ne*, est corrélée à l'utilisation de *je sais pas* comme marqueurs plutôt que comme désaveux épistémiques complets (Doehler, 2016). C'est donc cette utilisation en tant que marqueur discursif qui s'est accrue au cours du séjour dans un pays francophone. Ce marqueur discursif *je sais pas* a pour fonction d'indiquer

à l'auditeur que le locuteur a l'intention d'abandonner son tour de parole (Doehler, 2018). Bartning et Schlyter (2004) soulignent que la chaîne lexicale *je (ne) sais pas* se trouve également en usage dans le niveau prébasique. Les résultats de la présente étude montrent que son utilisation se retrouve dans le groupe A, mais que la fréquence d'utilisation de *je sais pas* en tant que marqueur discursif était significativement moins fréquente que pour ceux qui avaient étudié en pays francophone pendant l'année académique.

Tableau 8 : Utilisation de *je sais pas*

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>je sais pas</i> (total)	27	125	6 355,93	17 375,59	27,31**
<i>je sais pas</i> avec complément	15	37	3 531,07	5 143,18	1,58
<i>je sais pas</i> sans complément	12	88	2 824,86	12 232,42	32,07**

Le lemme MANGER et la forme conjuguée au participe passé *mangé* sont également extraits comme un verbe sous-utilisé. Les temps comportant un nombre élevé de morphèmes infléchis, comme l'indicatif présent, sont susceptibles de présenter une dispersion des fréquences en raison des variations des formes dans lesquelles ils apparaissent. Le tableau 9 résume donc les résultats par temps et modes. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative dans l'utilisation de MANGER, sauf pour le passé composé, ce qui signifie que la différence dans l'utilisation de MANGER au passé composé a un impact sur la différence de fréquence de ce lemme.

Tableau 9 : Utilisation des temps et modes de MANGER

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A (%)	Groupe B (%)	Groupe A	Groupe B	
passé composé	18 (39,13)	63 (52,50)	4 237,29	8 757,30	8,33**
indicatif présent	14 (30,43)	30 (25,00)	3 295,67	4 170,14	0,54
infinitif	14 (30,43)	20 (16,67)	3 295,67	2 780,10	0,24
autres	0 (0,00)	7 ¹⁸ (5,83)	0	973,03	N/A

En ce qui concerne TROUVER, comme aucun sous-emploi n'a été extrait dans la forme conjuguée, la fréquence d'occurrence a d'abord été résumée pour chaque temps et modes dans le tableau 10. Les résultats montrent que la fréquence d'occurrence de TROUVER par le groupe A lui-même est faible à tous les temps et les modes. Le groupe B utilise TROUVER principalement au passé composé et à l'indicatif présent.

Tableau 10 : Utilisation des temps et modes de TROUVER

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A (%)	Groupe B (%)	Groupe A	Groupe B	
passé composé	4 (44,44)	24 (44,44)	941,619 6	3 336,113	N/A
indicatif présent	3 (33,33)	19 (35,19)	706,214 7	2 641,09	N/A
infinitif	1 (1,11)	8 (14,81)	235,404 9	1 112,038	N/A
imparfait	1 (1,11)	3 (5,56)	235,404 9	417,014 2	N/A

¹⁸ Six à l'imparfait, un au futur proche.

Les exemples d'expressions utilisées avec TROUVER avec une fréquence d'occurrence de 10 ou plus dans le groupe B sont présentés dans le tableau 11. Tous les emplois par le groupe A et 8 occurrences par le groupe B de *j'ai trouvé* sont dans le sens de *j'ai découvert*. Les 12 autres occurrences par le groupe B correspondent à *j'ai cru* ou *j'ai pensé*. L'indicatif présent *je trouve* a été utilisé dans le sens de *je pense* dans tous les cas sauf un dans le groupe B. En japonais, l'expression *to omou* (*je pense, je trouve, je crois*) est souvent utilisée pour le relief tonal, et la surutilisation de *je pense*, confirmée ci-dessus, peut également être attribuée à l'influence de la langue maternelle. Il est suggéré que la variation de *to omou* a augmenté grâce à l'expérience des études en pays francophone tout au long de l'année.

Tableau 11 : Utilisation de TROUVER

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>j'ai trouvé</i>	3	20	706,21	2 780,09	N/A
<i>je trouve</i>	0	11	0	1 529,05	N/A

COMPRENDRE n'a pas non plus été extrait comme un verbe sous-utilisé dans la forme conjuguée. Le tableau 12 résume COMPRENDRE par temps et modes. Les deux groupes ne l'ont employé que dans ces trois temps ou modes. Le groupe A l'utilise le plus fréquemment à l'infinitif, tandis que le groupe B l'emploie davantage à l'indicatif présent. L'expression *c'est difficile* ou *facile de comprendre* a été trouvée à cinq reprises au sein du groupe A, alors que groupe B n'a pas eu un seul cas de cet usage. Le tableau 13 résume l'utilisation de COMPRENDRE à l'indicatif présent, qui a été le plus fréquemment utilisé dans le groupe B. Dans le cas de *je comprends* et *tu comprends*, la forme négative n'a été utilisée que dans un seul cas au sein du groupe B, tandis que toutes les autres formes ont été utilisées à l'affirmative.

Tableau 12 : Utilisation de COMPRENDRE

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A (%)	Groupe B (%)	Groupe A	Groupe B	
indicatif présent	8 (34,78)	46 (60,53)	1 883,24	6 394,22	N/A
passé composé	4 (17,39)	19 (25,00)	941,62	2 641,09	N/A
infinitif	11 (47,83)	11 (14,47)	2 589,45	1 529,05	1,51

Tableau 13 : Utilisation de *je comprends/tu comprends* (forme affirmative)

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>je comprends</i>	3	15	706,22	1 911,31	N/A
<i>tu comprends</i>	2	11	470,81	1 529,05	N/A

Toutes les occurrences de *je comprends* observées dans le groupe B, sauf deux, ont été utilisées pour exprimer une attitude de sympathie à l'égard de l'énoncé par son interlocuteur. Toutes les occurrences dans le groupe A correspondent à de telles utilisations. Cette expression a été utilisée avant ou après un point d'exclamation, un acquiescement ou *oui* dans tous les cas. Cela montre qu'en exprimant explicitement une attitude d'empathie à l'égard de l'énoncé de son interlocuteur, le locuteur essaie de faciliter la conversation, de renforcer la solidarité entre les locuteurs et de créer une atmosphère de coopération. En ce qui concerne l'utilisation de *tu comprends*, les contextes varient. Dans beaucoup d'entre eux, il était utilisé par anxiété quant à savoir si l'interlocuteur comprenait leur propos, plutôt que pour confirmer leur compréhension de l'interlocuteur. Seules les formes conjuguées ont été extraites comme verbes sous-utilisés dans les cas de *sont* et *parle*, mais pas dans le cas des lemmes. Dans le

groupe A, le verbe *sont*, troisième personne du pluriel à l'indicatif présent du verbe *être*, a été utilisé 25 fois, contre 118 fois dans le groupe B. Il a été utilisé principalement lorsque le sujet était un nom commun, un nom propre ou un pronom personnel sujet *ils* ou *elles* (voir tableau 14). Même à l'indicatif présent, l'emploi de la troisième personne du pluriel est difficile du point de vue de l'accord sujet-verbe. Une de ces raisons est que la troisième personne du pluriel elle-même est peu fréquente dans la langue parlée (Ågren, 2017). Par conséquent, les apprenants de niveau avancé, eux aussi, utilisent parfois le singulier dans des contextes où la troisième personne du pluriel doit être utilisée (Bartning, 1997 ; Howard, 2006). Cependant, parmi eux, en ce qui concerne *sont*, les apprenants de niveau avancé sont souvent déjà familiers avec ce verbe en raison de sa fréquence (Nadasdi, 2001 ; Ågren, 2017). La présente étude a confirmé la tendance des étudiants ayant séjourné dans un pays francophone d'utiliser davantage la troisième personne du pluriel des verbes qui sont utilisés plus fréquemment dans la vie quotidienne que les autres apprenants (Howard, 2006).

Tableau 14 : Utilisation de *sont* (formes affirmatives et négatives)

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
noms communs/ noms propres + <i>sont</i>	13	52	3 060,26	7 228,25	8,97**
<i>ils/elles sont</i>	8	52	1 883,24	7 228,25	16,99**

Les contextes dans lesquels la forme conjuguée *parle* a été utilisée sont présentés dans le tableau 15. Elle a été employée avec les pronoms personnels sujets dans 72,73 % des cas par le groupe A et dans 80,56 % par les apprenants du groupe B. Parmi ceux-ci, il n'y a pas de différence significative dans la fréquence d'utilisation dans les cas de cet emploi avec

les pronoms *il* ou *elle*, tandis que le pronom *on* a été rarement utilisé dans le groupe A, avec une différence particulièrement importante dans la fréquence d'utilisation par rapport au groupe B. La présente étude a confirmé la sous-utilisation de *on* chez les apprenants ayant un niveau plus faible soulignée dans des études précédentes (Dewaele, 2002 ; Sugiyama, 2014).

Tableau 15 : Utilisation de *parle* (formes affirmative et négatives)

	Fréquence occurrence		Fréquence ajustée		Degrés de spécificité
	Groupe A	Groupe B	Groupe A	Groupe B	
<i>on parle</i>	3	27	706,21	3 753,13	N/A
<i>je parle</i>	5	16	1 177,02	2 224,08	N/A
<i>il/elle parle</i>	8	15	1 883,24	2 085,07	0,05

Le pronom *on* ayant un éventail d'utilisations très large, il faut tenir compte du contexte dans lequel il est utilisé. Parmi les emplois de *on parle*, deux occurrences dans le groupe A et 19 occurrences dans le groupe B correspondent à un indéfini générique. Cela signifie que la majorité de ces utilisations se font dans le même sens que *les gens parlent*. Il y a un cas dans le groupe A et six dans le groupe B où *on* équivaut au déictique *nous*. Nous trouvons également deux cas dans le groupe B où *on* correspond aux formes personnelles identifiantes *ils* ou *elles*. L'utilisation de *on* s'avère donc plus diversifiée chez les apprenants du groupe B.

Application à l'enseignement

L'analyse des verbes sous-utilisés par le groupe A montre qu'ils appartiennent tous au groupe des verbes de niveau A1, qui devraient être appris lors du premier stade.

En limitant l'apprentissage des verbes de niveau A1 à l'indicatif présent, il serait possible d'élargir plus facilement les connaissances des verbes,

même pour les étudiants qui n'ont pas l'occasion d'étudier en pays francophone pendant une longue période. Au total, il y avait 262 verbes au niveau A1 dans FLELex, que nous avons utilisé dans cette étude pour référer les niveaux de CECRL des verbes. Il serait utile de commencer par apprendre aux étudiants à utiliser l'indicatif présent de ces verbes à l'oral. À l'oral, la conjugaison des verbes du premier groupe ne présente que trois formes différentes. En revanche, celle des autres verbes doit s'apprendre au cas par cas, ce qui peut être perçu par les apprenants comme une tâche de mémorisation immense, fastidieuse et décourageante (Chevalier, 2002). Cependant, certains d'entre eux ne s'emploient quasiment pas à l'indicatif présent (cf. *bienvenir*, *disparaître*, *naître*, *mourir*), d'autres ne s'emploient qu'avec *il* impersonnel (cf. *falloir*, *pleuvoir*), et certaines bases sont communes (cf. *apprendre*, *comprendre*, *prendre*, *reprendre*, *surprendre* ; *mettre*, *permettre*, *promettre* ; *venir*, *revenir*, *souvenir*). Il n'est donc pas exigeant d'apprendre à utiliser ces verbes à l'indicatif présent à l'oral. De plus, la conjugaison elle-même n'est pas linguistiquement complexe par rapport aux autres éléments grammaticaux de base à maîtriser (Chevalier, 2002).

La plupart des apprenants qui ont étudié en pays francophone pendant une année complète devraient avoir atteint au moins le niveau B2 du CECRL. Cependant, à quelques exceptions près, des différences significatives n'ont été constatées que pour des verbes à l'indicatif présent conjugués à la première personne du singulier, par rapport aux apprenants qui n'avaient pas eu l'occasion de séjourner en pays francophone pendant une longue période. En particulier, nous avons observé que les apprenants ayant vécu en pays francophone pendant un an employaient davantage ces verbes dans le cadre des expressions utilisées comme stratégie de communication. En effet, durant leur apprentissage, les locuteurs L2 passent d'une gamme limitée de constructions littérales à une variété d'utilisations leur permettant d'affiner leurs interactions sociales (Doehler,

2018). Les expressions telles que *je pense* et *je trouve*, qui ont pour fonction d'atténuer et de montrer l'hésitation de ce que l'on dit, *je sais pas*, qui permet d'indiquer à l'interlocuteur l'abandon de son tour de parole, et *je comprends*, qui exprime explicitement une attitude de sympathie envers l'auditeur, en sont des exemples observés dans la présente étude. Ces expressions, plutôt que de faire l'objet d'une instruction explicite ou d'exercices, émergent de l'utilisation extensive de la langue dans l'interaction sociale (Doehler, 2018). Cependant, comme indiqué dans l'introduction, de nombreux apprenants n'ont pas l'occasion d'étudier en pays francophone pendant de longues périodes. Pour que ces apprenants soient en mesure d'utiliser ces expressions, il serait efficace de donner un input par le biais de conversations naturelles et authentiques qui incluent ces expressions, d'attirer l'attention sur elles, de créer des opportunités de prise de conscience des différences par rapport aux utilisations littérales, et de préparer des tâches pour que les apprenants les utilisent réellement.

Tâches à venir

Dans cette étude, l'analyse des verbes sous-utilisés axée sur les différences d'expérience de séjour en pays francophone a conduit à se concentrer sur l'utilisation des verbes à l'indicatif présent. Des verbes conjugués selon des temps ou des modes autres que l'indicatif présent n'ont pas été extraits comme verbes sous-utilisés, à l'exception de l'exemple de l'infinitif DIRE et des exemples de passé composé des lemmes MANGER et TROUVER. Par conséquent, une étude sur la distribution d'utilisation des temps et des modes par durée d'étude dans un pays francophone serait nécessaire.

En outre, les pronoms personnels autres que la première personne du singulier, ainsi que les cas des sujets avec des noms communs, n'ont pas été extraits comme cooccurrences de verbes sous-utilisés, à l'exception

des exemples *sont* et *on parle*. Par conséquent, la tendance des sujets à être utilisés avec des verbes devrait également être étudiée.

Enfin, dans cette étude, l'utilisation ou non d'un temps ou d'un mode a été jugée uniquement sur la base de la forme conjuguée. En d'autres termes, même s'il y avait des erreurs dans la sélection ou la conjugaison d'un temps ou d'un mode, et que si la forme conjuguée existait, le temps ou le mode était mesuré comme verbe que les apprenants peuvent produire. Cependant, une utilisation contenant de telles erreurs n'impliquerait pas que les apprenants aient maîtrisé ces temps de verbe et ces modes. D'autre part, il n'y a pas de consensus sur la définition d'une erreur, sauf s'il s'agit d'une erreur de conjugaison évidente. Par conséquent, la manière de traiter les erreurs devrait être soigneusement étudiée à l'avenir.

Remerciements

Cette étude est soutenue par les subventions JSPS JP20H01291, JP20H01279, et JSPS Programme d'échanges bilatéraux JPJSBP120222202.

Références bibliographiques

ÅGREN, M. (2017). Étude expérimentale sur le traitement de l'accord sujet-verbe en nombre en FLE. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée* 105. pp. 69-86.

BARCAT, C., KAWAGUCHI, Y. and DETEY, S. (2022). Frequency and collocations in L1 and L2 French : *très, beaucoup, mais, penser* and *croire* in Japanese learners' speech. *JAFLE Bulletin* 25. pp. 130-148.

BARTNING, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Les apprenants avancés. Special issue of Acquisition et Interaction en Langue Étrangères*. pp. 9-50.

BARTNING, I. and SCHLYTER, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14. pp. 1-19.

BARTNING, I., FORSBERG, F., and HANCOCK, V. (2009). Resources and obstacles in very advanced L2 French. Formulaic language, information structure and morphosyntax. *EUROSLA yearbook* 9. pp. 185-211.

- BEACCO, J-C., BOUQUET, S. and PORQUIER, R. (2004). *Niveau B2 pour le français - un référentiel*. Paris : Didier.
- BEACCO, J-C., de FERRARI, M. and LHOTE, G. (2005). *Niveau A1.1 pour le français - un référentiel*. Paris : Didier.
- BEACCO, J-C., LEPAGE, S., PORQUIER, R. and RIBA, P. (2006). *Niveau A2 pour le français - un référentiel*. Paris : Didier.
- BEACCO, J-C., and PORQUIER, R. (2008). *Niveau A1 pour le français - un référentiel*. Paris : Didier.
- BEACCO, J-C., RIBA, P., LEPAGE, S., BLIN, B. and HOULES, E. (2011). *Niveau B1 pour le français - un référentiel*. Paris : Didier.
- CHEVALIER, L. (2002). Une autre présentation des verbes pour faciliter l'apprentissage. *Etudes des Lettres Françaises* 37. pp.61-73.
- De CLERCQ, B. and HOUSEN, A. (2019). The development of morphological complexity: A cross-linguistic study of L2 French and English, *Second language Research* 35 (1). pp.71-98.
- DEWAELE, J.-M. (2002). Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage, The case of nous/on. *EUROSLA Yearbook* 2. pp.205-226.
- DOEHLER, S. P. (2016). More than an epistemic hedge: French *je ne sais pas* 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics*. pp. 148-162.
- DOEHLER, S. P. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom discourse* 9. pp. 3-24.
- EAQUALS and CIEP (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECL*. Sèvres : CIEP. (https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf)
- HOWARD, M. (2006). The expression of number and person through verb morphology in advanced French interlanguage. *IRAL* 44. pp.1-22.
- ISHIKAWA, S. (2008). *Eigo corpus to genjo kyouiku (Corpus d'anglais et enseignement des langues)*, Taishukan Shoten.
- ISHIKAWA, S. (2012). *Basic Corpus gengogaku (Guide de base pour la linguistique de corpus)*, Hitsuji Shobo.
- LAUFER, B., and GOLDSTEIN, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning* 54. pp.399-436.
- NADASDI, T. (2001). Agreeing to disagree: Variable subject-verb agreement in immersion French. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 4. pp.87-101.

- PRÉVOST, P. (2009). *The Acquisition of French: The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- RAUPACH, M. (1984). Formulae in second language speech production. in: H.W. Dechert, D. Möhle and M. Raupach (eds.). *Second Language speech production*. Tübingen: Gunter Narr. pp.114-137.
- SUGIYAMA, K. (2014). Utilisation des pronoms personnels chez les apprenants japonais du français à l'oral -analyse comparative basée sur les corpus de conversation libre. *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie, Actes du premier colloque international conjoint de la SCELLF et de la SJDF*. Daehaksa. pp. 117-132.
- SUGIYAMA, K. (2016). Utilisation de "c'est" chez les apprenants japonais du français - Analyse basée sur le corpus IPFC-JP. *Actes du colloque international 2016 - Echanges culturels d'aujourd'hui : Langue et littérature*. pp. 215-230.
- SUGIYAMA, K. (2017). Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs : analyse comparative entre apprenants et Français natifs. In Tyne, H. (Ed.), *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. doi : 10.4000/books.pupvd.2880.
- TUCHAIS, S. (2016). La traduction de *to omou* en français. *Bulletin of the Faculty of Foreign Studies* 51, Université Sophia. pp.95-124.
- WESCHE, M. & PARIBAKHT, T.S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: depth vs. breadth. *Canadian Modern Language Review* 53. pp.13-39.

Lisibilité des textes de compréhension dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande

Wiroj KOSOLRITTHICHAJ

Université Burapha, Campus Chanthaburi, Thaïlande

wirojko@hotmail.com

Résumé

En Thaïlande, le français est l'une des langues étrangères enseignées, du niveau secondaire au niveau universitaire. Afin de pouvoir poursuivre les études supérieures dans les universités thaïlandaises, les apprenants de l'enseignement secondaire sont obligés de passer un examen d'admission en réalisant un test de français, sous forme d'une épreuve nationale élaborée par *The National Institute of Educational Testing Service (Public Organization)*. Cette épreuve vise à évaluer les compétences linguistiques, notamment la compréhension de l'écrit chez les lycéens. Celle-ci représente 35% du nombre total des items et nécessite des textes de compréhension d'une grande quantité et de nature diversifiée. En linguistique computationnelle, la lisibilité textuelle se définit comme le caractère d'un texte à être lu rapidement, compris aisément et mémorisé facilement par les lecteurs. Elle se mesure par l'intermédiaire de l'indice de lisibilité textuelle, qui peut être calculé à l'aide de logiciels d'informatique tels que le *Scolarius* et le *translated LABS*. En appliquant quatre formules de calcul différentes, le *Scolarius* fournit l'indice de lisibilité textuelle, révélant le niveau de difficulté d'un texte et le niveau de connaissances qu'un lecteur doit avoir afin de comprendre le texte en question. Le *Translated LABS*, quant à lui, offre une classification d'un texte en fonction de sa complexité tout en appliquant la formule de Gulpease. Cette recherche a pour but de mesurer quantitativement les indices de lisibilité textuelle des textes de compréhension publiés dans les épreuves nationales de langue française, connues sous le nom de PAT 7.1

de 2009 à 2010, à l'aide des deux logiciels préalablement mentionnés. D'après les résultats de la recherche, on a constaté que dans une même année, les indices de lisibilité varient d'une copie d'examen à l'autre. Ils s'amplifient évidemment dans les épreuves de la session de juillet chaque année. La majorité des textes de compréhension sont moyennement difficiles à comprendre et correspondent aux textes de lecture du niveau primaire dans l'éducation française.

Mots-clés : Compréhension écrite, Tests de français, Linguistique computationnelle, Lisibilité textuelle, Textes de lecture

1. Introduction

La compréhension de l'écrit fait partie des compétences langagières du type réceptif. Elle sollicite l'activité mentale pour comprendre le sens de l'information écrite, en saisir le contenu, l'interpréter et l'évaluer. La compréhension de l'écrit exige également la capacité cognitive d'analyser le fond et la forme du texte, ainsi que d'exprimer une opinion pour ou contre les informations mentionnées dans le texte.

