



**HAL**  
open science

# Élaboration d'un référentiel pour des étudiants issus de classes bilingues entrant en filières francophones au Laos

Gwenaëlle Montagnon

## ► To cite this version:

Gwenaëlle Montagnon. Élaboration d'un référentiel pour des étudiants issus de classes bilingues entrant en filières francophones au Laos. Linguistique. 2010. dumas-00568661

**HAL Id: dumas-00568661**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568661v1>**

Submitted on 23 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **Elaboration d'un référentiel pour des étudiants issus de classes bilingues entrant en filières francophones au Laos**

**MONTAGNON  
Gwenaëlle**

UFR de SCIENCES DU LANGAGE

---

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Spécialité Français Langue Etrangère

Sous la direction de CRISTELLE CAVALLA

Année universitaire 2009-2010

## Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de façon plus ou moins directe, à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier particulièrement Cristelle Cavalla, ma directrice de mémoire, qui a guidé mon travail avec beaucoup de patience et de disponibilité. Son soutien et ses encouragements ont su me donner la confiance qui a pu parfois me faire défaut dans ce projet. Elle m'a prodigué de précieux conseils et m'a incité à me poser les bonnes questions. Je lui en suis très reconnaissante.

Je remercie également le personnel du département Français Langue Etrangère de l'Université Stendhal.

Mes remerciements vont ensuite à Yasmine Bouédron, ma responsable de stage et conseillère pour le français au Laos pour sa présence à l'AUF, le soutien et l'aide apportés tout au long du projet. Je remercie M. Bernard Vanthomme responsable de l'Antenne de l'AUF de Vientiane et toute l'équipe du bureau pour leur sympathie, en particulier M. Khék, le chauffeur de l'Antenne, pour sa disponibilité et sa bonne humeur et Mme Villy, dont j'ai apprécié la gentillesse.

Merci aux enseignants et au personnel des différentes universités et établissements de Vientiane qui m'ont accueillie, je pense à Mme Khamsoy, Mme Keomany, Latdany, Souvannapha, Khamphiou, Khamphou et Phouangmalay.

J'ai une pensée pour mes étudiants des FUF qui m'ont beaucoup apporté, particulièrement mes étudiants de médecine. Je garderai un très bon souvenir de nos échanges pendant leur cours hebdomadaire. Merci aussi à Fanny, Talia, Aurélie et Marie qui ont rendu mon séjour au Laos plus agréable.

Je remercie chaleureusement mon entourage proche qui m'a soutenue tout au long de mon année de Master 2, de mon stage et pendant la rédaction du mémoire. Je pense en particulier à mes parents et mes sœurs qui m'ont supportée dans cette entreprise, je salue leur patience dans les moments difficiles. Merci aussi à toutes les personnes qui ont su me témoigner leur amitié et leur compréhension, en particulier mes amis proches, mes collègues de travail et de promotion de Master.

Et enfin, je remercie Benjamin, pour son soutien sans faille, son aide précieuse pour la mise en page, la relecture intelligente qu'il a pu faire de certaines parties de mon travail, et son immense patience dans mes moments de doute. Il a su me redonner motivation, confiance et envie de me dépasser. Je veux lui exprimer ici toute la gratitude qu'il mérite.