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la compréhension de l'écrit s'effectue à travers la lecture avec pour but de s'orienter (la lecture recherche), de s'informer et discuter (la lecture détaillée), et de se distraire (la lecture comme activité de loisir). Ces divers objectifs de lecture contribuent à l'évaluation de la compréhension de l'écrit en mesurant les compétences des apprenants, comme le montre le tableau 1 ci-après.

Tableau 1 : Objectifs de lecture et évaluations des compétences

Objectifs de lecture	Niveaux	Évaluations de compétences
Lire pour s'orienter (la lecture recherche)	B2	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les informations pertinentes et utiles - Relever les points pertinents - Identifier le contenu et la pertinence d'informations nouvelles - Localiser une information recherchée - Réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents - Identifier le thème
	B1	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver et comprendre l'information pertinente - Identifier les informations importantes - Comprendre l'information importante
	A2	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver une information précise - Comprendre l'information principale - Trouver un renseignement spécifique et prévisible - Localiser une information spécifique - Isoler une information spécifique
	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les noms, les mots ou les signes et des phrases - Comprendre les informations écrites - Comprendre les indications - Comprendre l'information de base - Trouver et comprendre des informations importantes mais simples
	Pré-A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des panneaux très simples - Trouver des informations sur les lieux, les dates, et les prix
Lire pour s'informer et discuter (la lecture détaillée)	C2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les détails précis et les implications
	C1	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des points de détail fins, les points de vue, les opinions exprimés ou implicites
	B2+	<ul style="list-style-type: none"> - Obtenir des renseignements, des idées et des opinions - Comprendre des articles spécialisés

Objectifs de lecture	Niveaux	Évaluations de compétences
	B2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des problèmes contemporains - Déterminer l'objectif d'un texte - Reconnaître la structuration d'un texte
	B1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sujet d'un texte - Comprendre le point de vue - Identifier les principales conclusions - Reconnaître le schéma argumentatif - Reconnaître les points significatifs - Comprendre les informations factuelles - Comprendre les points principaux
	A2	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'information pertinente - Repérer l'information principale - Comprendre les points principaux d'informations courtes - Comprendre une courte description factuelle - Comprendre l'information sur une personne et sa préférence
	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Se faire une idée du contenu - Comprendre des textes courts
	Pré-A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des documents informatifs extrêmement simples

(Conseil de l'Europe, 2021 : 58-60)

D'après le tableau 1 ci-dessus, on constate que l'évaluation de la compréhension de l'écrit nécessite des textes écrits et signés de différentes natures comme le montre le tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Objectifs de lecture et natures des textes de compréhension

Objectifs de lecture	Niveaux	Supports
Lire pour s'orienter (la lecture recherche)	B2	- Articles - Ouvrages - Rapports - Sites internet
	B1	- Articles - Brochures - Comptes-rendus - Étiquettes - Journaux - Magazines - Publicités - Rapports
	A2	- Annonces - Annuaire - Brochures - Guides touristiques - Listes et horaires - Menus - Panneaux - Prospectus - Recettes de cuisine - Signaux - Sites internet
	A1	- Brochures - Indications - Informations données dans les hôtels - Informations écrites dans les magasins - Programmes d'événements - Prospectus - Publicités
Lire pour s'informer et discuter (la lecture détaillée)	C2	- Articles complexes - Rapports
	C1	- Textes complexes

Objectifs de lecture	Niveaux	Supports
	B2+	- Articles spécialisés - Dictionnaires
	B2	- Articles - Rapports
	B1	- Articles de presse - Notes descriptives - Panneaux explicatifs
	A2	- Articles courts de journaux - Brochures - Cartes illustrées - Courriers personnelles - Lettres - Reportages d'informations - Textes courts
	A1	- Textes informatifs assez simples - Descriptions courtes et simples - Flashs d'information
	Pré-A1	- Histoires illustrées - Menus de restaurant
Lire pour se distraire (la lecture comme activité de loisir)	C2	- Textes littéraires - Textes non littéraires
	C1	- Ouvrages de référence - Ouvrages généralistes contemporains - Textes littéraires
	B2	- Biographies - Carnets de voyage - Guides - Livres d'histoire - Magazines - Passages de chansons - Poèmes - Romans

Objectifs de lecture	Niveaux	Supports
	B1	<ul style="list-style-type: none"> - Articles de magazines - Bandes dessinées - Comptes-rendus de concerts - Comptes-rendus de films - comptes-rendus de livres - Descriptions d'événements - Descriptions de lieux - Descriptions de points de vue - Descriptions de sentiments - Guides - Journal de voyages - Journaux - Magazines - Paroles de chanson - Poèmes - Récits - Romans
	A2	<ul style="list-style-type: none"> - Articles relatant un événement - Bandes dessinées - Descriptions d'une personne - Guides - Histoires - Magazines - Magazines de société - Récits - Reportages - Roman-photos
	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Histoires courtes et illustrées - Récits illustrés

(Conseil de l'Europe, 2021 : 58-62)

Dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, en se basant sur le CECRL, l'évaluateur/trice doit prendre en considération les trois aspects du texte qu'il/elle va donner à lire aux candidats. Il s'agit de : (a)

la typologie textuelle, (b) la longueur et (c) la complexité comme le montre le tableau 3 ci-après.

Tableau 3 : Caractéristiques des textes de compréhension

Niveaux	Typologies textuelles	Tailles du texte	Complexités du texte
C2	Texte littéraire	Texte long	Texte compliqué
C1	Texte littéraire	Texte long	Texte compliqué
B2	Texte discursif	Texte différentiel	Texte assez compliqué
B1	Texte narratif	Texte factuel	Texte assez compliqué
A2	Texte descriptif	Texte court	Texte simple
A1	Texte informatif	Texte très court	Texte très simple

En Thaïlande, l'évaluation de la compréhension de l'écrit en langue française a été prise en charge par le *National Institute of Educational Testing Service (NIETS)*. Cet établissement a pour fonction d'élaborer les épreuves nationales de langue française, dont les passations ont lieu trois fois par an aux mois de mars, juin et octobre de chaque année, depuis 2009 jusqu'à présent. Les épreuves nationales de langue française en Thaïlande sont connues sous le nom de PAT 7.1 et sont considérées comme un test en matière de compétences linguistiques en langues étrangères (dont le français fait partie).

Les publics visés par ces épreuves nationales sont des lycéens de nationalité thaïlandaise souhaitant poursuivre leurs études supérieures dans les universités thaïlandaises. Les épreuves nationales de langue française comprennent 100 items pour une durée de passation de trois heures. Les compositions de ces épreuves nationales se répartissent en compétence lexicale (10 items), compétence grammaticale (15 items), compétence phonétique et phonologique (2 items), compétence

phraséologique (3 items), compétence culturelle (5 items), compréhension de l'écrit (30 items), expression écrite (10 items), et enfin expression orale (25 items).

Le NIETS a publié en libre accès les annales des épreuves nationales. De nos jours, cet établissement ne met en ligne que 7 épreuves.

2. Objectif de la recherche

Cette recherche a pour but de mesurer quantitativement la lisibilité textuelle des textes de compréhension publiés dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande de l'année 2009 à l'année 2010.

3. Questions de recherche

Suite à l'objectif de la recherche, la mesure quantitative de la lisibilité textuelle des textes de compréhension permettra de répondre aux questions suivantes.

Question de recherche 1 : *Quels sont les indices de lisibilité textuelle des textes de compréhension pour chacune des sessions d'examen dans la même année ?*

Question de recherche 2 : *Les textes de compréhension sont-ils faciles ou difficiles dans chacune des sessions d'examen de la même année ?*

Question de recherche 3 : *Les textes de compréhension dans chacune des sessions d'examen de la même année correspondent à quels lecteurs ?*

4. Délimitations de la recherche

4.1 Cadre du contenu

Cette recherche vise à mesurer la lisibilité textuelle des textes de compréhension publiés dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande.

4.2 Cadre de l’outil

La mesure de la lisibilité textuelle des textes de compréhension s’effectue par le biais de deux logiciels, c’est-à-dire le *Scolarius* et le *Translated LABS*.

4.3 Cadre de l’échantillon

Six sujets d’examens de 2009 à 2010 sont pris en compte dans cette recherche. Elles comprennent 155 textes pour une taille totale de 4 328 mots.

4.4 Cadre de la période

Les textes dont nous cherchons à mesurer la lisibilité textuelle ont été publiés dans les épreuves nationales de langue française de l’année 2009 jusqu’à l’année 2010.

5. Cadre théorique

5.1 La complexité textuelle

La complexité textuelle dépend de deux aspects tels que les aspects d’impression ainsi que les aspects langagiers. En ce qui concerne les aspects d’impression, les éléments suivants donnent de la difficulté de compréhension à un texte. Il s’agit (a) des formes, tailles et couleurs de polices, (b) des caractères gras, (c) des marges de page, (d) des couleurs du fond, et (e) des listes à puces. Quant aux aspects langagiers, Josée Tardif (2022) a mentionné que la difficulté de compréhension d’un texte dépend de quatre éléments linguistiques tels que la ponctuation, le mot, la phrase et le paragraphe. Ces éléments linguistiques peuvent servir de critères pour distinguer un texte simple d’un texte compliqué, comme le montre le tableau 4 ci-après.

Tableau 4 : Complexité textuelle

Éléments linguistiques	Caractéristiques de textes simples	Caractéristiques de textes compliqués
1. Ponctuation	Beaucoup de ponctuation (Virgules, points-virgules, points)	Peu de ponctuation (Virgules, points-virgules, points)
2. Mot	- Mots concrets - Registre standard - Termes généraux - Peu d'adjectifs et d'adverbes	- Mots abstraits - Registre recherché - Termes spécifiques - Beaucoup d'adjectifs et d'adverbes
3. Phrase	- Phrases courtes - Phrases simples - Voix active	- Phrases longues - Phrases complexes - Voix passive
4. Paragraphe	- Paragraphes courts - Paragraphes bien distincts	- Paragraphes longs - Paragraphes non distincts

5.2 La lisibilité textuelle

La lisibilité textuelle se définit comme “Facilité de compréhension d’un texte” (Trésor de la langue française, 2012). Elle permet à un être humain non seulement de lire rapidement un texte mais aussi de comprendre facilement le sens du texte. La lisibilité textuelle permet en outre de retenir efficacement les informations dans le texte. Elle est mesurée par un chiffre appelé l’indice de lisibilité textuelle qui se calcule à travers de différentes formules mathématiques que l’on va présenter dans la partie qui suit.

5.3 Les formules de la lisibilité textuelle

Les formules de la lisibilité textuelle sont inventées à l’initiative de nombreux spécialistes. Dans cette partie, on va présenter toutes ces formules dans l’ordre chronologique.

Dans les formules ci-après, nous utilisons les abréviations suivantes :

I	=	Index de lisibilité
NC	=	Nombre total de caractères
NM	=	Nombre total de mots
NP	=	Nombre total de phrases
NS	=	Nombre total de syllabes
NMD	=	Nombre total de mots difficiles
NMP	=	Nombre de mots dans une phrase
NMM	=	Nombre total de mots monosyllabiques

5.3.1 La formule de Flesch

C'est en 1948 que Rudolf Flesch a initié la formule de lisibilité textuelle. Sa formule, appelée la formule de Flesch, est si simple et si fiable qu'elle gagne en popularité aux États-Unis en matière d'évaluation de manuels scolaires. Voici la formule de Flesch.

$$I = 206.835 - (1.015 * \frac{NM}{NP}) - (84.600 * \frac{NS}{NM})$$

La formule de Flesch offre un indice de lisibilité textuelle qui s'échelonne entre 0 et 100. L'interprétation de cet indice s'illustre dans le tableau 5 ci-après.

Tableau 5 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Flesch

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
90 - 100	Texte très simple
80 - 89	Texte simple
70 - 79	Texte assez simple
60 - 69	Texte standard
50 - 59	Texte assez compliqué
30 - 49	Texte compliqué
0 - 29	Texte très compliqué

5.3.2 La formule de Dale-Chall

À la suite de la formule de Flesch, Edgar Dale et Jeanne Chall proposent une nouvelle formule de lisibilité textuelle. La nouveauté de cette formule provient du pourcentage des mots difficiles. La formule de Dale-Chall est présentée de cette manière.

$$I = 0.1579 * \left(\frac{NMP}{NM} * 100 \right) + \left(0.0496 * \frac{NM}{NP} \right)$$

L'interprétation de l'indice de lisibilité textuelle obtenu par la formule de Dale-Chall est illustré dans le tableau 6 ci-après.

Tableau 6 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Dale-Chall

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
0.00 - 4.99	Texte adéquat du CP au CE2
5.00 - 5.99	Texte adéquat au CM1 et au CM2
6.00 - 6.99	Texte adéquat aux collégiens
7.00 - 7.99	Texte adéquat aux lycéens
8.00 - 8.99	Texte adéquat aux titulaires de Baccalauréats
9.00 - 9.99	Texte adéquat aux titulaires de la Licence
Supérieur à 10.00	Texte adéquat aux titulaires du Master et du Doctorat

5.3.3 La formule de Gunning

En 1952, Robert Gunning a inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle destinée à un texte d'au moins cent mots. La formule de Gunning est connue sous le titre de la formule de Fog. La formule de Gunning est exprimée ainsi.

$$I = \left(\frac{NM}{NP} \right) + \left(\frac{NMD}{NTM} \right) * 0.40$$

L'interprétation de l'indice de lisibilité textuelle obtenu par la formule de Gunning s'illustre dans le tableau 7 ci-après.

Tableau 7 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Dale-Chall

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
8.00 - 8.99	Texte simple
9.00 - 9.99	Texte assez simple
10.00 - 10.99	Texte standard
11.00 - 11.99	Texte assez compliqué
Supérieur à 12.00	Texte compliqué

5.3.4 La formule de Spache

En 1953, G. Spache a inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle. La formule de Spache est similaire à celle de Dale-Chall. La formule de Spache est illustrée ci-après.

$$I = 0.141 * \left(\frac{NM}{NP}\right) + 0.086 * \left(\frac{NMD}{NTM}\right) + 0.839$$

5.3.5 La formule de Powers-Sumner-Kearl

En 1958, à la suite de la formule de Gunning, R.D Powers, W.A Sumner et B.E. Kearl proposent deux nouvelles formules de lisibilité textuelle. Leur première formule permet de calculer les niveaux de connaissance qu'il faut avoir pour comprendre un texte. Voici comment se présente la formule de Powers-Sumner-Kearl (niveau de connaissance).

$$I = 0.0778 * \left(\frac{NM}{NP}\right) + (0.0455 * NS) - 2.2029$$

Leur seconde formule est capable d'indiquer les âges appropriés pour comprendre un texte. La formule de Powers-Sumner-Kearl (âge approprié) est :

$$I = 0.0778 * \left(\frac{NM}{NP}\right) + (0.0455 * NS) + 2.7971$$

5.3.6 La Formule Easy Listening Formula (ELF)

En 1966, Irving E. Fang a inventé une nouvelle formule de lisibilité en prenant en considération le nombre total de syllabes et le nombre total de mots dans un texte. La formule de Easy Listening Formula (ELF) est représentée comme suit :

$$I = NS - NM$$

5.3.7 La formule de Automated Readability Index (ARI)

En 1967, Senter R.J. et Smith E.A. ont inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle. La formule Automated Readability Index (ARI) est exprimée de cette manière :

$$I = 4.71 * \left(\frac{NC}{NM}\right) + 0.50 * \left(\frac{NM}{NP}\right) - 21.43$$

L'indice de lisibilité textuelle obtenu par la formule de Automated Readability Index (ARI) permet d'indiquer à la fois l'âge approprié des lecteurs aussi bien que le niveau de connaissances que les lecteurs doivent avoir pour comprendre un texte comme le montre le tableau 8 ci-après.

Tableau 8 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Automated Readability Index (ARI)

Indice de lisibilité textuelle	Âges des lecteurs	Niveaux de connaissances des lecteurs
1.00	5 – 6 ans	Kindergarten
2.00	6 – 7 ans	First Grade
3.00	7 – 8 ans	Second Grade
4.00	8 – 9 ans	Third Grade
5.00	9 – 10 ans	Fourth Grade
6.00	10 – 11 ans	Fifth Grade
7.00	11 – 12 ans	Sixth Grade

Indice de lisibilité textuelle	Âges des lecteurs	Niveaux de connaissances des lecteurs
8.00	12 – 13 ans	Seventh Grade
9.00	13 – 14 ans	Eighth Grade
10.00	14 – 15 ans	Ninth Grade
11.00	15 – 16 ans	Tenth Grade
12.00	16 – 17 ans	Eleventh Grade
13.00	17 – 18 ans	Twelfth Grade
14.00	18 – 22 ans	College student

5.3.8 La formule de Fry

En 1968, Fry a inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle destinée à un texte d'au moins 300 mots. Le texte à mesurer pour sa lisibilité textuelle doit être divisé en trois parties, chacune comprenant 100 mots. Ensuite, on va compter le nombre de phrases et de syllabes pour chaque partie, puis calculer le total et la moyenne à la fin, comme le montre le tableau 9 ci-après.

Tableau 9 : Tableau de Fry

	Nombre de phrases	Nombre de syllabes
1. Première partie d'un texte		
2. Deuxième partie d'un texte		
3. Troisième partie d'un texte		
4. Nombre total		
5. Moyenne		

Le tableau 9 ci-dessus donne lieu au calcul de l'indice de lisibilité textuelle qui est un croisement entre le nombre moyen de syllabes et le nombre moyen de phrases comme le montre la figure 1 ci-après.

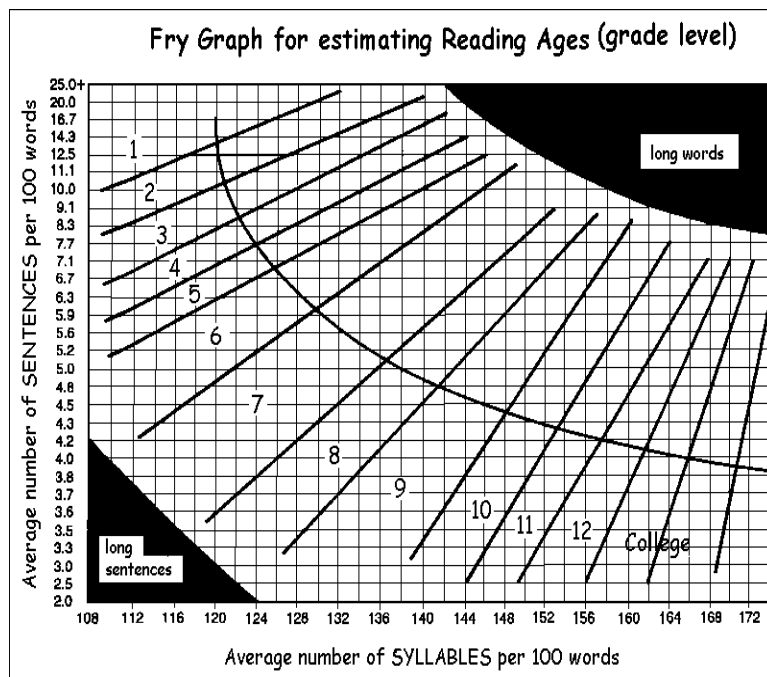


Figure 1 : Formule de Fry

5.3.9 La formule de SMOG

En 1969, G. Harry McLaughlin a inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle dans le but de démontrer le niveau de connaissance qu'un lecteur doit avoir pour comprendre un texte. La formule de SMOG devrait s'appliquer à un texte dont la longueur est supérieure à 30 phrases. Afin de pouvoir calculer l'indice de lisibilité textuelle d'un texte, on comptera le nombre total de mots polysyllabiques¹ dans les dix phrases au début, au milieu et à la fin du texte. Ensuite, on comptera le total de mots polysyllabiques, y compris sa racine carrée, comme le montre le tableau 10 ci-après.

¹ Mots ayant plus de trois syllabes

Tableau 10 : Tableau de SMOG

Position	Nombre total de mots polysyllabiques dans les dix phrases
1. Au début du texte	
2. Au milieu du texte	
3. À la fin du texte	
4. Le total	
5. La racine carrée du total	

La formule de SMOG est :

$$I = 3 + \sqrt{\text{Nombre total de mots polysyllabiques}}$$

L'interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de SMOG se fait à l'aide du tableau 11 ci-après.

Tableau 11 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de SMOG

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de connaissances d'un lecteur
4.00 – 5.45	Texte approprié aux élèves de CM1
5.65 – 6.46	Texte approprié aux élèves de CM2
6.61 – 7.47	Texte approprié aux élèves de Sixième
7.58 – 8.48	Texte approprié aux élèves de Cinquième
8.57 – 9.48	Texte approprié aux élèves de Quatrième
9.56 – 10.48	Texte approprié aux élèves de Troisième

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de connaissances d'un lecteur
10.55 – 11.49	Texte approprié aux élèves de Seconde
11.55 – 12.49	Texte approprié aux élèves de Première
12.54 – 13.49	Texte approprié aux élèves de Terminale
13.54 – 14.49	Texte approprié aux étudiants de Licence 1
14.53 – 15.49	Texte approprié aux étudiants de Licence 2
15.53 – 16.49	Texte approprié aux étudiants de Licence 3
16.53 – 17.49	Texte approprié aux étudiants du Master 1
17.53 – 18.49	Texte approprié aux étudiants du Master 2

5.3.10 La formule de FORCAST

En 1973, John S. Caylor, Thomas G. Sticht et J. Patrick Ford de *The Human Resources Research Organisation of Alexandria* aux États-Unis ont inventé la première formule de lisibilité textuelle qui n'est pas applicable aux textes narratifs. La formule de FORCAST doit être utilisée avec un texte dont la longueur est supérieure à 150 mots. Cette nouvelle formule permet d'indiquer les niveaux de connaissances que les lecteurs doivent avoir pour comprendre un texte. La formule de FORCAST (niveaux de connaissances) est rédigé ainsi :

$$I = 20 - \left(\frac{NMM}{10} \right)$$

En outre, il existe également la formule de FORCAST pour indiquer les âges appropriés de lecteurs afin de comprendre un texte en question. La formule de FORCAST (niveaux de connaissances) est indiquée ci-après.

$$I = 25 - \left(\frac{NMM}{10}\right)$$

Au cas où le texte à mesurer la lisibilité textuelle aurait une longueur inférieure à 100 mots, la formule suivante doit être appliquée.

$$I = 25 - \left(\frac{NMM}{6.67}\right)$$

5.3.11 La formule de Coleman-Liau

En 1975, Meri Coleman et T.L. Liau ont inventé une nouvelle formule de lisibilité en donnant de l'importance au nombre total de caractères. La formule de Coleman-Liau est présentée de cette manière.

$$I = 5.89 * \left(\frac{NC}{NM}\right) - 0.30 * \left(\frac{NP}{NM}\right) - 15.80$$

5.3.12 La formule de Flesch-Kincaid

En 1976, John P. Kincaid a proposé une nouvelle formule de lisibilité textuelle en développant la formule de Flesch. Cette nouvelle formule a connu une popularité au Ministère de la Défense aux États-Unis. La formule de Flesch-Kincaid a été largement utilisée dans le domaine de l'éducation. La formule de Flesch-Kincaid est exprimée ainsi.

$$I = 0.39 * \left(\frac{NM}{NP}\right) + 11.80 * \left(\frac{NS}{NM}\right) - 15.59$$

L'interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Flesch-Kincaid s'illustre dans le tableau 12 ci-après.

Tableau 12 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Flesch-Kincaid

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
6.00 - 6.99	Texte approprié aux élèves de Sixième
7.00 - 7.99	Texte approprié aux élèves de Cinquième
8.00 - 8.99	Texte approprié aux élèves de Quatrième

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
9.00 - 9.99	Texte approprié aux élèves de Troisième
10.00 - 10.99	Texte approprié aux élèves de Seconde
11.00 - 11.99	Texte approprié aux élèves de Première
Supérieur à 12.00	Texte approprié aux élèves de Terminale

5.3.13 La formule de Gulpease

En 1988, Pietro Lucisano et Maria Emanuela Piemontese ont inventé une nouvelle formule de lisibilité textuelle pour la langue italienne. La formule de Gulpease est illustrée ci-après.

$$I = \frac{89 + (300 * NP) - (10 * NC)}{NM}$$

L'indice de lisibilité textuelle obtenu par la formule de Gulpease s'échelonne entre 0 et 100. Son interprétation s'illustre dans le tableau 13 ci-après.

Tableau 13 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle par la formule de Gulpease

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de difficulté d'un texte
0 - 40	Texte simple
41 - 60	Texte moyennement compliqué
61 - 80	Texte compliqué

5.4 Recherches concernées

En 2014, Mustafa MAVASOGLU et Serkan DINCER ont analysé la lisibilité textuelle d'explications grammaticales publiées dans 15 pages Web et dans 10 livres de grammaire. Ils ont découvert que les explications grammaticales publiées dans les pages Web sont plus difficiles à

comprendre par rapport à celles publiées dans les livres de grammaire. Cela s'explique par le nombre considérable de vocabulaire aussi bien que par la complexité phrastique sur Internet.

En 2018, Marius SERBAN a analysé la lisibilité textuelle d'articles au sujet de l'écoute et de l'ouïe publiés sur 432 pages Web en langue française. Le calcul de l'indice de lisibilité textuelle s'effectue par la formule de Flesch. Elle a finalement découvert que les articles sur Internet sont adéquats pour les lecteurs de niveau secondaire.

6. Methodologie de la recherche

6.1 Population et échantillon

Cette recherche a pris comme corpus les textes de compréhension publiés dans les épreuves nationales de langue française en Thaïlande de l'année 2009 à l'année 2010. Ces textes peuvent être classés en six groupes en fonction des sessions d'examens. Pour chacune des sessions, le nombre de textes est varié comme le montre le tableau 14 ci-après.

Tableau 14 : Nombre de textes de compréhension pour chacune des sessions d'examen

Années de passation	Sessions d'examen	Nombre de textes
2009	mars	27
	juillet	27
	octobre	27
2010	mars	25
	juillet	23
	octobre	26

D'après le tableau 14, le nombre total de textes en 2009 est de 81 dont la moyenne est de 27 alors qu'en 2010, le nombre total de textes est de 74 dont la moyenne est de 24. Le tableau 15 ci-après montre les caractéristiques de textes de compréhension.

Tableau 15 : Caractéristiques des textes de compréhension

Années de passation	Sessions d'examen	Nombre de caractères	Nombre de mots	Nombre de phrases	Nombre de paragraphes
2009	mars	5 737	1 161	92	50
	juillet	4 606	972	80	47
	octobre	5 054	1 027	92	48
2010	mars	5 039	1 055	109	71
	juillet	4 919	995	93	38
	octobre	6 265	1 922	129	78

D'après le tableau 15, on peut constater que les textes de compréhension sont les textes courts. En 2009, le nombre total de mots est de 4 328 dont la moyenne est de 1 442 alors qu'en 2010, le nombre total de mots est de 4 248 dont la moyenne est de 1 416.

Si l'on analyse en détail ces textes de compréhension, on trouvera que leurs typologies textuelles sont aussi variées comme le montre le tableau 16 ci-après.

Tableau 16 : Typologies textuelles de textes de compréhension

		Nombre de textes							
Années	Sessions	argumentatifs	descriptifs	discursifs	explicatifs	expositifs	informatifs	injonctifs	narratifs
2009	mars	1	4	1	1	1	15	1	3
	juillet	0	1	4	0	1	12	2	7
	octobre	2	1	3	0	0	12	0	9
2010	mars	0	1	2	1	1	15	0	5
	juillet	0	2	3	1	1	12	0	4
	octobre	1	0	0	0	1	20	0	4

6.2 Outils de recherche

Dans cette recherche, les mesures de la lisibilité textuelle des textes de compréhension s'effectuent à travers deux logiciels : *Scolarius* et *Translated LAB*.

Le logiciel *Scolarius*¹ a été développé par la société nommée *Influence Communication*. Ce logiciel sert à calculer l'indice de lisibilité textuelle pour des textes en français. Le calcul prend en compte le nombre total de mots, le nombre total de phrases et le nombre total de paragraphes dans un texte à analyser en appliquant quatre formules à la fois, c'est à dire la formule de Flesch, la formule de Gunning, la formule de Easy Listening Formula, et enfin la formule de Fry. L'indice de lisibilité textuelle obtenu par ce logiciel s'échelonne entre 50 et 250. Plus l'indice est élevé, plus le texte est compliqué. *Scolarius* est également capable d'indiquer le niveau de connaissance qu'un lecteur doit avoir pour comprendre le texte en question comme le montre le tableau 17 ci-après.

Tableau 17 : Interprétation de l'indice de lisibilité textuelle obtenue par le logiciel *Scolarius*

Indice de lisibilité textuelle	Niveaux de connaissances de lecteurs
50 – 89	Texte du niveau primaire
90 – 119	Texte du niveau secondaire
120 – 149	Texte du niveau collégial
150 – 189	Texte du niveau universitaire
Supérieur à 190	Texte du niveau expert

Le logiciel *Translated LABS*², quant à lui, a été développé en Italie et aux États-Unis par la société nommée *Translated*. Ce logiciel est capable de calculer l'indice de lisibilité textuelle pour des textes en anglais, en

¹ Ce logiciel est disponible gratuitement sur le site web : <https://www.scolarius.com>.

² Ce logiciel est disponible gratuitement sur le site web : <https://translatedlabs.com>.

français, et en italien. Le calcul de l'indice de lisibilité textuelle à l'aide du *Translated LABS* se base sur la formule de Gulpease qui prend en considération le nombre total de caractères, le nombre total de mots et le nombre total de phrases dans un texte à analyser. L'indice de lisibilité textuelle obtenu par ce logiciel s'échelonne entre 0 et 80, ce qui permet de classer un texte en trois catégories en fonction du niveau de difficulté (voir Tableau 13 ci-dessus).

6.3 Analyse des données

La mesure de lisibilité textuelle des textes de compréhension se réalise par le biais de deux logiciels à savoir *Scolarius* et *Translated LABS*. Le logiciel *Scolarius* donne non seulement l'indice de lisibilité textuelle mais aussi l'âge approprié de lecteurs pour comprendre le texte en question. Ce logiciel nous permet de répondre aux questions de la recherche concernant les indices de lisibilité textuelle ainsi que le niveau de connaissance des lecteurs. Le logiciel *Translated LABS*, quant à lui, donne un niveau de difficulté ; ce qui nous permet de répondre aux questions concernant les difficultés des textes de compréhension.

7. Résultats de la recherche

Question de recherche 1 : Quels sont les indices de lisibilité textuelle des textes de compréhension pour chacune des sessions d'examen dans la même année ?

En 2009, pour la session de mars, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 1 567 dont la moyenne est de 58,04. Ces indices s'échelonnent entre 17 et 126. Pour la session de juillet, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 1 548 dont la moyenne est de 61,41. Ces indices s'échelonnent entre 18 et 158. Pour la session d'octobre, le total de

l'indice de lisibilité textuelle est de 1 258 dont la moyenne est de 54,50. Ces indices s'échelonnent entre 21 et 105.

En 2010, pour la session de mars, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 1 398 dont la moyenne est de 53,44. Ces indices s'échelonnent entre 21 et 117. Pour la session de juillet, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 1 345 dont la moyenne est de 65,83. Ces indices s'échelonnent entre 12 et 134. Pour la session d'octobre, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 1 505 dont la moyenne est de 53,12. Ces indices s'échelonnent entre 23 et 100.

Le tableau 18 ci-après montre les informations concernant les indices de lisibilité textuelle de chacune des sessions d'examen par rapport aux années de passation.

Tableau 18 : Niveaux de difficulté des textes de compréhension en 2009 et 2010

Indice de lisibilité textuelle						
Années de passation	Sessions d'examen	Minimum	Maximum	Total	Moyenne	Écart-type
2009	mars	17	126	1 567	58,04	29,28
	juillet	18	158	1 548	61,41	31,76
	octobre	21	105	1 258	54,50	22,06
2010	mars	21	117	1 398	53,44	25,45
	juillet	12	134	1 345	65,83	32,91
	octobre	23	100	1 505	53,12	19,17

En 2009, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 4 373 dont la moyenne est de 58,00. Ces indices s'échelonnent entre 17 et 158. En 2010, le total de l'indice de lisibilité textuelle est de 4 248 dont la moyenne est de 57,50. Ces indices s'échelonnent entre 12 et 134. Le tableau 19 ci-après montre les informations concernant les indices de lisibilité textuelle de chacune des années de passation.

Tableau 19 : Niveaux de difficulté des textes de compréhension en 2009 et 2010

Indice de lisibilité textuelle					
Années de passation	Minimum	Maximum	Total	Moyenne	Écart-type
2009	17	158	4 373	58,00	3,46
2010	12	134	4 248	57,50	7,25

Question de recherche 2 : Les textes de compréhension sont-ils faciles ou difficiles dans chacune des sessions d'examen de la même année?

En 2009, la session de mars comprend 11 textes faciles, 13 textes moyennement difficiles, et trois textes difficiles. La session de juillet se compose de sept textes faciles, 18 textes moyennement difficiles, et deux textes difficiles. La session d'octobre se constitue de neuf textes faciles, 16 textes moyennement difficiles, et deux textes difficiles.

En 2010, la session de mars comprend sept textes faciles, 17 textes moyennement difficiles, et un texte difficile. La session de juillet se compose de six textes faciles, 14 textes moyennement difficiles, et trois textes difficiles. La session d'octobre se constitue de sept textes faciles, 18 textes moyennement difficiles, et un texte difficile.

Le tableau 20 ci-après montre les informations concernant les niveaux de difficulté des textes en compréhension par rapport aux sessions d'examen.

Tableau 20 : Niveaux de difficulté des textes de compréhension en fonction des sessions

Années de passation	Sessions d'examen	Nombre de textes		
		faciles	moyennement difficiles	difficiles
2009	mars	11	13	3
	juillet	7	18	2
	octobre	9	16	2
2010	mars	7	17	1
	juillet	6	14	3
	octobre	7	18	1

Dans l'année 2009, on peut trouver 27 textes faciles, 47 textes moyennement difficiles, et sept textes difficiles. En 2010, 20 textes faciles, 49 textes moyennement difficiles, et cinq textes difficiles sont affichés comme le montre le tableau 21 ci-après.

Tableau 21 : Niveaux de difficulté des textes de compréhension en fonction des années

Années de passation	Nombre de textes faciles	Nombre de textes moyennement difficiles	Nombre de textes difficiles
2009	27	47	7
2010	20	49	5

Question de recherche 3 : Les textes de compréhension dans chacune des sessions d'examen de la même année correspondent à quels lecteurs ?

En 2009, la session de mars comprend 24 textes du niveau primaire, 1 texte du niveau secondaire, et 2 textes du niveau collégial. La session de juillet se compose de 24 textes du niveau primaire, 1 texte du niveau secondaire, 1 texte du niveau collégial, et 1 texte du niveau universitaire. La session d'octobre se constitue de 26 textes du niveau primaire et 1 texte du niveau secondaire.

En 2010, la session de mars comprend 22 textes du niveau primaire et 3 textes du niveau secondaire. La session de juillet se compose de 17 textes du niveau primaire, 5 textes du niveau secondaire, et 1 texte du niveau collégial. La session d'octobre se constitue de 24 textes du niveau primaire et 2 textes du niveau secondaire.

Le tableau 22 ci-après montre les informations concernant le nombre de textes classés en fonction des niveaux de lecteurs.

Tableau 22 : Niveaux de lecteurs des textes de compréhension en fonction de sessions

Années de passation	Sessions d'examen	Nombre de textes du niveau primaire	Nombre de textes du niveau secondaire	Nombre de textes du niveau collégial	Nombre de textes du niveau universitaire
2009	mars	24	1	2	0
	juillet	24	1	1	1
	octobre	26	1	0	0
2010	mars	22	3	0	0
	juillet	17	5	1	0
	octobre	24	2	0	0

Dans l'année 2009, on peut trouver 74 textes du niveau primaire, 3 textes du niveau secondaire, 3 textes du niveau collégial, et 1 texte du niveau universitaire. En 2010, 63 textes du niveau primaire, 10 textes du niveau secondaire, et 1 texte du niveau collégial sont affichés comme le montre le tableau 23 ci-après.

Tableau 23 : Niveaux de lecteurs des textes de compréhension en fonction de sessions

Années de passation	Nombre de textes du niveau primaire	Nombre de textes du niveau secondaire	Nombre de textes du niveau collégial	Nombre de textes du niveau universitaire
2009	74	3	3	1
2010	63	10	1	0

8. Conclusion

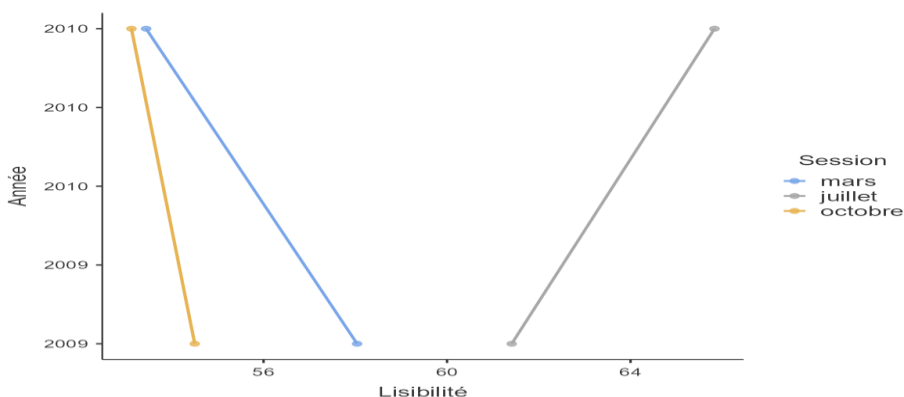
En Thaïlande, entre 2009 et 2010, l'évaluation de la compréhension de l'écrit utilise des textes de compréhension dont les indices de lisibilité textuelle s'échelonnent entre 17 et 158. Les moyennes de ces indices ne se différencient pas d'une année à l'autre. Pourtant, il est à remarquer que les indices de lisibilité textuelle pour les sessions de juillet sont hautement distincts par rapport aux deux autres sessions de la même année. En ce qui concerne le niveau de difficulté, la majorité des textes de compréhension sont moyennement difficiles et correspondent aux lecteurs du niveau primaire en France.

Si l'on compare les indices de la lisibilité textuelle des textes de compréhension d'une session à l'autre dans la même année, on constatera que les textes de compréhension de la session de mars sont beaucoup moins difficiles par rapport à ceux de la session de juillet mais un peu plus difficiles par rapport à la session d'octobre. Les textes de

compréhension de la session de juillet sont les plus difficiles tandis que les textes de compréhension de la session d'octobre, quant à eux, sont les moins difficiles.

Si l'on compare les indices de la lisibilité textuelle des textes de compréhension de la même période mais d'une année à l'autre, on pourra constater cette fois-ci que les textes de compréhension des sessions de mars et d'octobre en 2010 sont un peu moins difficiles par rapport à ceux de 2009. Quant à la session de juillet, les textes de compréhension de 2010 sont beaucoup plus difficiles par rapport à ceux de 2009 comme le montre la figure 2 ci-après.

Figure 2 : Comparaison des indices de lisibilité textuelle d'une session à l'autre et d'une année à l'autre



Il est souhaitable qu'un enseignant-chercheur effectue une recherche scientifique afin de mesurer la lisibilité textuelle des textes de compréhension publiés dans les épreuves du DELF et du DALF. En outre, il est vivement conseillé de faire une autre recherche dans la même direction pour les épreuves nationales en Angleterre comme, à titre d'exemple, AQA, EDEXCEL, EDUQAS, IGCSE, et WJEC.

Références bibliographiques

En langue thaïe

กิตติพงษ์ ทวีวงศ์. (2538). การศึกษาเปรียบเทียบระดับความยากง่ายต่อ การอ่านของหนังสือพิมพ์ บางกอกโพสต์และเดอะเนชั่น. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทฉบับที่ตีพิมพ์ไม่ได้ตีพิมพ์]. จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย.

โครงการ PISA ประเทศไทย สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2552). ตัวอย่าง การประเมินผลนานาชาติ PISA: การอ่าน. สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี.

En langue anglaise

Armbruster, B. (1984). The problem of inconsiderate text. In Duffy, G. (Ed.) *Comprehensive instruction*. Longman.

Chall, J. Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Hayward University Press.

Coleman, Meri. Liao, T. L. (1975). A computer readability formula designed for machine scoring, *Journal of Applied Psychology*, 60, 283–284.

Dubay, W. (2004). *The principle of readability*. Impact Information.

Fang, Irving E. (1966). The “Easy listening formula”. *Journal of Broadcasting*, 11(1), 63-68.

Farrall, Melissa Lee. (2012). *Reading assessment: Linking language, literary, and cognition*. John Wiley & Sons.

Gray, W. Leary, B. (1935). *What makes a book readable?* Chicago University Press.

Mavasoglu, Mustafa. Dincer, Serkan. (2014). Readability and French Language teaching text: An analysis of French Language Teaching websites and textbooks. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 256 – 259.

McLaughlin, G. (1968). Proposal for British readability measures. in Downing, J. Brown, A. (Ed.) *Third international reading symposium: Today’s child and learning to react*. Cassell. (186-205)

Meyer, B. (1982). *Reading research and the composition teacher: The importance of plans*. *Composition and communication*, 33, 37-49.

Serban, Marius. (2018). *A readability analysis of French language online information on hearing related websites*. Master of Audiology. University of Canterbury, New Zealand.

Uitdenbogerd, Alexandra L. (2005). *Readability of French as a foreign language and its uses*. Proceeding of the 10th Australasian Document Computing Symposium.

En langue française

Benoît, Jean-Pierre. (1986). Revue critique des formules de lisibilité (60 ans de formules de lisibilité : qu'en reste-t-il ?). In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 52, 45-63.

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Trésor de la langue française*. Ortolang.

Conquet, André. Richaudeau, François. (1973). Cinq méthodes de mesure de la lisibilité. In : *Communication et Langages*, 17, 5-16.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.

Fernbach, Nicole. (1990). *La lisibilité dans la rédaction juridique au Québec*. Ottawa : Le Centre de promotion de la lisibilité, Centre Canadien d'information juridique.

Foucaud, Boris. (2022). Lisibilité : optimiser un texte. Consultable sur : <https://www.consultant.borisfoucaud.com/lisibilite-optimiser-texte>

Tardif, Josée. (2022). Qu'est-ce que la lisibilité des textes ? Consultable sur : <https://joseetardif.com/2020/01/lisibilite-des-textes/>

Textgears. (2022). Lisibilité. Consultable sur : <https://textgears.com/fr/read/readability>

Apprentissage du français en réalité virtuelle : réflexions préliminaires sur la conception pédagogique basée sur un environnement d'apprentissage virtuel interactif

*Kamonchanok KHRUATHONG,
Université Kasetsart, Thaïlande
kamonchanok.khr@ku.th*

Résumé

Cet article vise à présenter quelques réflexions préliminaires sur la conception pédagogique basée sur l'utilisation de la technologie Réalité Virtuelle pour permettre aux apprenants de français d'apprendre la notion de verbe d'état et de verbe d'action qui joue un rôle primordial dans la compréhension du système temporel de la langue française. Notre conception pédagogique part de l'idée que savoir distinguer le verbe d'état du verbe d'action pourrait aider les apprenants à mieux utiliser les temps composés. Nous présenterons les règles qui servent à reconnaître les deux groupes de verbes. Ces règles seront conçues en scénarios pédagogiques et illustrées par une animation en 3D produite par notre ingénieur pédagogique. Nous profiterons des trois avantages clés (interaction, immersion, sentiment de présence) de la Réalité Virtuelle pour créer un environnement virtuel où les apprenants agissent eux-mêmes sur les objets environnants pédagogiquement conçus afin de les sensibiliser aux situations pédagogiques proches de la réalité. C'est une préparation pédagogique à cette technologie qui est en pleine ascension car, pour le monde éducatif, la Réalité Virtuelle est une technologie prometteuse à l'heure où pointe « une véritable révolution propulsée par le numérique et l'intelligence artificielle ».