## Table des matières

Remerciements .....	2
Introduction .....	9
I/ Mise en place du cahier des charges .....	10
A) Présentation du terrain de stage.....	10
1. Le lieu.....	10
2. L'institution.....	10
3. Les politiques linguistiques et éducatives .....	11
a) Les programmes de l'AUF .....	11
b) Les Filières Universitaires Francophones (FUF) .....	11
c) Et le CECR ? .....	12
4. L'établissement d'accueil.....	12
a) L'antenne de l'AUF .....	12
b) Le campus d'ingénierie .....	12
c) Les cours .....	13
B) Identification de la demande.....	13
1. Commande initiale de stage .....	13
2. Un projet d'ingénierie .....	13
3. Besoins et attentes de l'institution.....	14
4. Contexte humain .....	15
a) Les élèves de l'enseignement bilingue.....	15
b) Les enseignants de français .....	15
5. Contexte pédagogique et logistique .....	16
a) Des effectifs importants .....	16
b) Le calendrier universitaire.....	16
C) Démarche.....	16
1. Maître d'œuvre du projet d'ingénierie de formation.....	17
a) Les différents niveaux d'ingénierie .....	17
Tab.1. Trois niveaux pour l'ingénierie de la formation .....	17
b) Le dispositif de formation .....	17
2. Calendrier prévisionnel .....	18
3. Questions .....	18
II/ Méthodologie pour l'élaboration du projet.....	20
A) Quel référentiel proposer ? .....	20
1. Définitions .....	20

a) Première interprétation .....	20
b) Curriculum, syllabus et référentiel .....	20
c) Un programme à l'intérieur d'un cursus .....	21
d) Un inventaire d'objectifs .....	22
2. Analyse de la demande.....	22
a) Le cadre du référentiel.....	23
b) Les niveaux à atteindre.....	23
c) Le volume du référentiel .....	23
Tab.2. Volume horaire par modules de français sur l'ensemble du cursus de FUF	
.....	24
d) Le contenu du référentiel.....	24
• L'accent sur l'écrit .....	25
• L'expression des sentiments.....	25
• Le problème des activités orales .....	25
• La composante socioculturelle .....	25
• La phonétique et l'intonation .....	26
3. Le référentiel de niveau avancé.....	27
a) Conçu pour un public spécifique.....	27
b) Un parcours en contexte .....	27
c) Une définition adaptée à la situation .....	28
B) Objectifs et progression .....	29
1. Une progression en spirale .....	29
2. L'approche .....	29
a) L'apprenant, un acteur social .....	29
b) Des situations issues du réel.....	30
c) Des objectifs en forme d'actes de parole.....	30
3. La sélection .....	31
4. Les compétences transversales.....	32
5. La place de la grammaire .....	32
a) Une grammaire implicite.....	32
b) Favoriser l'interaction .....	33
c) L'importance de l'oral.....	33
6. Les différents types de « centration ».....	33
a) Sur l'enseigné.....	34
b) Sur la matière à enseigner .....	34

c) Sur l'objectif à évaluer .....	35
d) Le concept de besoins dans la notion de centration .....	35
III/ Le référentiel .....	37
A) Recueil de données et analyses .....	37
1. Les entretiens.....	37
a) Avec ma responsable de stage.....	37
b) Avec la responsable des classes bilingues.....	38
• Au Lycée de Vientiane .....	38
• Analyse des données .....	38
2. Les questionnaires pour les apprenants .....	39
a) De la pertinence des réponses .....	39
b) L'analyse des échantillons .....	40
3. Les observations de classes .....	40
a) Les objectifs culturels.....	40
b) Les objectifs méthodologiques.....	41
c) Le contexte des observations.....	41
d) L'analyse des observations.....	41
• Observation de classes de FUF .....	41
• Observation d'une classe bilingue.....	43
4. Les productions d'apprenants.....	44
a) Recueillir des copies d'élèves bilingues.....	44
b) Analyse des productions.....	44
Tab. 3. Le discours de l'apprenant au centre des préoccupations didactiques.....	45
c) Les erreurs récurrentes .....	45
5. Les ressources .....	46
a) Comparaison de méthodes .....	46
b) Etude de diverses progressions .....	46
B) L'élaboration du référentiel.....	47
1. Quels éléments de l'analyse prendre en compte ?.....	47
a) Les besoins liés aux études en filières scientifiques .....	47
b) Les besoins liés aux niveaux à atteindre .....	48
c) Les besoins liés aux savoirs socioculturels .....	48
2. Des besoins de formation aux objectifs pédagogiques.....	48
a) Définir les objectifs pédagogiques .....	49
b) Traduire les besoins de formation en objectifs pédagogiques.....	50