Mots-clés : verbes d'état et d'action, réalité virtuelle, pédagogie active

1. Introduction

La technologie de la réalité virtuelle a gagné un intérêt croissant dans différents domaines tels que la médecine (Morimoto et al., 2022 ; Gloy et al., 2022), les sciences de l'ingénierie (Hilfert & König, 2016 ; Safikhani et al., 2022), l'architecture (Capecchi et al., 2022 ; Safikhani et al., 2022), le tourisme (Leveau Camus, 2022 ; Talwar et al., 2022 ; Lee, 2022) et certainement l'enseignement des langues étrangères (Craddock, 2018; Alwafi et al., 2022; Titamata et al., 2020 ; Jehma, 2020 ; Azar & Tan, 2020 ; Martinez et al., 2020 ; Ciekanski & Privas-Bréauté, 2019 ; Maragkou & Rangoussi, 2018) . Pour le dernier cas d'exemples, il s'agit de l'enseignement du français à l'aide de la réalité virtuelle. Maragkou & Rangoussi sont deux enseignants chercheurs grecs qui ont développé une application en VR intitulée « VRFLE » en 2017 pour savoir si la réalité virtuelle appliquée à l'enseignement du français langue étrangère était faisable et suffisamment efficace. En 2022, nous avons acheté un casque VR autonome (Standalone VR Headset) pour jouer à des jeux en VR. Beaucoup de jeux très intéressants nous ont donné l'idée de développer notre propre application pour l'enseignement de français dans nos classes. Ce qui nous a frappée, c'est son « utilité (usefulness) » que nous considérons « applicable à l'enseignement des langues » car le casque VR nous permet de suivre du regard ce qui se passe autour de nous. Les manettes permettent de suivre les mouvements et gestes de nos deux mains et d'interagir selon les objets détectés présents autour de nous. Etant dans l'environnement virtuel construit, nous pouvons, par exemples, pointer, saisir (grip/grasp) et ramasser (pick up) des objets voulus et valider une sélection proposée ou voulue. Bref, la technologie de la réalité virtuelle est un « outil idéal » pour arriver à « simuler » un monde où l'utilisateur pourrait « réagir » comme s'il était dans un monde réel. D'où vient l'idée d'utiliser le casque VR dans notre enseignement du français. Ce n'est qu'un projet d'idée car nous n'avons aucune expérience ni pour

utiliser cette technologie dans notre enseignement ni pour développer une application qui pourrait répondre à nos besoins pédagogiques. Nous avons exploré la littérature concernant l'usage de cette technologie dans divers domaines et avons réfléchi sur la conception pédagogique qui pourrait tirer profit de cette technologie émergente. Nous avons pensé aux problèmes de l'enseignement des verbes d'état et d'action. D'après notre expérience, ces deux catégories de verbes déconcertent souvent nos étudiants. Cela les empêche de mieux progresser dans leur apprentissage de français, surtout quand ils devront apprendre à utiliser les temps verbaux, en particulier les temps composés. Après avoir obtenu nos premières conceptions pédagogiques, nous avons travaillé avec notre ingénieur pédagogique afin de développer un prototype d'application en suivant nos cadres de conception pédagogique. Notre ingénieur pédagogique utilise Unreal Engine version 5 pour construire un environnement virtuel en 3 dimensions dans lequel les personnages se déplacent et réagissent aux objets selon le suivi du regard (eye tracking) et des mains (hand tracking) de l'utilisateur.

2. Définition des verbes d'état et d'action et leur importance concernant l'usage des temps de français

Dans l'enseignement de français, les verbes d'état et d'action sont les deux catégories de verbes fondamentales que les apprenants ont du mal à distinguer. Selon « www.lalanguefrancaise.com », les verbes d'état sont des verbes qui expriment « un état du sujet, et non pas une action ». Quant au « www.francaisfacile.com », ce sont les verbes qui expriment « un état, une manière d'être du sujet ». Quant à la définition des verbes d'action, également selon le site [francaisfacile.com](http://www.francaisfacile.com), il s'agit des verbes qui expriment « une action effectuée ou subie par le sujet ». À titre d'exemples, les verbes d'action sont : « courir, descendre, marcher, monter, s'asseoir, se lever, etc. ». Quant aux verbes d'état, ils sont moins

nombreux : « être, rester, demeurer, passer pour, sembler, paraître, devenir ». Ces 7 verbes d'état sont considérés fondamentaux. Dans nos premières réflexions, nous nous limitons seulement à ces 7 verbes.

D'après ces définitions, on voit clairement que ce n'est pas évident pour les étudiants de distinguer les verbes d'état des verbes d'action. Ces deux catégories de verbes présentent plus de complexité quand ils devront être utilisés aux temps composés.

Pour que les étudiants puissent les distinguer, nous avons conçu une pédagogie selon laquelle les étudiants, après avoir mis un casque VR autonome, pourront commander des personnages ou des avatars présents sur scène à « faire une action » : à titre d'exemples, « marcher, courir, manger, descendre, monter, aller, venir, faire, s'asseoir, se lever, etc. ». Cela veut dire que l'utilisateur pourra témoigner lui-même de chaque résultat obtenu selon son action effectuée.

3. Définition de la technologie de réalité virtuelle et brève histoire de son développement

Qu'est-ce que la réalité virtuelle ? Il n'est pas facile de définir la réalité virtuelle car, d'après Fuchs et al. (2006, pp.5-8), sa définition dépend de différents points de vue : fonctionnelle ou technique. Au plan fonctionnel, la réalité virtuelle va permettre à l'utilisateur de « s'extraire de la réalité physique pour changer virtuellement de temps, de lieu et(ou) de type d'interaction : interaction avec un environnement simulant la réalité ou interaction avec un monde imaginaire ou symbolique ». Au plan technique ou informatique, la réalité virtuelle est « un domaine scientifique et technique exploitant l'informatique et des interfaces comportementales en vue de simuler dans un monde virtuel le comportement d'entités 3D, qui sont en interaction en temps réel entre elles et avec un ou des utilisateurs en immersion pseudo-naturelles par l'intermédiaire de canaux sensori-moteurs ». La définition qui semble correspondre à notre intérêt

est celle de D' Huart (2001, pp.332-333) qui propose que « le terme de réalité virtuelle rassemble les technologies informatiques et électroniques permettant de développer des environnements virtuels en trois dimensions. Nous définissons la réalité virtuelle comme un dispositif informatique permettant la virtualisation puis l'actualisation d'un monde tridimensionnel et multisensoriel construit au sein d'un espace-temps particulier et inspiré par la réalité, par des savoirs ou par l'imaginaire ». Selon Patrice Bouvier, « est réalité virtuelle toute expérience capable de susciter un sentiment de présence chez l'utilisateur » (Bouvier, 2009, p. 13).

4. Les trois piliers de la réalité virtuelle contribuant à l'apprentissage de français

Il résulte des définitions ci-dessus que les avantages de la réalité virtuelle reposent sur les trois piliers suivants : l'immersion, l'interaction et le sentiment de présence. Selon Roy (2014), en citant Slater et al.(1995), « l'immersion renvoie aux stimuli produits par le dispositif de réalité virtuelle et à leur degré de fidélité par rapport à la réalité. L'immersion est donc objective car mesurable en se référant à la technologie employée pour générer l'environnement virtuel » alors que « l'interaction renvoie aux caractéristiques techniques du dispositif générant l'environnement virtuel. Elle désigne les possibilités et les modalités de modification de l'environnement virtuel par l'utilisateur. L'interaction homme / environnement virtuel a, par exemple, lieu par l'intermédiaire de boutons à presser ou avec des gestes et mouvements détectés par une caméra infrarouge (technique de *tracking*) ; dans le deuxième cas, le degré d'interaction est plus élevé ». Ce sont les deux caractéristiques qui amènent l'utilisateur à se sentir présent dans l'environnement virtuellement construit. Roy (2014) continue à souligner l'importance du sentiment de présence en s'appuyant sur les trois distinctions faites par (K.

M. Lee, 2004) : la présence physique, la présence sociale, la présence de soi. Pour la première, il s'agit de « percevoir les objets du monde virtuel comme réels » alors que pour la deuxième, il s'agit d'« accéder à une forme d'intelligence présente dans l'environnement virtuel ». Quant à la troisième, il s'agit d'« avoir une représentation de soi dans le monde virtuel perçu comme réel ». En 2009, Bouvier (2009, p. 53) a ajouté la présence d'action qui consiste à avoir conscience de ses actes et leur portée au sein du monde virtuel.

En conclusion, la réussite de la technologie de la réalité virtuelle dépend des trois éléments décrits ci-dessus : l'utilisateur se sent présent dans le monde virtuellement construit grâce à son état d'immersion qui l'amène à interagir avec les objets visuels et sonores de façon agréable ou désagréable selon les fins du « contenu de l'expérience » (Bouvier, 2009, p. 66). Dans la section suivante, nous allons présenter nos réflexions préliminaires sur la conception pédagogique qui peut être considérée comme « contenu de l'expérience » permettant de mieux amener nos étudiants à comprendre les verbes d'état et d'action qui sont les objectifs de notre étude.

5. Réflexions préliminaires sur la conception pédagogique visant à tirer parti de l'interaction, de l'immersion et du sentiment de présence offerts par la réalité virtuelle

5.1 comment choisir les verbes d'état et d'action

Sur le plan pédagogique, s'agissant des verbes d'état, nous avons choisi de limiter le nombre de verbes d'état aux 7 cas fondamentaux tels que « être, rester, demeurer, passer pour, sembler, paraître, devenir ». Quand l'utilisateur entre dans la salle de verbes d'état, le menu concerné affiche les 7 verbes d'état. Quand l'utilisateur pointe un verbe et presse sur le « trigger droit » (un bouton frontal de la manette droite qui réagit à une pression ou un contact de l'index de l'utilisateur), l'avatar ou le

personnage présent sur la scène va représenter l'état concerné. Pour permettre à l'utilisateur de mieux appréhender le sens de chaque verbe, une phrase exemplaire sera affichée sur l'écran, au point central du champ de vision représenté par la caméra frontale du casque VR.

Pour illustrer ce qu'est un verbe d'action, nous avons sélectionné, à titre d'exemples, les verbes suivants : « marcher, courir, manger, descendre, monter, aller, venir, faire, s'asseoir, se lever, etc. ». Nous avons choisi ces verbes selon les critères suivants : 6 verbes de mouvement, deux verbes transitifs directs et deux verbes pronominaux.

Pour ces réflexions préliminaires, les phrases exemplaires illustrant l'usage des verbes d'état et d'action seront mises uniquement au temps présent de l'indicatif. Quant aux temps composés, nous nous limiterons à donner des exemples au passé composé de l'indicatif.

5.2 Quelles stratégies choisir pour permettre aux apprenants thaïlandais, d'une part, de bien comprendre la différence entre les deux catégories de verbes et, d'autre part, de les utiliser correctement dans les temps composés ?

S'agissant de l'interface linguistique utilisée dans notre conception pédagogique, nous utilisons le français et le thaï pour expliquer la différence entre les deux catégories de verbes afin que l'utilisateur puisse accéder plus rapidement au sens.

5.3 Quelques exemples de scénarios pédagogiques

Nous avons conçu différentes salles virtuelles qui correspondent aux neuf classes grammaticales de la langue française : les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les pronoms, les déterminants, les prépositions, les conjonctions et les interjections. Concernant les salles de verbes d'état et d'action, nous avons élaboré un groupe de personnages ou avatars représentant plusieurs catégories sociales : un homme d'affaire, un

policier, un jeune homme, une jeune femme, un vieil homme, une vieille femme, etc.

5. 3. 1 Comment avons- nous profité de l' « expérience corporellement incarnée » pour mieux intégrer la réalité virtuelle dans notre enseignement ?

Comme la réalité virtuelle nous permet d'« être incarnée » dans un « corps virtuel (virtual body) », nous avons conçu un scénario où chaque mouvement du corps déclenche un descripteur textuel informant l'utilisateur du nom de mouvement. Par exemple, quand l'utilisateur presse sur le « thumbstick gauche », le personnage réagit selon un mouvement statique ou dynamique pré- programmé. Cela permet à l'utilisateur de mieux comprendre la différence entre les verbes d'état et les verbes d'action. En immergeant les apprenants dans un environnement tridimensionnel, cela peut aider à créer une expérience d'apprentissage plus proche de la réalité.

5.4 Quelques premiers modèles en 3D illustrant l'usage des verbes d'état et d'action

5.4.1 Les personnages ou avatars en 3D :



Un homme d'affaire
นักธุรกิจ



Un policier
นายตำรวจ



Un jeune homme
ชายหนุ่ม



Une jeune femme
หญิงสาว



Un vieil homme
ชายแก่



Une vieille femme
หญิงแก่



Un homme gros
ชายอ้วน



Une femme grosse
หญิงอ้วน

Les personnages ou avatars ci-dessus sont utilisés pour répondre aux activités effectuées par l'utilisateur VR qui peut se déplacer dans l'environnement virtuellement construit. Pour illustrer l'usage des deux classes de verbes, l'utilisateur peut faire afficher un menu contextuel permettant de choisir tel verbe désiré. À chaque sélection, l'utilisateur va voir l'action effectuée par l'avatar.

5.4.2 Les espaces virtuels :

Les espaces virtuels représentent un environnement virtuellement construit en 3 dimensions pour permettre à l'utilisateur qui, une fois qu'il porte son casque VR, se retrouve dans l'environnement que nous avons préconçu à des fins pédagogiques précises.



Une maison dans laquelle l'utilisateur se déplace librement et rencontre des personnages faisant des actions précisées



Une maison dans laquelle l'utilisateur se déplace librement et rencontre des personnages étant dans un état précis (être assis, être debout, être couché, etc.)



La salle de verbes d'action où l'utilisateur peut commander au personnage de faire une action précise (marcher, aller, monter, descendre, s'asseoir, se lever)



La salle de verbes d'état où l'utilisateur témoigne du changement d'état du personnage qui se trouve au début debout devant lui (être debout).

Pour les deux maisons, l'utilisateur sera dans une phase d'exploration du lieu où il se trouve. Ses actions, ses mouvements ou déplacements à

l'intérieur de la maison déclencheront une explication textuelle affichée devant lui. Par exemple, quand l'utilisateur monte ou descend l'escalier à l'intérieur de la maison, nous allons faire afficher un petit texte donnant l'information qu'il s'agit d'un verbe d'action.



L'image ci-contre montre que cette maison a plusieurs étages puisqu'il y a un escalier. Quand l'utilisateur VR monte l'escalier, il sera averti qu'il monte l'escalier et que le verbe « monte » qui vient de l'infinitif « monter » est un verbe d'action. S'il descend l'escalier, il sera averti qu'il descend l'escalier et que le verbe « descend » qui vient de l'infinitif « descendre » est un verbe d'action.

5.4.3 Les animations pour les personnages ou avatars :

Les animations que nous avons conçues pour illustrer l'usage des verbes d'état et d'action sont présentées à titre d'exemple comme suit :



être debout
ยืน(อยู่)



s'asseoir
นั่ง(ลง)



être assis
นั่ง(อยู่)



se lever
ยืน(ขึ้น)

Pour la plupart des verbes d'action, il n'est pas difficile de les distinguer des verbes d'état et de les mettre au temps présent de l'indicatif. Cependant, quand il s'agit de ces quatre verbes, il y a une confusion particulière chez les apprenants car les deux verbes pronominaux (s'asseoir et se lever) présentent un usage complexe s'ils doivent se mettre

au passé composé de l'indicatif. Reconnaître qu'« être assis et être debout » sont des verbes d'état et que « s'asseoir et se lever » sont des verbes d'action permet aux étudiants de choisir un usage convenable.

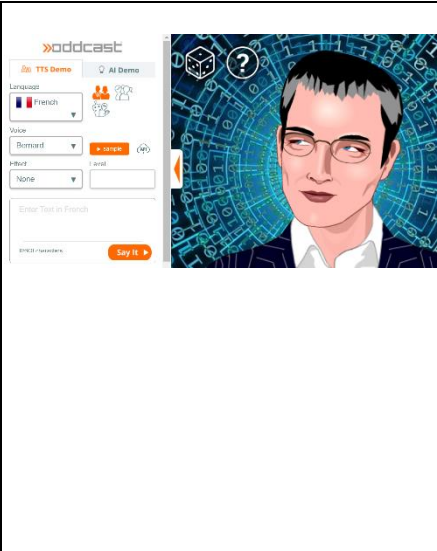
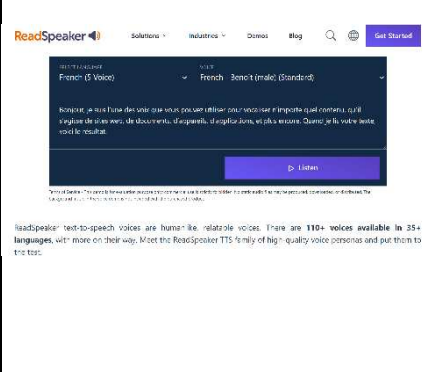
5.4.5 Les accessoires en 3D :

Il s'agit des objets quotidiens en 3D virtuellement créés pour décorer tel ou tel lieu. Ce sont des tables, des chaises, des fauteuils, des arbres, des lits, etc.

			
<p>Une table โต๊ะ</p>	<p>Une chaise เก้าอี้</p>	<p>Un fauteuil เก้าอี้เท้าแขน</p>	<p>Un arbre ต้นไม้</p>
 <p>Un exemple d'espace de cuisine</p>		<p>Ci-contre est un espace de cuisine : nous avons conçu plusieurs actions. Par exemple, quand l'utilisateur pointe la sphère rouge servant de détecteur d'objets, il y a un champ de texte présentant l'objet sélectionné. Dans cet espace, si la sphère rouge pointe une chaise, le champ de texte s'affiche à l'écran. Ici, il s'agit de la question « Qu'est-ce que c'est ? » et de la réponse « C'est une chaise ». Pour faciliter la mémorisation, l'article indéfini « une » est mis en rouge pour que l'utilisateur reconnaisse que « chaise » est un nom féminin. Si la sphère rouge pointe le frigo, l'article indéfini « un » est mis en bleu pour que l'utilisateur comprenne que frigo est un nom masculin.</p>	

5.4.6 Les ressources sonores :

Concernant l'apprentissage à l'aide de la réalité virtuelle, il est essentiel de permettre aux étudiants de se familiariser avec les sons en français. Nous avons étudié plusieurs sites web proposant des technologies de synthèse vocale ou de text-to-speech en anglais. Nous avons retenu deux sites web où nous pouvons obtenir des échantillons gratuits en soumettant des phrases courtes.

	<p>Le premier est https://www.oddcast.com/ttsdemo/index.php</p> <p>Nous avons soumis des textes courts en choisissant plusieurs voix masculines (Bernard, Louis, Thomas, etc.) et féminines (Florence, Jolie, Roxane, etc.). Il est intéressant d'entendre plusieurs voix canadiennes. Il sera utile d'utiliser ces voix si nous devons présenter des dialogues/conversations où certains personnages parlent avec un accent canadien.</p>
	<p>Le second est « https://www.readspeaker.com/text-to-speech-demo/ ».</p> <p>Pour ce site, les voix exemplaires sont très limitées. Il y a seulement 5 voix. Pour celle masculine, nous avons choisi la voix de Benoit (Standard) ; pour celle féminine, nous avons choisi la voix d'Elise (Standard).</p>

Liste exemplaire de phrases que nous avons préparée pour la synthèse vocale :

1.	Qu'est-ce que c'est ?	voix masculine
2.	C'est une maison.	voix féminine
3.	C'est un arbre.	voix masculine
4.	C'est un bananier.	voix masculine
5.	C'est un cocotier.	voix masculine
6.	C'est un canapé.	voix masculine
7.	C'est une table.	voix féminine
8.	C'est une chaise.	voix féminine

Les résultats obtenus du second site répondent le plus à nos besoins. La qualité de voix est celle qui se rapproche le plus de la voix humaine.

6. Conclusion

Comme l'indique le titre de notre article, il s'agit seulement de nos premières réflexions sur la conception pédagogique visant à intégrer la technologie de la réalité virtuelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Ce qui suscite particulièrement notre intérêt, c'est son « utilité (usefulness) » que nous avons perçue dès notre première expérience avec un casque VR autonome. Nous sommes totalement conscientes de la complexité de la technologie de la réalité virtuelle, car elle demande une connaissance transdisciplinaire. Cependant, d'après nos premières réflexions préliminaires, nous trouvons que cette technologie est vraiment prometteuse et pourrait apporter de nombreux avantages à l'enseignement du français dans notre pays. Il serait intéressant de promouvoir cette technologie dans les cours de français élémentaire ou bien avec les étudiants majeurs dans les exercices de soutien. Nous allons approfondir notre exploration pour concevoir une pédagogie basée sur la réalité virtuelle. Étant donné que nous n'avons pas encore étudié l'acceptation de cette technologie parmi les étudiants thaïlandais, nous

nous appuyons sur un rapport de Weber, M.-L., Rodhain, F., & Fallery, B. (2019) qui ont examiné l'utilisation de la réalité virtuelle et le développement individuel des enseignants-chercheurs en utilisant une approche basée sur la didactique professionnelle : les enseignants-chercheurs ont été largement satisfaits du fait que la réalité virtuelle leur a permis de voir ce qu'ils n'auraient pas pu observer autrement, et qu'elle renforce l'apprentissage par l'expérimentation et les erreurs, ce dont les apprenants ont grandement besoin.

Références bibliographiques

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behavior* (pp. 11–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Alwafi, G., Al-Malki, S., Alrougi, M., Meccawy, M., & Meccawy, Z. (2022). A Social Virtual Reality Mobile Application for Learning and Practicing English. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 16, 55–57. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i09.28289>

Azar, A. S., & Tan, N. H. I. (2020). The application of ICT techs (mobile-assisted language learning, gamification, and virtual reality) in teaching English for secondary school students in Malaysia during covid-19 pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11C), 55–63.

Barma, S., Power, M., & Daniel, S. (2010). Réalité augmentée et jeu mobile pour une éducation aux sciences et à la technologie. *Actes Du Colloque Scientifique Ludovia 2010 «Interactivité/Interactions–Enjeux Relationnels*.