3. La structure du référentiel .....	50
Tab. 4. Structure du tableau.....	50
a) Les macro-objectifs .....	51
b) Les savoirs-faire .....	51
• La terminologie .....	51
• Savoir-faire et tâches .....	52
• Des actes de parole .....	52
c) Les savoirs grammaticaux .....	53
• Au service de l'objectif .....	53
• Approfondir et élargir les savoirs.....	53
• Le rôle de l'enseignant .....	53
d) Les savoirs lexicaux et phonologiques.....	54
• La phonétique et l'intonation .....	54
• Une approche onomasiologique .....	55
e) Les savoirs socioculturels.....	55
• La connaissance du monde.....	55
• Une prise de conscience interculturelle.....	56
• Les stéréotypes en classe de langue .....	57
• Les cultures francophones .....	58
f) Les activités et supports .....	58
• Précision de la demande .....	59
• Des activités et des exercices en contexte.....	59
g) Les évaluations .....	60
C) Des réponses aux hypothèses .....	60
IV/ Bilan et perspectives.....	63
A) Contraintes et difficultés rencontrées .....	63
1. Le public de classes bilingues .....	63
2. Un travail en autonomie .....	64
3. Développement du référentiel .....	64
4. Un référentiel, et non une méthode .....	65
5. Un niveau avancé .....	65
6. Des interruptions fréquentes.....	66
7. Matériel et environnement .....	66
8. Une utilisation incertaine .....	66

9. Un programme non testé .....	67
B) Evaluation du dispositif.....	67
1. La qualité de la formation .....	67
a) Comment évaluer ?.....	68
b) Que faut-il évaluer ?.....	68
2. Les critères d'évaluation .....	68
a) Les critères de pertinence .....	69
b) Les critères de cohérence .....	69
c) Les critères d'efficacité .....	70
d) Les critères de conformité .....	70
e) Les critères d'impact .....	71
• Conséquences sur les enseignants .....	71
3. Pour les utilisateurs du référentiel.....	72
a) Propositions d'utilisation.....	72
b) Ouverture du programme .....	73
C) Bilan du stage .....	73
1. Enseignante de français .....	74
2. Interlocutrice privilégiée .....	74
3. Ingénieur de projet .....	74
4. Conclusion.....	75
Références .....	76
Bibliographiques .....	76
Ouvrages cités .....	76
Ouvrages utilisés mais non cités.....	77
Electroniques.....	78
Didactiques.....	79
Cours de Master 2.....	79
Méthodes utilisées pour le référentiel.....	79
Annexes .....	81
1. Calendrier prévisionnel .....	81
2. Questionnaire à l'intention des élèves de Terminale bilingue .....	84
3. Entretien avec la directrice adjointe du lycée de Vientiane. ....	86
4. Grille d'observation de classe au Laos .....	88
5. Tableau récapitulatif des observations de classe.....	89
6. Référentiel FOS transversal option «Sciences de l'Ingénieur » (AUF).....	93



7. Types d'erreurs dans les copies d'élèves CB en production écrite .....	94
8. Fiche pédagogique apprenant.....	95
9. Fiche pédagogique enseignant .....	96
10. Le référentiel pour étudiants issus de classes bilingues .....	99

# Introduction

L'essentiel du travail que j'ai effectué dans le cadre de mon stage professionnel porte sur l'élaboration d'un référentiel de français général à destination d'étudiants laotiens entrant à l'université, au Laos, en filières francophones. Il existe deux sortes d'étudiants dans les Filières Universitaires Francophones (FUF) au Laos. Ceux qui commencent le français en première année, après une courte période d'alphabétisation, et ceux sortant de classes bilingues franco-lao qui entrent à l'université après avoir étudié la langue française pendant neuf ans. Ce sont ces derniers qui nous intéressent dans ce projet de stage.