Beaudouin-Lafon, M. (1997). Interaction instrumentale: De la manipulation directe à la réalité augmentée. *Actes Neuvièmes Journées Francophones Sur l'Interaction Homme Machine (IHM'97), Futuroscope, September*.

Bennes, L., Bazzaro, F., & Sagot, J.-C. (2011). Réflexions sur une Méthodologie de Conception de Techniques d'Interaction en Réalité Virtuelle Dédiées à la Collaboration Inter-Métier. *18ème Colloque Des Sciences de La Conception et de l'Innovation, CONFERE 2011*, 10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00658514>

- Bouvier, P. (2009). *La présence en réalité virtuelle, une approche centrée utilisateur* [Thèse de doctorat, Université Paris-Est].
- Bruillard, É. (2004). Peut-on comprendre le «réel» sans le «virtuel». L'exemple de la réalité augmentée. *Éducation Technologique*, 24, 22–24.
- Capecchi, I., Borghini, T., Barbierato, E., Guazzini, A., Serritella, E., Raimondi, T., Saragosa, C., & Bernetti, I. (2022). The Combination of Serious Gaming and Immersive Virtual Reality through the Constructivist Approach: An Application to Teaching Architecture. *Education Sciences*, 12(8) , Article 8. <https://doi.org/10.3390/educsci12080536>
- Chang, C.-C., Yan, C.-F., & Tseng, J.-S. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5) . <https://www.learntechlib.org/p/44067/>
- Ciekanski, M., & Privas-Bréauté, V. (2019). *La réalité virtuelle 3D en soutien des apprentissages de langues: Le rôle du contexte de communication dans les environnements immersifs. Education 4.1, Distances, Médiations des Savoirs et des Formations?* URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02378652>
- Craddock, I. M. (2018). Immersive virtual reality, Google Expeditions, and English language learning. *Library Technology Reports*, 54(4), 7–9.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3) , 319– 340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- de Loor, P., & Tisseau, J. (2011). Réalité Virtuelle et éinaction. *Journal de l'Association Française de Réalité Virtuelle*, 10, 3 pages.
- Fischer, X., & Troussier, N. (2004). La Réalité Virtuelle pour une conception centrée sur l'utilisateur. *Mécanique & Industries*, 5(02), 147–159.
- Fuchs, P. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle* (Vol. 2). Presses des MINES.
- Gadille, M., & Impedovo, M. (2020). School Goes Online with Avatars: Virtual World in a French Secondary School. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/ICEdDE2019/33680>
- Gloy, K., Weyhe, P., Nerenz, E., Kaluschke, M., Uslar, V., Zachmann, G., & Weyhe, D. (2022). Immersive Anatomy Atlas: Learning Factual Medical Knowledge in a Virtual Reality Environment. *Anatomical Sciences Education*, 15(2) , 360– 368. <https://doi.org/10.1002/ase.2095>

- Hilfert, T., & König, M. (2016). Low-cost virtual reality environment for engineering and construction. *Visualization in Engineering*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40327-015-0031-5>
- Jehma, H. (2020). Second life: A three-dimensional virtual world for developing. Thai efl learners' english communication skills, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, Special Issue (4), 49-60. DOI: 10.17718/tojde.770909.
- Lee, K. M. (2004). Presence, Explicated. *Communication Theory*, 14(1), 27–50. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00302.x>
- Lee, U.-K. (2022). Tourism Using Virtual Reality: Media Richness and Information System Successes. *Sustainability*, 14(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su14073975>
- Lewis, F., Plante, P., & Lemire, D. (2021). Pertinence, efficacité et principes pédagogiques de la réalité virtuelle et augmentée en contexte scolaire: Une revue de littérature. *Médiations et médiatisations*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.161>
- Maragkou, V., & Rangoussi, M. (2018). *FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: DESIGN, DEVELOPMENT AND EVALUATION OF AN IMMERSIVE VIRTUAL REALITY LEARNING ENVIRONMENT* (p. 9483). <https://doi.org/10.21125/inted.2018.2345>
- Martinez, C. M., Spanghero-Gaillard, N., Céline, M. M., & SPANGHERO-GAILLARD, N. (2020). Évaluation de l'acceptabilité de la réalité virtuelle dans des classes d'anglais langue vivante au lycée. *Perspectives de Recherches Sur Les Usages Du Numérique Dans l'Éducation*.
- Mellet D'Huard, D. (2001). *La réalité virtuelle : un média pour apprendre*. Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages (Grenoble, France) . p. 331- 338 <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000489>
- Meyran-Martinez, C., Spanghero-Gaillard, N. (2021). L'enseignement de l'anglais avec la réalité virtuelle. *Mélanges Crapel*, 42(2), pp.69-92. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_2_5_Meyran-Martinez_Spanghero-Gaillard.pdf.
- Molle, N., Kalyaniwala, C., Brumelot, C., Ouvrard, L., Stockinger, P., Vigny, P.-J., Tice-Dsim, U., & Ho, C. (2020). *La réalité virtuelle et apprentissage des langues-cultures: La mise en œuvre difficile des potentialités promises*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03164236>
- Moreau, G., Coquillart, S., & Burkhardt, J.-M. (2006). *Le traité de la réalité virtuelle*. Presses des MINES.

- Morimoto, T., Kobayashi, T., Hirata, H., Otani, K., Sugimoto, M., Tsukamoto, M., Yoshihara, T., Ueno, M., & Mawatari, M. (2022). XR (Extended Reality: Virtual Reality, Augmented Reality, Mixed Reality) Technology in Spine Medicine: Status Quo and Quo Vadis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(2) , Article 2. <https://doi.org/10.3390/jcm11020470>
- Mourtzis, P. , & Mystakidis, S. (2022). IMPROVING ONLINE LANGUAGE LEARNING INTERACTIVITY WITH MULTIUSER VIRTUAL REALITY ENVIRONMENTS: PREPARING FOR THE METAVERSE. *ICERI2022 Proceedings*, 57– 65. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0044>
- Ngu Leubou, R. (2021). Impact de la réalité virtuelle sur la formation à distance. Université de Limoges. <https://theses.hal.science/tel-03267864>
- Papin, K. (2019). La contribution des tâches de réalité virtuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23558/Papin_Kevin_2019_these.pdf?sequence=2
- Privas-Bréauté, V., & Banner, F. D.-L. (2022, November 24). *L'apprentissage des langues et la réalité virtuelle : Réel développement de compétences en autonomie ou illusion ?* Congrès Ranacles - Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur. <https://shs.hal.science/halshs-03878164>
- Roy, M. (2014). Sentiment de présence et réalité virtuelle pour les langues – Une étude de l'émergence de la présence et de son influence sur la compréhension de l'oral en allemand langue étrangère. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d' Information et de Communication*, Vol. 17, Article Vol. 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2709>
- Roy, M. (2016). *La réalité virtuelle pour l'apprentissage des langues : L'influence de l'immersion, de l'interaction et de la présence sur la communication en langue étrangère : une étude exploratoire auprès d'adolescents apprenant le français ou l'allemand* [These de doctorat, Strasbourg]. <https://www.theses.fr/2016STRAC036>
- Safikhani, S., Keller, S., Schweiger, G., & Pirker, J. (2022). Immersive virtual reality for extending the potential of building information modeling in architecture, engineering, and construction sector: Systematic review. *International Journal of Digital Earth*, 15(1), 503–526. <https://doi.org/10.1080/17538947.2022.2038291>

- Schlemminger, G., Roy, M., Veit, M., Capobianco, A., & Noepfel, G. (2013). Réalité virtuelle et jeux : De nouveaux outils pour des apprentissages plurilingues? *Education et Sociétés Plurilingues*, 35, 29–42.
- Slater, M., Usoh, M., & Steed, A. (1995). Taking steps: The influence of a walking technique on presence in virtual reality. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 2(3), 201–219.
- Talwar, S., Kaur, P., Nunkoo, R., & Dhir, A. (2022). Digitalization and sustainability: Virtual reality tourism in a post pandemic world. *Journal of Sustainable Tourism*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/09669582.2022.2029870>
- Titamata, T., Buaklay, N., & Sripadit, A. (2020). บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน โมดูล: ค่าพิกัดความเฝ้า ที่ส่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักศึกษาปริญญาตรี. *Journal of Industrial Education*, 19(3), Article 3.
- Weber, M. - L. (2020). *Transformation numérique de l'activité et dynamique d'influence sur les salariés : Une étude prospective d'usage de la réalité virtuelle dans l'enseignement supérieur* [Phdthesis, Université Montpellier] . <https://theses.hal.science/tel-03153808>
- Weber, M.-L., Rodhain, F., & Fallery, B. (2019). Usage de la réalité virtuelle et développement individuel des enseignants- chercheurs. Une approche par la didactique professionnelle. *Management & Avenir*, 112(6) , 37– 57. <https://doi.org/10.3917/mav.112.0037>
- เจียมบุญศย์, ว., กวินเสกสรรค์, บ., ปิยะสินธ์ชาติ, อ., & ตั้งจิตสมคิด, ว. (2021). การพัฒนาแบบจำลองนวัตกรรมการจัดการการเรียนรู้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารด้วยเกมวอล์คแรลลีและเทคโนโลยีโลกเสมือนจริงผสานโลกความจริง. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี*, 15(2), Article 2.

Français pour les agents d'escale à l'université de Khon Kaen : axer la formation sur les compétences linguistique et professionnelle

Kantaphong CHITKLA
Université de Khon Kaen, Thaïlande
ckanta@kku.ac.th

Résumé :

La section de français de l'Université de Khon Kaen a remis à jour son cursus en 2021. Parmi les changements apportés, la description du cours de français pour les agents d'escale est différente des versions de 2011 et 2017 ; la nouvelle description précise les tâches des services de billetterie, des vols passagers et de fret. Dans cet article, nous étudierons les facteurs dominants de la définition des contenus du cours et évaluerons si la formation atteint les objectifs de cours tels qu'élaborés en 2021. Notre étude s'appuie sur l'évaluation de formation du modèle de Kirkpatrick. Notre groupe cible porte sur 27 étudiants de troisième année inscrits en 2022. Notre étude détaille l'élaboration du cours basé sur une analyse des tâches des agents d'escale de Thaïlande, selon la norme de Rome N2201. En ce qui concerne le résultat d'apprentissage du cours, les apprenants ont été formés au niveau B1 du français et aux compétences professionnelles ad hoc. 88 pourcent des inscrits ont obtenu les notes B (10), B+ (10) et A (4). Selon les enquêtes de satisfaction des apprenants, les capacités de l'enseignant ainsi que les qualités d'enseignement sont très satisfaisantes (respectivement 4.76 sur 5 et 4.86 sur 5). La mise en pratique des technologies numériques est également très satisfaisante (4.83 sur 5). Dans leurs propositions, la plupart des enquêtés ont tenu à présenter leur appréciation de l'enseignement et de l'enseignant.

Mots-clés : français pour les agents d'escale, formation axée sur les compétences, français sur objectifs spécifiques, français professionnel

*“Le véritable enseignement n’est point de te parler mais de te conduire.”
(Antoine de Saint-Exupéry, 1900-1944)¹*

Introduction

Aujourd’hui, la contribution à l’enseignement universitaire thaïlandais doit relever les défis dans plusieurs domaines : état mouvementé de l’économie, changement du rythme de la vie, disruption numérique, normalisation globale professionnelle. Ces phénomènes nous ont engendré une transformation du système éducatif et ont permis une amélioration qualitative de l’enseignement.

De nos jours, dans un environnement concurrentiel, la direction de l’enseignement supérieur doit être en mesure de définir le succès et de veiller à ce que les performances de travail soient axées sur sa réalisation. Les universités sont des organisations aux multiples facettes qui, à l’ère moderne, assument de plus en plus de rôles supplémentaires, notamment en ce qui concerne l’économie de la connaissance et l’inclusion sociale, même si leur activité principale reste l’enseignement et la recherche (Shattock, 2007 : 3-4). Alors, les responsables des affaires académiques de chaque établissement scolaire doivent remettre à jour un programme scolaire tous les cinq ans pour que les cursus sont mis en valeur aux yeux des intéressés.

La Section de Français² de l’Université de Khon Kaen (Thaïlande) offre des cours optionnels de français depuis 1981. En 1986, les professeurs de la section et l’Association Thaïlandaise des Professeurs de Français étaient

¹Né le 29 juin 1940 à Lyon-France, cet aviateur-romancier est apprécié du monde entier grâce à son chef d’œuvre intitulé « Le Petit Prince ». Le 31 juillet 1944, il est parti, sans revenir, pendant un vol en mission cartographique. Dans le monde entier, il existe un aéroport et deux pôles d’aviation portant le nom de Saint-Exupéry en l’honneur de cet aviateur français : « Aéroport Lyon-Saint Exupéry » à Lyon et « Aéroport Antoine de Saint-Exupéry » à Saint-Germain-de-Lusignan en France, ainsi que « Aeropuerto Antoine de Saint Exupéry » à San Antonio Oeste, en Argentine.

² La Section de Français faisait auparavant partie du Département des Langues Étrangères de la Faculté des Sciences humaines et sociales.

chargés du comité d'établissement du programme. Pendant les années 1980, le programme avait comme objectif de former les diplômés compétents en langue et littérature françaises du fait que le personnel de la section était majoritairement diplômé en didactique des langues, de Français Langue Étrangère, de l'enseignement de lettres modernes et de littérature (Section de Français, 1986 : 44-45).

La Section de Français a plusieurs fois actualisé son cursus. Parmi les cursus de 1988 à 2021, le cursus de 2011 représente le point tournant des cours proposés aux intéressés. Par rapport à la description du cours, les contenus des cours classiques ont été simplifiés ; les cours de Littérature française I-II et Études françaises I-II ont été transformés en Initiation à la littérature française, Chefs d'œuvre littéraire, Civilisation française et France contemporaine. À l'inverse, six nouveaux cours de français destinés à l'insertion professionnelle ont été mis en place : le Français du tourisme dans la région du Mékong, le Français pour les agents d'escale³, le Français de l'hôtellerie, Français des Affaires, le Français du secrétariat et l'Enseignement du Français Langue Étrangère (Section de Français, 2011 : 32-34).

Du cursus de 1988 au cursus de 2021, les cours de français professionnalisant sont de plus en plus nombreux dans les cursus universitaires. Le comité du cursus de 2017 a conservé cinq cours de français professionnel de 2011 et a ajouté le Français de l'interprétariat pour que les apprenants en 4^e année soient concurrentiels sur le marché de l'emploi. En ce qui concerne le français pour les agents d'escale, il

³ En ce qui concerne le Français orienté vers les services de l'aviation, notons que cette matière est mise en place dans les cursus de majeur en français à partir de l'année 2011. Les établissements, qui offrent ce type de cours aux étudiants, sont les universités Thammasat, Kasetsart, Prince de Songkhla-campus de Pattani, Burapha, Mahasarakham, Naresuan et Rangsit. La majorité des universités proposent aux intéressés le français pour les agents d'escale et pour le personnel navigant commercial (PNC). C'est l'université de Khon Kaen qui offre le français pour les agents d'escale à ses étudiants.

était sur la liste des cours optionnels du diplôme en français en 2017, le conseil de développement de cursus de 2021 a maintenu ce cours optionnel pour les étudiants de 3^e ou de 4^e année en majeur français.

Le Français pour les agents d’escale a connu deux élaborations : en 2017 et en 2021, année durant laquelle la description de cours a été modifiée pour y préciser trois services assurés par les agents d’escale. Il semble que l’enseignement est inévitablement attaché aux compétences du personnel aéroportuaire (voir Tableau I). (Section de Français, 2011 : 35, Départements des Langues Occidentales, 2017 : 53, Départements des Langues Occidentales, 2021 : 60) :

Tableau I : Descriptions du cours en 2011, 2017 et 2021

Années	Descriptions
2011	Vocabulaire, expressions, et usage du français pour les services au sol
2017	Vocabulaire, expressions, et usage du français pour les services au sol
2021	Vocabulaire, expressions, et usage du français pour les services au sol : aux passagers, de la billetterie, et de fret

Il est évident que le cours de 2021 présente le but de la formation aux intéressés et l’encadrement de contenu au responsable de cours ou aux enseignants. La modification de sa description nous demande d’analyser les facteurs dominants de cette élaboration. Cette partie de l’étude s’est appuyée sur une analyse des manuels d’élaboration de ce cursus.

Les résultats de cette formation nous intéressent également. Il a ainsi été question de savoir si cette formation permettait d’atteindre les objectifs escomptés et d’évaluer si les apprenants acquerraient les compétences linguistique et professionnelle ad hoc des services mentionnés et de connaître le niveau de satisfaction des étudiants en question. Ce stade de recherche s’est appuyé sur le modèle d’évaluation de Kirkpatrick.

Méthodes de recherche

Ce travail de recherche porte sur deux types d'analyse : analyse documentaire et analyse des données, relevés dans les enquêtes du cours HS733802 (French for Airline Ground Services). Afin d'étudier les facteurs dominants de la définition du cours, nous utilisons les manuels du cursus, les documents pédagogiques et les œuvres des étudiants.

Pour évaluer si la formation atteint les objectifs de cours tels qu'élaborés en 2021, nous nous appuyons sur les satisfactions des apprenants qui reflètent les qualités de l'enseignement et celles de l'enseignant, et sur les notes des apprenants du 2^e semestre de l'année universitaire 2022. Ces notes sont basées sur leurs tâches, leurs projets et leurs examens, fondés sur les niveaux d'évaluation de Kirkpatrick. De manière générale, ce modèle peut être défini comme un outil d'évaluation des formations basé sur quatre niveaux d'évaluation rationnels (voir Tableau II) (Kirkpatrick, 2021 : 2).

Tableau II : Niveaux d'évaluation

Niveau 1	Réaction – évaluation de la satisfaction des apprenants, leurs avis et recommandations, leurs degrés d'implication durant la formation
Niveau 2	Apprentissage – ciblage des connaissances et compétences acquises par les apprenants, en particulier au regard des objectifs initiaux
Niveau 3	Comportement – identification de tout changement comportemental des apprenants suite aux connaissances acquises et à leur mise en application effective
Niveau 4	Résultats – mesure de l'évolution des performances de l'entreprise à laquelle appartient l'apprenant suite à la formation

Par rapport au premier temps du cours élaboré et au rétablissement des compagnies aériennes après la pandémie du Covid-19, notre évaluation s'est respectivement faite au niveau 1 et au niveau 3. Néanmoins, l'entretien entre les experts de la compagnie aérienne et l'enseignant de

l'université s'est intégré à la formation pour contrôler le contenu pédagogique.

En ce qui concerne les outils d'évaluation de ce stade de recherche, nous avons utilisé des outils variés et compatibles à chaque niveau mentionné. Pour le niveau 1, l'entretien en cours de formation et les enquêtes après la formation ont été utilisés pour trouver les satisfactions. Au niveau 2, nos évaluations se sont appuyées sur les tâches attribuées lors de travaux individuels ou de groupe, et lors du projet final des apprenants sur la création de leurs compagnies aériennes. Quant au niveau 3, les résultats des examens sont devenus notre outil d'identification de changement comportemental des apprenants.

Résultats

1. Facteurs dominants de la définition du cours

1.1 Politique de l'éducation nationale

La transformation éducative nous a incité à revoir l'objectif de former les diplômés du XXI^e siècle à la citoyenneté numérique. Afin de faire face aux défis du siècle, les apprenants seront formés pour avoir les compétences suivantes : intellectualité, savoir-faire, langues étrangères et savoir-être (Suthirat, 2016). Ces environnements éducatifs nous donnent envie de réfléchir à la contribution de l'enseignement que nous délivrons et aux méthodes pédagogiques compatibles avec l'éducation à l'ère du libéralisme.

Tout d'abord, le Français pour les agents d'escale a été créé pour proposer un choix supplémentaire parmi les cours optionnels proposés aux étudiants de 3^e année en majeur et en mineur français. En 2021, son développement a répondu au besoin du Plan stratégique du développement de l'État : Stratégie II - former les diplômés aux compétences requises dans le domaine du service hospitalier et du tourisme. De plus, il a été lié à la direction du Ministère de l'Enseignement

supérieur, Scientifique et de l'Innovation : la formation du personnel compétent pour le marché d'emploi aux temps de défis socio-économique (Départements des Langues Occidentales, 2021 : 15). Il est certain que le cursus surveille le résultat productif et que les cours suivent les objectifs du cursus.

Afin d'atteindre ce but, le Modèle Tabà, outil de développement de cursus, a servi à planifier les méthodes pédagogiques et à élaborer des cours assurant le dynamisme de l'éducation en proposant la méthodologie de la pensée éducative progressiste ; c'est-à-dire que le cursus conduira des apprenants à réfléchir plus qu'à écouter les messages transmis par l'enseignant (Chitkla, 2022). De plus, la réflexion poussera les étudiants à devenir « apprenants actifs », ce qui permettra au cursus de former des personnels compétents. Cela a fait partie de l'encadrement pédagogique, basé sur les apprentissages actifs.

1.2 Besoin des partenaires du cursus

À partir de l'année 2020, l'Université de Khon Kaen a lancé ses plans éducatifs déclarant des cours supportant les développements académiques et l'employabilité des étudiants. Son organisme d'Assurance qualitative de l'éducation souhaitait que ses diplômés trouvent un emploi dans le même domaine que leur diplôme obtenu. Par ailleurs, le conseil scientifique de l'université a demandé la normalisation de l'enseignement de français. Le conseil scientifique de la Section de français a mis ces politiques aux cours du cursus 2021. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est devenu un des critères de planification du cours.

Le Rapport de recherche sur l'évaluation du cursus de licence en français en 2011, assurée par la Faculté des Sciences humaines, nous montre que les étudiants avaient besoin du français pour les métiers dans la compagnie aérienne (Chitkla, 2012 : 2). Selon le *Rapport de recherche*

sur l'évaluation du cursus de licence en français, Université de Khon Kaen en 2009, en 2016 et en 2020, les étudiants, en tant que groupe cible, souhaitent que la Section de Français ajoute des cours de français sur objectifs spécifiques parmi lesquels figurait le français pour les affaires et l'aviation, pensant que la formation de la section leur permettrait de bénéficier d'un accès direct au marché de l'emploi (Mina & Khunngern, 2009 : 62, Département des Langues occidentales, 2016 : 112 et 2020 : 123). Les voix de ces étudiants ont été d'autant plus audibles du fait de la croissance du secteur aérien dans le monde entier, surtout en Thaïlande où les compagnies à bas prix ont pris de bonnes places sur le tarmac.