En effet, ces étudiants ayant travaillé durant leurs années de lycée sur plusieurs niveaux de méthodes, il est plus judicieux de leur proposer de commencer leur cycle universitaire avec une progression propre à leur niveau, plutôt que de réitérer l'apprentissage à partir d'une nouvelle méthode. Les années précédentes, les enseignants préparaient leurs cours à partir de supports tirés de différents manuels sans suivre un cadre précis. Le référentiel doit donc proposer une progression et s'accompagner de matériel pédagogique en adéquation avec les objectifs.

Dans ce contexte universitaire particulier, quel référentiel proposer à ces étudiants ? Pourquoi a-t-on fait le choix de travailler à partir d'un référentiel pour ce public ? En quoi est-ce pertinent ?

Je m'attacherai dans une première partie, servant à décrire le cahier des charges du projet, à présenter de façon succincte le terrain de stage, pour ensuite définir et analyser les besoins institutionnels desquels découleront le calendrier prévisionnel et ma problématique.

La deuxième partie présentera la méthodologie utilisée pour la réalisation d'un référentiel pédagogique, ce qui sous-entend une étude approfondie du Cadre Européen Commun de Références (CECR). L'intention sera d'analyser la demande, de définir le type de progression adoptée afin de justifier les choix effectués en matière de contenus.

Dans une troisième partie, j'énoncerai les étapes de l'élaboration du référentiel, du recueil de données, de l'analyse du public et des besoins à la définition d'objectifs pédagogiques.

Enfin, un bilan sur le projet de stage sera proposé en dernière partie, dans laquelle seront émises les difficultés rencontrées, une proposition d'évaluation de la phase de conception au produit fini, ainsi qu'une conclusion sur les suites données au travail à partir de ce référentiel.

# **I/ Mise en place du cahier des charges**

## **A) Présentation du terrain de stage**

### **1. Le lieu**

Mon stage a eu lieu au Laos, petit pays de l'Asie du Sud-Est entre le Vietnam et la Thaïlande, du 4 février au 4 juin 2010. Il s'est déroulé au sein de l'Antenne de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) de Vientiane, la capitale. L'histoire veut que les liens avec le français au Laos, ancienne colonie française, soient toujours assez forts. La communauté française et francophone à Vientiane et dans les grandes villes étant assez importante, de nombreux étudiants ont choisi d'étudier la spécialité choisie en français. J'ai été surprise de voir dans les rues de la ville, les monuments et bâtiments importants comme les ministères et ambassades, indiqués en lao et sous-titrés en français. Il existe aussi un journal francophone dont la rédaction est confiée à des laotiens : *le Rénovateur*.

Pourtant, dans la rue et chez les jeunes, l'anglais a pris le pas sur le français puisque selon certains de mes étudiants, même les entreprises françaises au Laos demandent d'abord de savoir parler anglais ou de maîtriser les deux langues. Il n'y a peut-être que dans le tourisme, la restauration et l'hôtellerie que la langue française est encore vraiment présente, étant donné la forte présence de français et francophones venant visiter le Laos et le nombre toujours grandissant des expatriés.

L'AUF, dont la mission est de valoriser la langue française m'a donc accueillie dans son antenne de Vientiane, au Laos, rattachée au Bureau Asie-Pacifique dont le siège est à Hanoi, capitale du Vietnam.

### **2. L'institution**

L'AUF est une association d'universités existant depuis 1989. Présente sur tous les continents, elle est partenaire des établissements d'enseignement supérieur et de recherche ayant choisi le français comme langue d'enseignement. L'AUF est à l'initiative de plusieurs programmes de coopération pour soutenir le développement de la recherche, de l'enseignement en français, de la formation et la publication scientifique en contexte plurilingue dans les pays en voie de développement. Elle se développe au sein des milieux universitaires où elle a acquis une notoriété, l'attrait du français comme langue de formation aidant à ce succès. Le français, pour des raisons historiques remontant à l'époque de

l'Indochine française, a été beaucoup utilisé dans ces pays d'Asie du Sud-Est que sont le Vietnam, le Laos et le Cambodge, mais a perdu son statut dans les années 50. Il reste encore, très enseigné dans les universités. En 1994, l'enseignement en français est apparu quand furent créées les classes bilingues et les filières universitaires francophones, soutenues par l'AUF. (AUF [en ligne])

### **3. Les politiques linguistiques et éducatives**

#### **a) Les programmes de l'AUF**

L'AUF, dans les pays membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie en Asie du Sud-Est, participe au développement de plusieurs programmes de coopération. Citons particulièrement les deux programmes ayant un lien avec le référentiel à mettre en place et le public ciblé.

– Le projet *Valofrase (Valorisation du français en Asie du Sud-Est)* existant depuis 2007 dont l'objectif est d'améliorer et consolider la qualité de l'enseignement du français dans la région. Pour cela, des formateurs IUFM viennent former et remettre à niveau les professeurs de français des écoles normales de Paksé et Luang Prabang ainsi que ceux travaillant en section bilingue dans le secondaire et dans les sections de français des universités du pays.

– Les filières universitaires francophones, formations ouvertes en Asie du Sud-Est en 1994, sont des cursus universitaires de cinq ans dans lesquelles les étudiants suivent un enseignement du français et des cours scientifiques dans leur langue maternelle et en français.

#### **b) Les Filières Universitaires Francophones (FUF)**

Au Laos, elles sont développées en partenariat avec l'AUF par l'Université Nationale du Laos (UNL) et l'Université des Sciences de la Santé (USS). Progressivement, on introduit des cours scientifiques en français. Les étudiants obtiennent le diplôme national lao ainsi qu'une certification francophone pour les étudiants qui auront soutenu leur mémoire en français. Actuellement on compte 5 filières au Laos : génie électrique, médecine, génie civil, droit, économie et gestion.

Les étudiants ayant suivi cette formation peuvent ensuite entrer en Master francophone à l'étranger (au Vietnam pour la plupart ou dans d'autres pays francophones) leur insertion professionnelle étant, de plus, facilitée. Les facultés laotiennes voient leurs formations soutenues par des universités partenaires francophones internationales, belges, canadiennes, françaises et de plusieurs pays asiatiques qui travaillent en coopération avec elles. Tous les

étudiants issus de l'enseignement secondaire, qu'ils soient débutants en français ou qu'ils aient suivi une formation bilingue, ont accès à ces FUF, l'enseignement étant adapté à leur niveau. En formation initiale, des cours intensifs de français sont prévus les deux premières années. (AUF [en ligne])

Pour les étudiants issus de classes bilingues, la progression est différente. Ces étudiants et cette progression ont donc fait l'objet d'un projet de stage à l'Antenne de l'AUF de Vientiane, demandant la coopération d'un étudiant en M2 FLE.

#### c) Et le CECR ?

Le CECRL étant un cadre Européen pour les langues, on pourrait s'attendre à ce qu'il ne soit pas utilisé dans le reste du monde. Au contraire, il l'est de plus en plus, étant donné son efficacité prouvée dans l'enseignement/apprentissage des langues. Au Laos, c'est aussi une référence puisque les méthodes fournies par l'AUF sont récentes et labellisées par le CECRL. De plus, le Centre de Langue Française de Vientiane fait passer les examens du DELF aux étudiants désirant obtenir une certification.

### **4. L'établissement d'accueil**

#### a) L'antenne de l'AUF

Créée en 1997, l'Antenne de Vientiane dont le responsable actuel est M. Bernard Vanthomme, a ses bureaux sur le campus de la faculté d'ingénierie ainsi qu'au CNF, le Campus Numérique Francophone. Cette plate-forme technologique propose aux étudiants et enseignants des formations à distance, des formations aux TICE, un accès à Internet et à d'autres services. Une dizaine de personnes travaillent à l'Antenne, dont Melle Yasmine Bouédron, conseillère pédagogique pour le français et, parallèlement, ma responsable de stage.