Afin de préparer la formation du Français pour les agents d'escale, le responsable de cours et deux experts des Services aéroportuaires se sont réunis pour la conceptualisation de l'enseignement et la planification des séances. Les réunions de 2021 ont été menées par un formateur de la compagnie Bangkok Flight Service⁴, par celui de Thai Airways⁵ et par le responsable du cours⁶. Ces réunions ont apporté au responsable du cours une formation axée sur des compétences linguistiques et professionnelles. Les experts, diplômés en licence de français, ont proposé au responsable du cours d'apporter aux apprenants l'enseignement du français pour l'objectif de communication. Le bon français est toujours requis par les compagnies aériennes. Par contre, le passé simple et le passé antérieur sont pour ceux qui voudraient devenir professeur de français.

⁴ Ce formateur est Manasak Pamornmalirat, ancien étudiant de l'université de Khon Kaen. En 2021, il est devenu enseignant du programme de Gestion des affaires de l'aviation à l'Université technologique Suranaree - Nakhon Ratchasima.

⁵ Pattarachai Boonyapiam, ancien étudiant de l'université de Khon Kaen, travaille chez Thai Airways depuis de dix ans. Il est maintenant chargé du département « Ground Handling IT Services & Supports ».

⁶ Kantaphong Chitkla, ancien étudiant de l'université de Khon Kaen, a fait le stage du Service aux passagers d'Air France entre mars et mai 2001.

En ce qui concerne le niveau du français du CECRL⁷, il semble que les compétences de communication en français acquises pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration commencent au niveau A2 par rapport à la gamme adaptée à l'étendue des domaines professionnels (Grosset, 2022 : 19). Néanmoins, le niveau correct pour ce métier devrait être le niveau B1 car les tâches du personnel aéroportuaire sont inévitablement liées aux lois internationales. Par rapport au stage BELC en juin 2022⁸, le français au niveau B1 du CECRL est approprié à l'enseignement du français pour objets spécifiques (FOS) étant donné le niveau d'apprentissage de langue et de compétences en communication requis. Les étudiants sont capables d'informer, d'expliquer, de préciser un problème, de trouver une solution et de se débrouiller. Ce niveau du français leur permet aussi de donner des arguments.

Les politiques éducatives et les propositions des partenaires du cursus nous apportent le but du cours, les méthodes et les activités d'entraînement, ainsi que les évaluations de l'enseignement et de l'enseignant.

⁷ Selon les *Descripteurs niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues*, diffusés par France Education International, les apprenants sont capables d'écrire une suite de phrases simples en rapport avec le sujet mais insuffisantes pour répondre efficacement à la tâche et d'exprimer une opinion mais le manque de clarté et d'exemples rendent l'accès au sens et / ou à l'information difficile. À l'oral, ils peuvent expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante, expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées, transmettre des informations factuelles explicites dans des domaines familiers, par exemple pour indiquer la nature d'un problème ou donner des directives détaillées, à condition d'avoir eu un temps de préparation pour le faire. De plus, les apprenants devront développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps. Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier. (France Education International, 2023)

⁸ Ce stage a été assuré par le BCF de l'ambassade de France en Thaïlande et France Education International. La formation de l'enseignement de FOS a été offerte aux professeurs des universités. Elle s'est tenue à l'université Mae Fah Luang de Chiang Rai.

1.3 Définition du cours : contenu élaboré

La définition du cours est à l'origine de l'élaboration de contenu. Son but est directement lié à la création des contenus et des activités pédagogiques pour les apprenants. Non seulement ils maîtrisent le français à un niveau intermédiaire, mais ils savent décider, proposer, conseiller de bonnes solutions à leurs clients. Du côté des experts des services d'escale, la bonne communication pour la gestion de vols est un sujet nécessaire car elle permettra un bon déroulement de travail sur place. De plus, les savoir-faire sont indispensables pour ce métier. Notons que la préparation de vol est globalement menée par la sûreté et la ponctualité pour le confort de passagers et les intérêts de la compagnie. Au premier stade, les agents (étudiants) comprendront les étapes du voyage en avion et les appareils de support, ainsi que les sigles et les abréviations sur un billet. Notons que les conditions de réservation sont utiles à la demande de service spécial et à la modification d'un voyage ; la classe de réservation « B » en classe Economy permet aux passagers leur possibilité de surclassement et le changement de leur vol sans payer les charges supplémentaires ; « NON CHNG DATE » montre le changement impossible de la date de voyage pour la classe de réservation « W ». Au système de réservation de billets, les sigles des repas spéciaux servis à bord « BBML » et « CHML » présentent que ces passagers voyagent avec leurs familles.

Les renseignements au-dessous sont utiles pour le deuxième stade de travail car ils permettront aux agents (étudiants) de se préparer pour les services aux passagers, y compris ceux d'accueil de l'enregistrement. Les types de passagers effectuent le blocage des sièges de chaque vol. L'agent en charge de préparation de cabine va bloquer les sièges dans l'espace « Famille » pour les passagers avec famille. Notons que chacun

a son poids moyen⁹ et que les poids par zone se présentent obligatoirement sur la feuille de centrage. Le préparateur de vol va calculer tous les poids (passagers, fret et avion), la distance de parcours et les conditions météorologiques afin de trouver un juste nombre de carburant sur ce vol. L'équipe du Service de passagers et celle de l'opération technique travaillent ensemble. Si un incident survient avant le vol, les agents d'escale sauront correctement formuler les annonces à leur équipe et à leurs passagers.

Après le but de formation et les nouveaux contenus programmés, l'enseignement du FOS a été introduit pour faciliter l'attribution pédagogique et appliqué à la formation axée sur la compétence. Les tâches des agents d'escale se sont adaptées aux compétences requises du cours.

À l'inverse, selon les cursus de 2011 et 2017, les apprenants étaient formés au lexique voyage en avion et au bon usage des expressions françaises. L'explication de la grammaire française faisait partie des dialogues sur le voyage en avion. Les exercices à trou étaient déployés pour examiner la compréhension de termes techniques (Chitkla, 2013 et 2019). Il semble que ces documents pédagogiques se sont adaptés des méthodes du français langue étrangère et du français du tourisme. Il est nécessaire de développer un manuel pour la formation efficace.

En ce qui concerne la préparation du cours en 2021-2022, où les contenus avaient été élaborés, le responsable du cours a créé son manuel de 10 unités, basées sur les compétences communicationnelles requises pour le métier : 1-Dix questions pour le voyage en avion, 2-Les métiers de l'aéroport, 3-Les composants d'avion et les plans de cabine, 4-A la billetterie de Kantanaree Air, 5-Au service de réservation, 6-A l'appel de Thai Contact Center, 7-Au comptoir d'enregistrement, 8-Votre attention,

⁹ Le poids moyen dépend de la mesure de chaque compagnie. Chez Air France, il y a des poids différents entre les Européens et les Asiatiques. Chez Thai Airways, il n'en existe pas.

s'il vous plaît !, 9-Au service de chargement et 10-Votre Airways Bill, s'il vous plaît ! (voir Tableau III).

Tableau III : tableau d'analyse de contenu du manuel : unités 1-6

Unité	Objectifs	Point linguistique	Point professionnel	Point socio-culturel
1 <i>Dix questions pour le voyage en avion</i>	- Exprimer la vue globale du voyage en avion - Parler des services concernés	- Savoir expliquer les essentiels des affaires de l'aviation commerciale	- Préciser les tâches variées du personnel au sol - Dire les organisations différentes attachées aux services au sol, à la billetterie, aux passagers et au fret	- Indiquer la place sociale de chaque poste dans l'organisation
2 <i>Les métiers de l'aéroport</i>	- Détailler les missions de chaque métiers	- Savoir détailler les missions de chaque métier	- Dire les collaborations entre les missions concernées de chaque métier	- Lister des choses à faire et ne pas faire en tant que membre de la compagnie
3 <i>Les composants d'avion et les plans de cabine</i>	- Expliquer les composants d'avion lié au travail au sol - Arranger les bons sièges à la nécessité des passagers	- Informer les services de l'opération et de technique sur les incidents de l'appareil - Exprimer les capacités de l'appareil en	- Rappporter les incidents ou problèmes techniques au chef d'escale - Valider un bon blocage des sièges particuliers du vol et aux	- Expliquer la priorité de l'arrangement de sièges pour le voyage en famille et pour celui d'un patient.

		service pour ce vol	particularités de passagers	
4 <i>À la billetterie de Kantanaree Air</i>	Savoir vendre des billets correspondant au besoin d'un passager	<ul style="list-style-type: none"> - Informer les clients les renseignements du vol souhaité - Donner des conseils utiles à la décision du client : le confort, le bon prix, les conditions de billet, les restrictions etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer les services différents de chaque de voyage - Expliquer au client les poids et le nombre de bagages autorisé dans sa destination finale - Faire le bilan sur le voyage du client avant l'émission de son billet et de fermeture de votre vente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le respect au client aux conditions convenables - Informer les clients des plats spéciaux proposés par la compagnie (si nécessaire), par exemple les vols à destination des pays musulmans
5 <i>Au service de réservation</i>	Savoir modifier le voyage selon le besoin d'un passager	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer aux clients l'impossibilité de son changement de la date de départ ou de retour - Proposer / Conseiller des solutions possibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer aux clients les raisons des règlements RBD - Associez les surcharges aux pénalités et aux indemnités etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas juger le client imbécile quand il ne connaît pas les conditions de billet

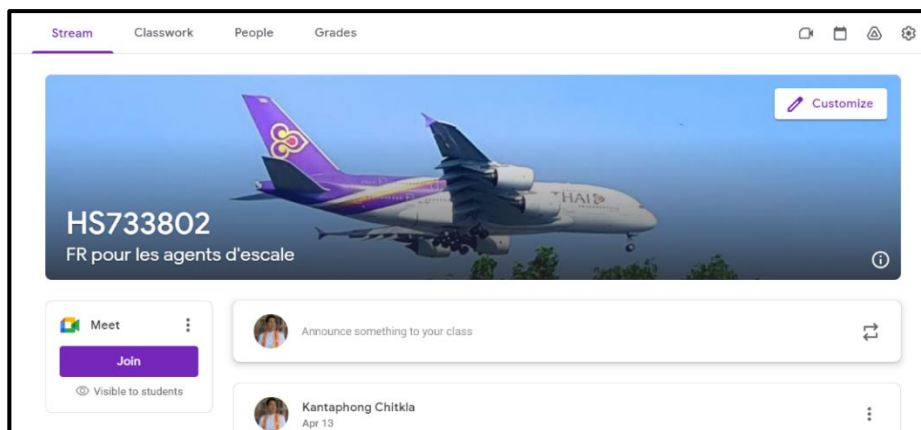
<p>6 <i>À l'appel de Thai Contact Center</i></p>	<p>Savoir valider le surclassement au besoin d'un passager</p>	<p>- Expliquer au client les règles de base pour la prime de surclassement - Donner des conseils pour augmenter ses miles de récompense</p>	<p>- Dire les classes de réservation : éligible et inéligible au prime de surclassement - Suivre la procédure de surclassement - Lister les banques partenaires de la compagnie aérienne</p>	<p>- Parler avec votre client d'une voix gentille et claire pour éviter le malentendu en cours de service d'appel</p>
--	--	---	--	---

En ce qui concerne l'unité 7, la formation est fondée sur la norme de Rome N2201 et sur les compétences des agents d'escale en Thaïlande. La Rome N2201 est déployée par le Pôle Emploi, organisme de la République française. Elle est destinée aux personnes souhaitant postuler à des postes d'agents d'escale dans les aéroports. Quant aux compétences des agents aéroportuaires en Thaïlande, Manasak Pamornmalirat a énuméré les principales tâches lors de sa conférence spéciale intitulée « French for Airline Business », organisée par la Section de Français en mars 2020. Après avoir étudié les informations de deux ressources, les repères nécessaires à l'énumération des compétences ont été trouvés (Pôle Emploi, 2021 & Pamornmalirat, 2020), tels que :

- accueillir les passagers et les informer sur l'enregistrement, l'embarquement / débarquement et les conditions de vol ;
- recueillir les informations sur le vol et effectuer les opérations d'enregistrement et d'embarquement ;

- contrôler et enregistrer les documents et les bagages des passagers (référencement, surpoids, etc.) ;
- effectuer les opérations d'embarquement/débarquement (réservation de bus sur la piste, accompagnement des passagers, remise des coupons de vol, etc.) ;
- vérifier les cartes d'embarquement avec la liste des passagers à bord, remplir et transmettre les documents de suivi de vol ;

En outre, le logiciel de suivi des vols, la terminologie aéronautique (IATA, alphabet aéronautique, etc.), la géographie liée aux services aéroportuaires (fuseaux horaires, aéroports, etc.), l'utilisation d'outils de communication radio, les règles de sécurité dans les aéroports, les spécificités culturelles des clients, la réglementation sur le transport des matières et produits dangereux constituent les connaissances essentielles sont présentées dans ce cours. Ces connaissances sont intégrées aux contenus de chaque unité. (Chitkla, 2022). Les apprenants peuvent les trouver et les étudier 24 sur 24 heures grâce au logiciel de Google Classroom.



En ce qui concerne les contrôles de contenu et les évaluations des apprenants, les examens se sont généralement faits après la fin de chaque unité. De plus, les jeux de rôle ont été utilisés pour mesurer la compréhension de communication en français et en mission engagée. Les dialogues entre les clients (ou les passagers) et les agents ont été répétés en clip sonore pendant la formation et en clip vidéo pour leurs projets finaux dans lesquels les apprenant ont créé leurs compagnies aériennes. Vous trouverez ici les images prises pendant la formation du 2^e semestre de l'année universitaire 2022. Ces activités permettent aux apprenants de pratiquer le français, de s'exercer aux tâches des agents d'escale, de présenter leur créativité et de profiter des technologies numériques.

Image 1 : blocage des sièges à la particularité de passager

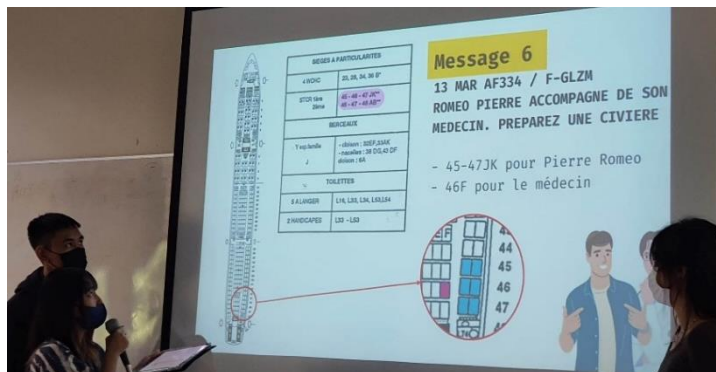


Image 2 : Exposé des services offerts aux passagers



Image 3 : horaires établis par les étudiants

DÉPARTS DE NARITA-TOKYO

JOURS	DEST	VOL	DRP	ARR	APP	CLA	VIA
Quotidien	BKK	NK625	1100	1825	787	CSY	0
Quotidien	ICN	NK619	0945	1210	737	SY	0
1.3.5.7	SIN	NK420	2200	0940 ⁻¹	738	CSY	BKK
2.4.5.7	SYD	NK412	1555	0615 ⁻¹	738	CSY	ICN
Quotidien	LAX	NK735	1720	1100 ⁻¹	77J	FCY	0
Quotidien	OSA-KIX	NK245	1555	1745	737	SY	0
Quotidien	NGO	NK226	1645	1800	737	SY	0
2.3.5.7	CDG	NK934	1420	0615 ⁻¹	77J	FCY	HKG
1.2.4.6	FRA	NK932	1555	0645 ⁻¹	787	CSY	AUH

05

Image 4 : avion de ligne créé par les étudiants

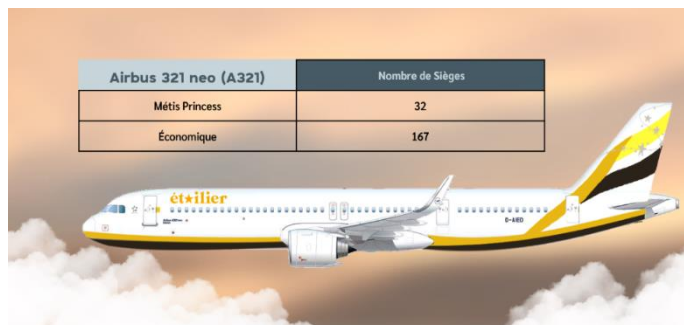


Image 5 : Code QR préparé par les étudiants

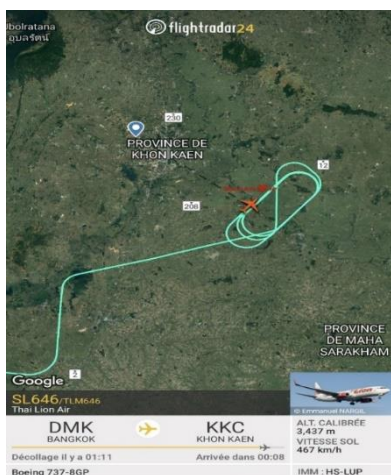


En ce qui concerne la procédure d'embarquement, les apprenants se sont entraînés à formuler des annonces dans différentes situations. Notons que tous les vols ont leurs particularités quotidiennes. Les apprenants, en tant qu'« agent », doivent se renseigner sur la météo pour annoncer le message adéquat aux passagers dans la salle d'embarquement. En cas d'incident sur l'avion de l'arrivée, l'agent d'escale doit savoir choisir les annonces appropriées à la situation, présentées à l'unité 8 du manuel.

En Asie du Sud-Est, il est rare qu'un avion arrive en retard que ce soit en été et en hiver, mais pendant la saison des pluies, le vent fort et les orages entraînent souvent un retard ou une annulation des vols. L'agent d'escale, en charge de l'opération, surveille son vol via *flightradar24.com* pour préparer le chargement de la cargaison ou des bagages et *windy.com* pour choisir la bonne heure de décollage.

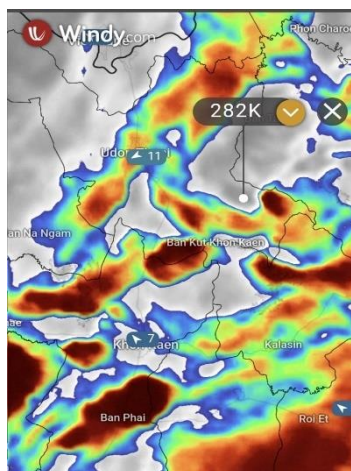
L'image 5 montre un avion confronté à de mauvaises conditions météorologiques si bien que le commandant de bord ne parvient pas à atterrir à l'aéroport de Khon Kaen. L'image 6 montre un orage et du tonnerre autour de cet aéroport. Les responsables de l'assistance au sol étudient ces informations afin de trouver une solution le plus rapidement possible. L'objectif est d'offrir un bon service aux passagers et de limiter les dégâts pour la compagnie. La procédure d'annonce d'un départ retardé est détaillée dans le manuel du cours.

Image 5



Source : flightradar24.com

Image 6



source : windy.com

Après avoir regardé deux images, les apprenants ont dû choisir les causes de retard de l'unité 8 pour compléter l'annonce du retard prévu. Et l'enseignant leur a appris la limite du temps d'immobilisation au sol pour qu'ils puissent rétablir l'heure d'embarquement et celle de départ. Et puis, ils ont rendu leur fichier sonore à l'enseignant via Google Classroom. Ici vous trouverez la bonne annonce de cette situation : « Mesdames, Messieurs, bonjour. Le départ du vol SL647, à destination de Bangkok-Don Mueang, est retardé en raison de l'arrivée de l'appareil du vol SL646 à la suite de mauvaises conditions atmosphériques à l'aéroport de Khon Kaen. L'embarquement est prévu à 16h00 pour un décollage à 16h30. L'équipe au sol de Bangkok-Don Mueang est informé de cette situation. N'hésitez pas à nous contacter pour toute autre information au comptoir 5. Nous vous présentons nos excuses pour ce retard et restons à votre disposition pour toute information. Merci pour votre compréhension. »

2. Satisfactions des apprenants

Après la formation, on a demandé aux apprenants de répondre à une enquête de satisfaction via l'application du Service des affaires académiques de l'université. Le système d'évaluation ne présente aucune donnée liée aux réponses des apprenants. Ce type d'évaluation est pour assurer la qualité de pédagogie. Les voix des apprenants, en tant qu'un partenaire, apportent les réflexions à l'enseignement, à l'enseignant et au cursus.

2.1 Satisfactions vis-à-vis de l'enseignement

27 apprenants du cours du Français pour les agents d'escale, inscrits au 2^e semestre des années universitaires 2022 ont été invités à participer à ces enquêtes, et 15 apprenants ont accepté de répondre (voir Tableau IV).

Tableau IV : satisfaction vis-à-vis de l'enseignement

Sujets d'évaluation	Moyenne	Déviation
1. Les apprenants connaissent les objectifs du cours.	4.92	0.29
2. Les apprenants participent à la création des activités pédagogiques et à la proposition des critères d'évaluation.	4.67	0.66
3. Les apprenants sont informés de l'application des connaissances acquises à l'utilité dans la vie quotidienne.	5.00	0.00
4. La moralité et les éthiques professionnelles sont intégrées à l'enseignement.	4.75	0.62
5. La mise en pratique et les échanges sur l'apprentissage correspondent au cours.	5.00	0.00
6. Les activités pédagogiques permettent aux apprenants les recherches des sources en classe et hors de classe.	4.92	0.29
7. Les documents pédagogiques sont faciles à comprendre.	4.76	0.46
8. Les activités pédagogiques permettent aux apprenants d'utiliser les technologies numériques.	4.83	0.39

9. Les apprenants ont l'occasion de demander les conseils de l'enseignant.	4.83	0.39
10. Les apprenants connaissent la progression de leur apprentissage.	4.92	0.29
11. La vue d'ensemble de l'enseignement	4.86	0.40

2.2 Satisfactions vis-à-vis de l'enseignant

27 apprenants du cours du Français pour les agents d'escale, inscrits au 2^e semestre des années universitaires 2022 ont été invités à participer à ces enquêtes, et 15 apprenants ont accepté de répondre (voir Tableau V).

Tableau V : Satisfaction vis-à-vis de l'enseignant

Sujets d'évaluation	Moyenne	Déviations
1. Les apprenants connaissent les objectifs du cours.	4.78	0.44
2. Les apprenants participent à la création des activités pédagogiques et à la proposition des critères d'évaluation.	4.44	0.73
3. Les apprenants sont informés de l'application des connaissances acquises à l'utilité dans la vie quotidienne.	4.67	0.50
4. La moralité et les éthiques professionnelles sont intégrées à l'enseignement.	4.67	0.70
5. La mise en pratique et les échanges sur l'apprentissage correspondent au cours.	4.89	0.33
6. Les activités pédagogiques permettent aux apprenants les recherches des sources en classe et hors de classe.	4.89	0.33
7. Les documents pédagogiques sont faciles à comprendre.	4.78	0.44
8. Les activités pédagogiques permettent aux apprenants d'utiliser les technologies numériques.	4.78	0.44
9. Les apprenants ont l'occasion de demander les conseils de l'enseignant.	4.89	0.33
10. Les apprenants connaissent la progression de leur apprentissage.	4.78	0.44
11. La vue d'ensemble de l'enseignant	4.76	0.48

2.3 Commentaires des apprenants

Cinq commentaires, envoyés par les apprenants, sont divisés en deux catégories comme suit : 4 points forts et 1 point de développement.

Les points forts :

- « Je voudrais adresser mes remerciements à l'enseignant. J'ai plus de connaissance sur ce domaine qu'avant. C'est vous qui m'avez appris les nouvelles expériences. »
- « L'enseignant travaille très bien. Cela a attiré mon attention sur la carrière des agents d'escala. En vue d'ensemble, c'est très bien. »
- « Professeur XXX, je vous apprécie beaucoup pour m'avoir transmis la connaissance de ce domaine. Ce cours est le plus bien-aimé pendant trois années de mes études. Votre enseignement facilite mon apprentissage. J'ai appris plusieurs choses. Je vous remercie et je vous encourage. »
- « Je vous remercie, professeur XXX. J'ai acquis les nouvelles leçons et expériences grâce à ce cours. »

Le point de développement :

- « Je voudrais vous demander de détailler les erreurs grammaticales. Cela sera utile dans l'avenir. »

3. Evaluation du comportement d'apprentissage

Pour évaluer le comportement d'apprentissage chez les apprenants, des épreuves écrites sont accompagnées d'épreuves orales. En général, l'examen de mi-semestre et l'examen final sont utilisés pour mesurer la connaissance acquise. Néanmoins, les cours du français professionnalisant ont besoin des mesures variées étant donné que ce type de cours porte significativement la mise en pratique. Ainsi l'évaluation du cours de

français pour les agents d'escale privilégie davantage les évaluations formatives des tâches finales par rapport aux examens traditionnels.

Afin de fortifier la collaboration au travail et les échanges d'opinion, les activités d'entraînement en groupe ont été appliquées plus que les travaux individuels. Tous les apprenants devaient passer trois épreuves à l'écrit, présenter des jeux de rôles, rendre des devoirs en fichier sonore et créer le projet final de leur compagnie aérienne, dans lequel ils ont réalisé les déroulements des tâches suivantes : réservation de billet, accueil au comptoir d'enregistrement et annonce d'embarquement en français-anglais-thaï.

Selon le programme d'enseignement de MKO3¹⁰, 100 % des notes se sont fondées sur 10 % de leur assiduité, 50 % de leurs tâches finales (exposés, fichiers sonores et projet final), 20 % de leurs tests et 20% de leur examen final. Il est évident que l'évaluation a mis l'accent sur les tâches finales. Notons qu'une tâche finale vise à utiliser plusieurs outils travaillés pendant la séquence. Les apprenants sont amenés à travailler en toute autonomie. Ce type de tâche reflète les compétences d'apprentissage des apprenants car la consigne ne les guide plus sur les outils à utiliser et le contexte d'apprentissage peut être différents des contextes des activités demandées. Après l'évaluation, les notes des apprenants sont satisfaisantes (voir Tableau VI).

¹⁰ Ce programme d'enseignement, dit à la thaïe « Mo.kho.Oo.Saam » fait partie des documents officiels du Bureau national de l'Enseignement supérieur. Il présente la description du cours, les objectifs, les contenus de chaque séance, les méthodes pédagogiques, les activités d'entraînement et leurs notes et les supports d'apprentissage.

Tableau VI : l'évaluation du comportement d'apprentissage

Notes	Barèmes	Nombre	%
A	89.25 >>	4	14.81
B+	82.43 - 89.24	10	37.04
B	75.68 - 82.42	10	37.04
C+	66.32 - 75.67	3	11.11
Total		27	100

Conclusion

Cette étude présente l'évolution de l'enseignement du cours de français pour le service au sol des compagnies aériennes à l'Université de Khon Kaen. Elle reflète également la tendance de la technique de classe et l'intégration des nouvelles technologies numériques. Ainsi, la langue française dans le monde du travail est plus facilement accessible qu'auparavant. De plus, les sources des connaissances ont changé. L'enseignant est devenu facilitateur de l'apprentissage. Et les experts du domaine font partie de la contribution d'enseignement à l'heure actuelle. Cela reflète la coopération entre l'université et l'organisation privée. Cette coopération permet aux apprenants d'acquérir des compétences professionnelles.

D'après les résultats ci-dessus, il convient de dire que l'enseignement des langues étrangères a changé afin de former un citoyen à vivre à l'ère des défis. Suite à l'Éducation basée sur les résultats (OBE), les apprenants utiliseront leur français pour travailler comme agent (e) d'escale et pour compléter leurs tâches dans les services de passagers, de billetterie et de fret. En ce qui concerne la formation de citoyens intelligents (Smart Citizen), ce cours permettra aux apprenants de savoir être bons voyageurs et de savoir acheter un billet en respectant les règles de la compagnie et de l'aéroport. Enfin, ils se prépareront à faire face à différentes situations pendant leur voyage en avion.

Références bibliographiques

Publication

- Bouchet, L. (2012). *L'Enseignement du français sur objectifs spécifiques à un public débutant ; Évaluation d'une formation FOS adaptée*. Mémoire de Master2 : Science du langage- FLE, Université Stendhal-Grenoble III.
- Boukhannouche, L. (2017). Le français sur objectif spécifique (FOS) : méthodologie pour une réalisation didactique efficace. *Conception des programmes de formation linguistique (ED/OPGD/SPAS) pour l'IFEG*. May 2017, pp. 53-64.
- Chitkla, K. (2012). *Document pédagogique du cours 417323 « French for Airlines Ground Service »*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen.
- Chitkla, K. (2013). "French-Thai Translation: Airline Business Documents", *Journal of Humanities and Social Sciences*, 30 (3) September-December 2013, pp. 1-30. (Publication in Thai)
- Chitkla, K. et al. (2022a). *Lexique du voyage en avion (français-anglais-allemand-espagnol-thai)*. Khon Kaen : Imprimerie de l'Université de Khon Kaen.
- Chitkla, K. (2022b). *Document pédagogique du cours HS733802 « French for Airlines Ground Service »*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen.
- Dejamonchai, S. (2017). *Dictionary of Education Terms for French Language Teaching and Learning (French-English-Thai)*. Prathumthani: Thammasat University Printing House.
- Dejamonchai, S. (2021). *Teaching Strategies for Active Learning of the French Language*. Prathumthani: Thammasat University Printing House. (Publication in Thai)
- Département des Langues occidentales. (2016). *Manuel de cursus : Licence-ès-Lettres en Langues occidentales*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen. (Publication en thaï)
- Département des Langues occidentales. (2021). *Manuel de cursus : Licence-ès-Lettres en Langues occidentales*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen. (Publication en thaï)
- Don-Onsa, A., Phadakan, S., Thapsaenlee, S., Onsing, Th., Butpheng, Th. and Chitkla, K. (2021). "Usage of French Vocabulary on the Websites of Leading Airlines: Air France, Air Canada, Swiss International Airlines, Emirates and Thai Airways" in *Proceeding of the 4th International Conference on Language*

- and Culture in the 21st Century: Interdisciplinary Research*, held on 12th November 2021, pp.119-128.
- Institut Français. (2017). « Fiche thématique : le Français sur Objet Spécifique », *NumériFOS*. pp. 1-18.
- Kirkpatrick, J. & W.-K. (2021). *An Introduction to The Nez World Kirkpatrick Model*. Kirkpatrick Partners.
- Mina, C. et Khunngern, P. (2009). *Rapport de recherche sur l'évaluation du cursus de Licence-ès-lettres en français 2003 de la Faculté des Sciences humaines et sociales-Université de Khon Kaen*. Khon Kaen : Section de français, Université de Khon Kaen.
- Pamornmalirat, M., Sarasithitham, K., Sathirayakorn, P. et Sensod, A. (2017). "The Development Training of Passenger Service Agent", *Journal of Technical Education Development, King Mongkut's University of Technology North Bangkok* 103. pp. 46-55. (Publication in Thai)
- Pôle Emploi. (2021). Personnel d'escale aéroportuaire : Rome N2201. Accès du site <https://candidat.pole-emploi.fr/marche-du-travail/fichemetierrome?codeRome=N2201>, consulté le 30 juin 2022.
- Section de Français. (1986). *Manuel de cursus : Licence-ès-Lettres en Français*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen. (Publication en Thai)
- Section de Français. (2011). *Manuel de cursus : Licence-ès-Lettres en Français*. Khon Kaen : Faculté des Sciences humaines et sociales, Université de Khon Kaen. (Publication en Thai)
- Shattock, M. (2007). *Managing Successful Universities*. Berkshire: Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Suthirat, Ch. (2016). *Développement de cursus : de la théorie à l'emploi*. Bangkok : V Print Co., Ltd. (Publication en thai)
- Site internet**
- Flightradar24. (2022). *SL646 DMK-KKC*. Accès du site : <https://www.flightradar24.com/data/flights/sl646>
- France Education International. (2023). *Descripteurs niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Accès du site : <https://www.france-education-international.fr/document/cecrl-descripteursb1>

Office of Registrar. (2023). Evaluate Result – Kantaphong Chitkla, 2nd semester of the academic year 2022. Web access: <https://reg-mirror.kku.ac.th/registrar/evaluatesresult.asp>

Windy. (2022). Pluie-tonnerre-Khon Kaen. Accès du site : <https://www.windy.com/fr/-Pluie-Tonnerre-rain?rain,16.643,102.705,7>

Entretien

Pamornmalirat, M. (2020). Les tâches du Service aux passagers et les compétences du personnel (Bangkok Flight Services). Entretien des 14-15 février 2020.

_____. (2021). Les tâches du Service d’opération et les compétences du personnel (Université de Technologie de Suranaree). Entretien du 18 mars 2021.

Boonyapiam, P. (2021). Les tâches du Service d’opération et les compétences du personnel (Thai Airways). Entretien du 18 mars 2021.

Présentations au séminaire et au stage

Chitkla, K. (2022). *The Development of Competency- Based Curriculum for Producing Graduates in the Challenging Era: A Case Study of the French Language Program, Khon Kaen University*, LATU National and International Conference, 26th July 2020, pp. 1-25.

Grosset, E. (2022). *Méthodologie du français professionnel : une gamme adaptée à l’étendu des domaines professionnels*, le stage BELC régional – Thaïlande, les 13-17 juin 2022, pp. 1-19.

Réflexions linguistiques et pédagogiques en vue d'une amélioration de la capacité à décrire les traits culturels thaïlandais dans la classe de français du tourisme en Thaïlande.

Chaloamkiet SUKIAT
Université Thammasat, Thaïlande
chaloamkietsukiat@gmail.com

Résumé

Le français du tourisme est une des matières les plus connues et les plus appréciées dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE/FOS en Thaïlande car il relève à la fois d'un intérêt linguistique mais aussi professionnel pour les apprenants souhaitant travailler dans ce secteur d'activité. Par ailleurs, parmi les types de tourisme existants dans notre pays, il s'avère que le tourisme culturel apparaît comme le plus populaire au sein des touristes francophones. L'envie de découvrir l'exotisme, l'expérience du jamais-vu et l'envie de découvrir autrui sont souvent les motivations majeures des visiteurs étrangers qui souhaitent venir en Thaïlande. Lors de l'enseignement du français appliqué au tourisme à nos étudiants thaïlandais, en particulier en quatrième année de licence, nous avons remarqué que certains d'entre eux éprouvent des difficultés à décrire les aspects culturels de la Thaïlande tels que les croyances, les modes de vie et les objets artisanaux. Il leur arrive fréquemment de recourir à l'anglais ou même d'utiliser les termes en thaï pour communiquer l'information. Cependant, nous considérons que cela ne suffit pas à garantir une compréhension adéquate de la part des touristes francophones, notamment lors de visites guidées impliquant des interlocuteurs ne maîtrisant ni le thaï ni l'anglais. Suite à ce constat, nous avons remarqué qu'en plus du manque de vocabulaire, la capacité à décrire est également une lacune importante. Pour remédier à cette situation, nous cherchons des approches linguistiques et pédagogiques qui aideront nos étudiants à améliorer leur compétence à décrire plus

efficacement les traits culturels thaïlandais en langue française. De plus, nous envisageons la possibilité d'intégrer la médiation culturelle et l'interculturalité dans notre enseignement. Nous croyons que notre proposition pourrait apporter une solution novatrice à cette problématique.

Mots-clés : français du tourisme, tourisme culturel, lexique, capacité à décrire, interculturalité

Introduction

Le tourisme est un des secteurs économiques les plus importants de la Thaïlande. Outre de splendides paysages paradisiaques, la Thaïlande dispose également d'une large diversité culturelle qui constitue le patrimoine culturel du royaume. À titre d'exemples, nous pouvons citer l'omniprésence des temples bouddhistes répartis dans les quatre coins du pays, des palais et des résidences royaux et une multitude de traditions, telles que les objets artisanaux réalisés par des paysans, les spectacles folkloriques populaires, les festivals bouddhistes et profanes, ou tout simplement la simplicité du mode de vie des Thaïlandais. Cette grande diversité constitue un atout majeur de notre pays pour le secteur touristique.

Pour ces raisons, il s'avère que le tourisme culturel est la première motivation des touristes étrangers visitant la Thaïlande. Ceci s'explique par le fait que notre pays dispose d'une très grande variété des ressources culturelles qu'il s'agisse d'éléments matériels ou immatériels. D'ailleurs, la Thaïlande a été classée en 2021 comme la 5^{ème} destination touristique la plus influencée pour le tourisme culturel d'après le magazine CEOWorld. Aux yeux des Occidentaux, l'exotisme d'un pays lointain comme la Thaïlande est l'un des principaux facteurs de son succès mondial dans ce domaine. C'est pourquoi l'Office national du tourisme de la Thaïlande a lancé il y a plus de deux décennies la campagne

touristique intitulée « Amazing Thailand ». L'objectif de cette campagne de promotion est d'inviter les touristes étrangers à découvrir et à vivre une expérience unique en Thaïlande.

Quant à l'enseignement du français du tourisme en Thaïlande, généralement nous fixons la destination touristique sur l'axe géographique comme point de départ pour concevoir les programmes du cours. Ensuite, les apprenants sont amenés à décrire la localisation des endroits à visiter, les choses à découvrir, les plats à déguster et les activités touristiques auxquelles les visiteurs peuvent participer. En revanche, nous remarquons que les traits culturels thaïlandais sont assez peu abordés dans l'enseignement du français du tourisme.

Par ailleurs, lorsque nous traitons des leçons sur l'aspect culturel de la Thaïlande, nous nous concentrons en premier lieu sur la description d'objets d'art, de produits artisanaux, ou encore de spectacles en tant que simples produits touristiques. En conséquence, lorsqu'il s'agit de décrire les aspects culturels de la Thaïlande en français, il arrive fréquemment que nos apprenants thaïlandais se limitent à la recherche d'équivalents lexicaux en français pour les traduire. Or, se concentrer uniquement sur les aspects lexicaux ne suffit pas à transmettre aux touristes les valeurs culturelles véhiculées par les mots. Pour nous, il conviendrait de prendre également en compte l'aspect interculturel qui existe entre les deux communautés linguistiques en question.

Quelles difficultés rencontrent les apprenants lors de la description des traits culturels de la Thaïlande en langue française ?

Pendant notre cours du français du tourisme, il est souvent demandé aux étudiants de préparer soit un exposé oral en vue de la présentation des contenus touristiques, soit à participer à des simulations sous forme de jeux de rôle, notamment en tant que guides locaux thaïlandais avec des touristes francophones. Lors de ces activités, nous constatons que nos

étudiants sont confrontés à deux défis majeurs. D'une part, ils font face à un manque de stock lexical dans le domaine des traits culturels, et d'autre part, ils ne tiennent pas compte des éléments interculturels qui se trouvent dans ce contexte franco-thaï. Lorsque les apprenants ne savent pas comment décrire ces traits culturels, ils ont tendance à recourir à l'emprunt de termes en thaï ou en anglais pour leurs descriptions. Or, ce choix linguistique s'avère insuffisant pour transmettre les contenus socioculturels appropriés aux touristes francophones. Nous sommes convaincus qu'il serait préférable pour nos apprenants d'acquérir une meilleure connaissance de la culture thaïlandaise.

Manque de connaissances générales sur le fondement de la culture thaïe

L'un des problèmes les plus marquants rencontrés par nos étudiants apprenant le français du tourisme est leur manque de connaissance générale de leur propre culture maternelle. Cette lacune entraîne naturellement une méconnaissance des valeurs culturelles. Cette ignorance constitue une difficulté majeure qui entrave la capacité de description de nos étudiants. Dans ce contexte, il est essentiel que l'enseignant du français du tourisme suscite la curiosité des apprenants thaïlandais dans ce domaine.

Dans un premier temps, il conviendrait d'encourager nos étudiants à lire des ouvrages portant sur les trésors culturels de la Thaïlande, que ces ouvrages soient rédigés en thaï ou dans des langues étrangères, notamment en français. Parmi ces derniers, nous pouvons citer, par exemple, les guides de voyage, les récits de voyage ou bien les ouvrages spécialisés en anthropologie culturelle. La pratique de ce genre de lecture permet non seulement une meilleure compréhension des racines culturelles du pays, mais elle fournit aussi les champs lexicaux relatifs aux traits culturels en question.

Prise en compte des aspects interculturels destinés aux touristes francophones

L'activité touristique est un terrain idéal où se confronte l'interculturalité entre la communauté linguistique maternelle de nos étudiants et celle de nos touristes francophones. D'une part, il s'agit des touristes français ou francophones qui disposent de peu ou pas du tout de connaissances sur la Thaïlande. D'autre part, il y a le guide local thaïlandais qui est au service de sa clientèle francophone. Le guide touristique doit, en une multitude d'occasions, trouver les moyens linguistiques adéquats pour expliquer des sujets subtils relatifs à la culture thaïe aux touristes. Le guide est alors considéré comme un médiateur culturel chargé de faire comprendre la culture maternelle à son public étranger.

Outre ses connaissances linguistiques, le guide francophone devrait également tenir compte des différences culturelles entre lui-même et ses touristes. Autrement dit, le guide doit se mettre à la place des touristes afin de transmettre au mieux l'information culturelle. À cette fin, il est essentiel de savoir comparer la culture maternelle et celle des touristes. La capacité à identifier les similitudes et les différences culturelles revêt donc une importance primordiale dans ce contexte professionnel.

Propositions pédagogiques : réflexion sur l'approche actionnelle

Dans le cadre de l'enseignement du français de tourisme, nous avons opté pour l'approche actionnelle dans laquelle l'apprenant est considéré comme un acteur social devant agir pour atteindre ses objectifs. En appliquant cette perspective pédagogique, nous avons remarqué que la répartition des tâches des apprenants en contexte touristique, tel que dans le cadre d'une visite guidée, est source de motivation pour ces derniers.

Face à des tâches données par l'enseignant, les apprenants doivent mobiliser leurs connaissances et leur savoir-faire pour les accomplir. Ces

tâches incluent souvent des jeux de rôle, pour lesquels les étudiants doivent incarner un guide local d'une part et un touriste francophone d'autre part. Cependant, d'après notre expérience, nous avons remarqué qu'il arrive souvent que ce type d'activité manque d'authenticité. Cela s'explique par le fait que, d'une part, il n'est pas évident d'imiter le contexte professionnel dans une salle de classe à l'université, et d'autre part, que les étudiants ont du mal à se mettre dans la peau d'un touriste francophone, souvent curieux de découvrir davantage de traits culturels. Sur ce point, on peut considérer que c'est l'absence d'authenticité de la situation qui empêche les étudiants de mobiliser pleinement leurs compétences linguistiques et professionnelles dans ce contexte. C'est la raison pour laquelle les apprenants ont tendance à négliger l'aspect interculturel qui devrait être intégré dans ce type d'activité d'apprentissage.

En considérant que l'authenticité de la tâche finale entraîne davantage de motivation chez nos étudiants, nous devons trouver de nouvelles pistes pour la réalisation du projet final. Nous proposons que la tâche finale intervienne en dehors de la salle de classe, dans une situation réelle, comme par exemple l'office du tourisme d'une ville, les temples connus de Bangkok ou bien les marchés locaux. En outre, il serait idéal d'avoir un public francophone avec lequel les étudiants pourraient mettre en œuvre ce projet. Confronté à un public réel de ce type, les apprenants pourraient mobiliser davantage les lexiques culturels lors de la réalisation de la tâche.

Par ailleurs, il serait également intéressant d'organiser une journée de visite de chaque quartier sous un angle culturel. À titre d'exemple, nous pourrions proposer la visite d'un marché le matin, suivi d'un atelier de cuisine traditionnelle l'après-midi. Lors de la visite du marché local, les étudiants pourraient mettre à profit une scène authentique pour décrire les herbes aromatiques et autres denrées locales. En effet, le marché

local est une vitrine idéale des objets culturels tels que les aliments exotiques, les produits artisanaux en rapport avec la vie quotidienne mais aussi les modes de vie des Thaïlandais. Ce lieu permettrait aux étudiants d'utiliser leurs compétences linguistiques et extralinguistiques pour décrire les traits culturels aux touristes francophones.

Application des exercices linguistiques en vue d'une amélioration des capacités à décrire

Face aux difficultés que rencontrent nos étudiants lorsqu'il s'agit de décrire les aspects culturels thaïlandais, nous essayons de renforcer leurs compétences linguistiques en contextualisant les exercices complémentaires dans la classe. En effet, il s'avère important que le contexte et les consignes soient aussi authentiques et motivants que possible. Nous donnons ici un exemple du contexte dans lequel se déroule notre exercice.

***Contexte** : Vous êtes chargé(e) d'accompagner des touristes francophones en vue d'une visite culturelle en Thaïlande. Comme c'est la première fois qu'ils découvrent notre pays, ils sont particulièrement curieux d'apprendre différents aspects de la vie des Thaïlandais. Lors de leur séjour, vous devez leur apporter des explications dans les situations suivantes.*

Ici, on peut voir que le contexte est clairement défini, mettant en avant la spécificité de ces touristes. Dans ce contexte, nos étudiants garderont à l'esprit que leur mission consiste en un acte de parole ayant un objectif bien précis. Quant à la consigne des exercices, voici un exemple visant à mobiliser les compétences linguistiques liées à la description chez nos étudiants.

Consigne : Parmi les objets artisanaux suivants, vous allez en choisir un pour le proposer comme souvenir de Thaïlande à vos touristes. Pour cela, vous devez le présenter en répondant aux questions suivantes.

- Qu'est-ce que c'est que cet objet ? À quoi ça sert ?
- Cet objet est en quelle matière et il est originaire de quelle région ?
- Cela reflète quels aspects de la vie des Thaïlandais ?

On peut voir que la consigne est en quelque sorte une piste de réflexion permettant à nos étudiants de mieux décrire les traits culturels. En effet, il s'avère judicieux de les guider afin de mobiliser au maximum leurs connaissances et leurs compétences linguistiques à travers une tâche donnée. Avec ce type d'exercice, nous avons constaté que nos étudiants produisent un travail satisfaisant. À titre d'exemple, voici quelques productions de nos étudiants qui ont choisi de traiter la description de ce souvenir.



(crédit photo : <https://www.thaipbs.or.th/program/Tuktid/watch/Enq590>)

<p>Exemple 1</p>	<p><i>Le mobile des poissons</i> <i>Cet objet s'appelle Pla Tapan Bai larn ou le mobile des poissons.</i> <i>C'est un produit artisanat du tressage d'une feuille très grande qu'on l'appelle « bai larn » est souvent utilisé pour distraire les enfants. Cependant, il existe jusqu'au présent, beaucoup de gens l'utilisent comme décoration dans laquelle certains ajoutent des petites clochettes pour qu'elles émettent de son métallique.</i></p>
<p>Exemple 2</p>	<p><i>Le mobile tressé</i> <i>Cet objet est les mobiles tressés en forme de poisson. Cet objet sert à distraire les enfants. Les mobiles tressés sont originaires d'Ayuthaya, du centre de la Thaïlande. Les mobiles tressés sont en feuille sachée ou en rotin, la mode de vie dans siècle d'Ayuthaya est près du fleuve, les peuples vivent près du fleuve et il y a beaucoup de poisson représente la vie de gens. Alors, les mobiles sont en forme de poisson.</i></p>
<p>Exemple 3</p>	<p><i>Le mobile de poissons</i> <i>C'est le mobile de poissons, il a pour but de distraire aux enfants quand on veut qu'ils dorment. Ce produit est fabriqué de feuille « Lan » coupées, on fait le tressage en forme de poisson comme vu dans la photo. Il est originaire du Centre de la Thaïlande. Cet objet reflète la vie entre les parents et les enfants et les environnements thaïlandais. Il y a des poissons Tapan et les feuilles Lan. Les deux peuvent représenter bien la nature du Centre. Selon le mode de vie, les enfants doivent obéir leurs parents. Donc, les parents ont le pouvoir de faire dormir des enfants sans les laisser jouer, mais c'est l'amour des parents, ils veulent que les enfants restent parfaitement.</i></p>

Nous pouvons constater que le bilan des productions de nos apprenants est globalement satisfaisant. Du point de vue de l'approche actionnelle et linguistique, nos étudiants sont capables de produire des contenus appropriés en fonction du contexte et de la consigne indiqués. Même

s'ils manquent parfois du vocabulaire qui convient à la description, nos étudiants essaient de décrire autrement à l'aide de mécanismes de reformulation.

De point de vue syntaxique, on peut remarquer que la plupart des productions se composent de phrases simples plutôt que de phrases complexes. En outre, il est aussi intéressant de noter que les connecteurs logiques sont bien présents pour mettre en relation les différentes parties de la description. Toutefois, il existe aussi une tendance à utiliser les phrases complexes pour faciliter la description. On peut trouver, par exemple, les propositions relatives, complétives ou bien participiales. Grâce aux résultats obtenus, nous pouvons envisager ultérieurement des exercices complémentaires qui permettront à nos étudiants de mieux maîtriser la description des traits culturels à l'aide de ces moyens linguistiques.

Réflexion sur l'apport de la traduction

Mis à part le travail sur le stock lexical français-thaï portant sur les traits culturels thaïlandais, nous remarquons qu'il existe un grand nombre de notions culturelles pour lesquelles il est difficile de trouver une équivalence en français. Face à cette contrainte, nous pourrions opter une approche basée sur la traduction. En effet, et selon *la théorie interprétative de la traduction* de l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT), l'accent est mis sur la traduction du sens que l'on souhaite transmettre, plutôt que sur une traduction littérale. Outre diverses techniques de traduction, nous pourrions utiliser le schéma conceptuel comme point de départ lors du processus de la réexpression. Prenons l'exemple d'un *Benjarong* : nous pourrions tenir compte des éléments conceptuels suivants lors de la réexpression en français : forme de l'objet, matière de fabrication, moyen de réalisation, fonction ou utilité, particularité artistique, etc. Grâce à ce découpage notionnel, nous

pourrions obtenir la réexpression en français suivante : *une porcelaine faite maison de cinq couleurs servant comme récipient d'un repas traditionnel thaïlandais.*

Conclusion

Compte tenu des complexités linguistiques et extralinguistique concernant la description des traits culturels en contexte touristique thaïlandais, nous considérons que le rôle de l'enseignant demeure primordial en tant que facilitateur dans le processus de l'apprentissage selon la perspective actionnelle. L'authenticité de la tâche finale, ainsi que l'utilisation de ressources linguistiques et traductologiques, pourraient apporter une solution adéquate aux apprenants. Toutefois, il faudrait aussi élargir notre réflexion en incluant l'analyse du discours et l'étude du corpus axés sur le discours touristique. La prise en considération des informations tirées de ce genre du corpus pourrait améliorer et enrichir la recherche dans ce domaine.

Références bibliographiques :

Chaves, R.M., Favier, L., & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe de langue*. Presse universitaire de Grenoble.

Laygues, A., et Coll, A. (2012). *Français en contexte tourisme*. Maison langues.

Lederer, M. (2016). Interpréter pour traduire – La Théorie Interprétative de la traduction (TIT). *Equivalences*, 43(1), 5-30.

<https://doi.org/10.3406/equiv.2016.1479>

Taechapongstorn, S. (2006). *La Thaïlande et ses régions : Manuel d'activités pédagogiques pour la formation en français du tourisme*. Presse de l'université Thammasat.

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Belin.

Sitographie :

<https://www.gavroche-thaïlande.com/thaïlande-tourisme-le-patrimoine-culturel-nouvel-atout-officiel-du-tourisme-thai/> consulté le 31 mars 2023.

<https://www.tourismethai.fr/> consulté le 31 mars 2023.

ATELIER :

Qu'allez-vous lire en français cet été ?

Approches pédagogiques de textes littéraires contemporains

Cette conférence interactive propose aux participants une série d'activités pour des apprenants de tous niveaux (dès A2) et d'explorer la littérature française et francophone contemporaine à travers une sélection d'extraits littéraires variés et très récents. Elle offre un panorama de la production littéraire actuelle et invite à lire et à découvrir de nombreux auteur-e-s.

Le module permet d'expérimenter des stratégies didactiques pour que la lecture en français de textes littéraires soit associée à l'apprentissage de la langue et devienne une activité abordable et désirable pour les apprenants: création d'un vécu commun qui génère des liens entre le lecteur et le texte ; écriture créative qui permet de découvrir des textes littéraires en les pratiquant ; résolution d'énigmes successives qui donnent des clés de compréhension et un appétit de lecture.

Il s'agit d'éveiller la curiosité, de donner envie de lire et de transmettre une vision renouvelée de l'actualité littéraire en France. Qu'allez-vous lire en français cet été ?

M. Michel BOIRON

Formateur, directeur de collections chez PUG-FLE

contact.michelboiron@gmail.com

TABLE RONDE :

Les contes : clé de lecture-écriture et créativité

Les contes sont fréquemment utilisés dans les cours de langues, car leur lecture procure du plaisir aux apprenants tout en leur inculquant des valeurs sociales et éthiques à travers l'histoire et la magie des contes. De plus, cette approche encourage la créativité des apprenants et stimule leur pratique de l'écriture. Dans cette optique, l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) a initié un projet d'activité de conte visant à former les enseignants sur les techniques d'écriture d'un conte en français et à leur montrer comment les intégrer à leur enseignement de la lecture et de l'écriture en classe. En juin 2022, plusieurs écoles secondaires de différentes régions de Thaïlande ont participé à cette formation pédagogique. Au cours de cette table ronde, quatre enseignants stagiaires des écoles pilotes partageront leur expérience d'exploitation de contes en classe de français langue étrangère (FLE) et discuteront du déroulement de leurs activités pédagogiques pour encourager les apprenants à créer leur propre conte en français.

Mme Naritsara PROMRIN

École Benchamatheputhit Phetchaburi

naritsaranat.32@gmail.com

M. Suwatt BOONKLERB

École Yupparaj Wittayalai

Suwattb@gmail.com

M. Natthaphong SOMCHING

École Phatthalung

natthaphong950@gmail.com

Mme Niyamas MEKCHAI

École Satrinonthaburi

niyamas_m@hotmail.com

Synthèse du 4^e colloque international de l'ATPF
« Les multiples facettes du français et son enseignement
au 21^e siècle : Plurilinguisme, pluriculturalisme et innovation »

*F. CHNANE-DAVIN, Professeur des Universités
Aix-Marseille Université, UR 4671 ADEF*

Tenter de rendre compte le moins infidèlement possible de la richesse et de l'intérêt de ces deux journées de ce 4^{ème} colloque international de l'ATPF intitulé « *Les multiples facettes du français et son enseignement au XXI^e siècle : plurilinguisme, pluriculturalisme et innovations* » est une tâche bien difficile. La seule solution me paraît de le faire en assumant la subjectivité de ma compréhension de tout ce qu'ont présenté les divers intervenants. Je ne suivrai donc pas la chronologie des interventions mais je vais tenter un propos plus synthétique, selon les thématiques abordées par rapport à l'argumentaire et ses mots clés : plurilinguisme, pluriculturalité et innovation dans l'enseignement du français dans une communauté de francophones.

Pour comprendre ce qui s'est passé pendant ces deux journées, je crois qu'il faut commencer par le cadre général avec les questionnements sur l'avenir de l'enseignement du français, de ses variations linguistiques et culturelles et sur les façons d'inscrire l'ensemble dans la francophonie avec le souci de la contextualisation. Partant de l'optimisme sur les aspects méthodologiques abordées dans une pédagogie active qui renforce l'estime de soi et le bien-être, en passant par les inquiétudes sur les difficultés et le recul du français, mais l'espoir de le relancer, on est passé par des réflexions épistémologiques, didactiques, linguistiques, psychologiques. Une double problématique complexe s'est alors dégagée: Comment motiver les jeunes, les former, les sensibiliser à l'interculturel et à la place de chaque langue pour qu'ils vivent l'apprentissage du français

Plusieurs catégories d'interventions se dégagent et concernent des recherches, des retours d'expériences, des conceptions d'outils didactiques, des pistes de formation et des réflexions. L'ensemble des intervenants discute des enjeux, des défis, des difficultés, des contacts des langues et des cultures, de la médiation par la langue maternelle, par l'anglais, de l'impact de l'insécurité linguistique, de la didactisation de la langue et de la culture pour les rapprocher de l'univers de l'apprenant, ... Dans ces catégories, on retrouve des thématiques en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage, toujours à la recherche de solutions pour améliorer les pratiques et favoriser la réflexivité en convoquant des cadres pratiques, théoriques et méthodologique d'une grande richesse en termes de références sur une question vive : enseigner le français, le FOS, et dans certains cas enseigner les langues en général. Certaines des thématiques sont déjà bien défrichée, d'autres sont à explorer. Mais ce qu'on peut retenir surtout c'est la pluralité *versus* la singularité, la pluralité des langues, des cultures, des contextes, des approches pédagogiques. Les travaux présentés ne manquent pas d'idées ni d'initiatives. Mais ce qui m'a marquée, c'est la concordance que ces travaux ont dévoilée dans leur diversité. On a vu se développer cette concordance selon plusieurs entrées inscrites dans un cadre global, celui de la francophonie particulièrement, puisque la majorité des interventions abordaient l'enseignement-apprentissage du français. La question de la formation est restée plus dans l'étape de la réflexion et mériterait à notre avis un colloque pour en parler.

Je prie les collègues intervenants de m'excuser si j'ai oublié des choses qu'on retrouvera certainement dans les actes. Parfois il y avait jusqu'à trois ateliers en même temps et je vous prie de m'excuser si je n'ai pu être présente dans le vôtre.

Encore une fois, dans l'impossibilité de retracer la richesse de toutes les interventions je me limiterai à quelques thèmes qui me paraissent avoir traversé les diverses interventions.

Le thème du plurilinguisme :

Le terme du plurilinguisme est revenu plusieurs fois dans les interventions. Il concerne particulièrement le fait de

- sensibiliser les enseignants aux plurilinguismes présents dans la classe,
- montrer que les plurilinguismes peuvent être un atout pour entrer dans la littérature,
- approcher le français dans une perspective plurilingue,
- accompagner et aider les enseignants à prendre connaissance des enjeux langagiers, être linguistiquement sensible aux langues du contexte.

Cela montre le souci de l'enseignant de la prise en compte des langues en présence pour créer des passerelles, des médiations (ex. la LM, l'anglais...) pour favoriser l'appropriation et la maîtrise du français en dépassant les idées reçues et valoriser tous les types de plurilinguisme particulièrement dans le domaine touristique (une spécificité en Thaïlande qui a été présentée dans plusieurs interventions).

Les thèmes du pluriculturalisme et de l'interculturel :

Comme on le voit dans le nuage de mots, le terme de *cultures* a occupé une bonne place. On a senti que dans toutes les interventions il y a une vraie préoccupation : comment introduire la culture et l'interculturel dans les manuels, dans les cours et avec quels supports ? On a assisté à des présentations sur la place des projets culturels, du jeu, des documents authentiques et autres pistes pour former à l'interculturel, pour verbaliser sa propre culture, pour la comparer avec les autres cultures, pour entrer

dans la communication interculturelle avec des touristes, avec des interlocuteurs natifs, dans la vie réelle, en classe.

Le numérique et l'enseignement à distance

La pandémie du COVID-19 a laissé des traces qui ont marqué les situations d'enseignement-apprentissage. Elle a changé les habitudes éducatives, didactiques et d'évaluation. Elle a renforcé l'enseignement à distance, et l'utilisation d'outils numériques. Elle a également modifié le triangle didactique par l'introduction de la classe inversée, la réalité virtuelle et autres manières de faire à distance. Plusieurs interventions ont enrichi la réflexion sur l'enseignement à distance et leur transférabilité dans différents contextes.

Les approches méthodologiques

Le matin lors de ma conférence sur l'évolution des approches méthodologiques j'ai posé plusieurs questions et pendant les journées du colloque il y a eu diverses réponses via des pistes proposées par les intervenants. Nous avons assisté à des projets pour rendre l'enseignement du français du tourisme plus actifs où la perspective actionnelle prend son sens dans la réalité des acteurs. Nous avons écouté des intervenants sur la pédagogie différenciée ou le tutorat qui favorisent les apprentissages, des méthodes pour faire entrer les étudiants asiatiques rapidement dans le lexique spécifique à un domaine particuliers.

La Littérature

Une autre thématique se dégage, même si elle n'apparaît pas vraiment dans le nuage des mots, celle de l'enseignement de la littérature. Les intervenants s'interrogent sur les approches pédagogiques de textes littéraires contemporains, ou comment exploiter la lisibilité des textes pour faire entrer dans la compréhension, ou encore sur la place de la culture

savante dans les manuels. Des débats ont eu aussi sur des exemples d'objets littéraires tels que le conte.

Conclusion

L'ensemble des interventions nous amène vers une réflexion sur comment s'engager et innover avec les écrits de la recherche pour une meilleure réflexion sur les pratiques dans le respect de la diversité culturelle, des valeurs universelles et les enjeux du plurilinguisme et l'interculturel.

J'espère que cette trousse épistémologique, didactique, méthodologique permettra d'ouvrir sur la PLURALITE selon contextes et des approches méthodologiques où la didactique n'est pas un long fleuve tranquille.

Je félicite les organisatrices et les organisateurs pour leur travail minutieux d'élaboration du programme de ce colloque. Il a été brodé à leur façon pour répondre à leurs attentes en représentant, celles de leurs enseignants, de leurs chercheurs et de leurs étudiants. Des acteurs des qui sont investis dans la recherche, l'enseignement et à la recherche de nouveautés méthodologiques, pédagogiques.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

M. Dominique DUCARD, *Université Paris-Est Créteil Val de Marne – Université Paris 12, France*

Mme Marielle RISPAIL, *UJM de Saint-Etienne, Responsable du centre de Recherche PARLERS (CELEC), St Étienne, France*

Mme Tatiana BÉSORY, *CAVILAM/Alliance française, France*

Mme Jacqueline DEMARTY WARZEE, *CIEP, France*

Mme Esther BOUCHER, *Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Trois Rivières, Canada*

Mme Rachel JUAN, *Université des Sciences Politiques, Taïwan*

M. Duc Su PHAM, *Coordinateur du Réseau de Recherche Régionale Asie-Pacifique, CREFAP/OIF, Vietnam*

Mme Warunee UDOMSILPA, *Université Chulalongkorn, Thaïlande*

M. Frédéric CARRAL, *Université Thammasat, Thaïlande*

M. Bruno MARCHAL, *Université Thammasat, Thaïlande*

Mme Sirajit DEJAMONCHAI, *Université Thammasat, Thaïlande*

Mme Suthisa ROJANA-ANAN, *Université Thammasat, Thaïlande*

Mme Thira SUKSAWASDI NA AYUTHYA, *Université de Chiang Mai, Thaïlande*

Mme Montiya PHOUNGSUB, *Université de Chiang Mai, Thaïlande*

Mme Penphan THIPKONG, *Université Naresuan, Thaïlande*

M. Jean-Philippe BABU, *Université Naresuan, Thaïlande*

Mme Sorthong BANJONGSAWAT, *Université Naresuan, Thaïlande*

M. Wiroj KOSOLRITTHICHAI, *Université Burapha, Thaïlande*

Mme Piyasuda MAWAI, *Université Rangsit, Thaïlande*

M. Frédéric MORONVAL, *Université Rangsit, Thaïlande*

**23^e Comité de direction de l'Association Thaïlandaise
des Professeurs de Français (ATPF)
Sous le haut patronage royal de Son Altesse Royale
la Princesse Maha Chakri Sirindhorn**

Son Altesse Royale La Princesse Maha Chakri Sirindhorn	Présidente honoraire
Khunying Wongchan PHINAINITISATRA	Vice-Présidente
Mme Pairin SIRI-ANGKON	Chargée des Inscriptions
Mme Orawanee PANSAWASDHI	Chargée des Inscriptions adjointe
Mme Penphan THIPKONG	Chargée des relations internationales
Mme Supanni CHANTKRAN	Chargée des relations internationales
Mme Sirivan CHULAKORN	Chargée des relations internationales
M. Rippawat CHIRAPHONG	Chargé des relations internationales
Mme Pornsiri TONGPUN	Chargée des relations publiques
Mme Porntip TOMORN	Chargée des relations publiques
M. Nattapon CHANINPORN	Chargé des relations publiques
Mme Porntipa THAVARAPUTTA	Chargée d'accueil
Mme Chatchareewan CHAIYAWAT	Chargée d'accueil
Mme Kobkuea GAJASENI	Chargée d'accueil
M. Arthit WONGSANGA	Éditeur
Mme Rachanee BOOTHATH	Chargée de communication interne
Mme Piyajit SUNGPANICH	Chargée d'information
Mme Duangchai AMRAPALA	Trésorière

Mme Kamonbhorn LEESIRISEARNKUL	Secrétaire générale
Mme Surapee RUJOPAKARN	Vice-Secrétaire générale
Mme Siriwan PIRIYASURAWONG	Secrétaire générale adjointe

**Comité de direction de la Fondation pour la Promotion de
la Langue Française et des Études Françaises (FPLE)
Sous le patronage de Son Altesse Royale la Princesse Galyani
Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagarindra**

Khunying Wongchan PHINAINITISATRA	Présidente
Mme Duangchai AMRAPALA	Vice-présidente
Mme Kamonbhorn LEESIRISEARNKUL	Membre
Mme Angkanit YINGPRAYOON	Membre
Mme Surapee RUJOPAKARN	Membre
Mme Chananao VARUNYOU	Membre
Mme Waree JULLAPHO	Membre
Mme Supaluck TAECHAPONGSTORN	Trésorière
Mme Sirajit DEJAMONCHAI	Secrétaire générale
Mme Pairin SIRI-ANGKOON	Secrétaire générale adjointe



Site de l'ATPF : <http://atpf-th.org/>

Facebook : Atpf Thaïlande

Email : atpf.th@gmail.com