#### b) Le campus d'ingénierie

C'est sur le campus d'ingénierie, à 20 minutes du centre-ville, dans les locaux de l'Antenne que j'ai effectué l'essentiel de mes heures de travail. J'avais deux missions pendant ces quatre mois, la première étant bien sûr l'élaboration du référentiel. Dans un deuxième temps, on me demanda de prendre en charge plusieurs heures de cours de français général pour des étudiants de filières francophones à des niveaux différents. Je me déplaçais sur plusieurs facultés disséminées dans la ville afin de dispenser mes heures de cours à des

étudiants en fin de cursus de médecine, à d'autres groupes en 4<sup>ème</sup> année de droit, d'économie gestion et de génie civil et des débutants en première année de génie électrique.

### c) Les cours

Mes étudiants n'étaient pas représentatifs du public auquel se destinait le référentiel que je devais concevoir, puisqu'ils ne venaient pas de classes bilingues, mais ces cours furent quand-même pour moi une aide précieuse. En effet, en enseignant à un public laotien, j'avais un premier aperçu de leurs habitudes d'apprentissage, des relations enseignants-apprenants et des interactions à l'oral dans une classe où, bien souvent, l'effectif était chargé. Prendre en considération l'ambiance d'une classe de langues en université laotienne pouvait avoir un impact sur ma façon d'appréhender le type d'activités et les supports auxquels les étudiants étaient le plus réceptif. Ce référentiel faisant l'objet d'une commande d'ingénierie pédagogique, une analyse de cette demande devait être faite pour tenter de cerner au mieux les besoins et attentes des acteurs du projet.

## B) Identification de la demande

### 1. Commande initiale de stage

Depuis l'ouverture des classes bilingues et des FUF, l'AUF a pour mission de favoriser la coopération des établissements universitaires afin de préparer au mieux les étudiants aux Masters francophones et leur proposer les meilleures formations en français.

La commande initiale sur le site Internet était décrite en ces termes : *création d'un référentiel de français niveau avancé pour les anciens élèves des classes bilingues, étudiants en Filières Universitaires Francophones*. Les entretiens et discussions avec les acteurs du projet, particulièrement avec Melle Bouédron, m'amènèrent à apporter des précisions quant au niveau et au volume attendus du référentiel. Ceci constituait les fondements de la demande d'un projet d'ingénierie.

### 2. Un projet d'ingénierie

Tout d'abord, définissons les termes d'ingénierie pédagogique et de la formation selon le cours de D. Remaud.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Remaud Dominique (2009). Cours *Ingénierie de la formation*. Master 2 FLE Professionnel, UFR Sciences du langage, Université de Grenoble.

Si nous résumons les définitions de G. Le Boterf et l'Association Française de Normalisation (AFNOR), l'ingénierie de la formation serait un ensemble de démarches méthodologiques de conception et de réalisation des systèmes de formation. Elle s'attache à concevoir des actions et des dispositifs de formation afin d'atteindre de façon efficace l'objectif fixé. Une analyse des besoins, la conception du projet de formation, sa mise en œuvre coordonnée et contrôlée ainsi que l'évaluation des effets de la formation sont les axes d'une démarche d'ingénierie de la formation.

P. Carré dans son *Traité des sciences et techniques de la formation*, définit l'ingénierie pédagogique comme :

« Une méthode de gestion de projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité. Elle a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique (...) en fonction des spécifications générales d'un cahier des charges de formation » (Carré, 2004).

Selon A.Joubier dans son article en ligne sur *la conception d'une formation, suivant la démarche ingénieuriste*, (Joubier, 2008 [en ligne]), ces définitions font ressortir le fait qu'une démarche d'ingénierie comporte des phases de conception, de mise en œuvre et d'évaluation. Il est donc nécessaire d'analyser la demande et les besoins de formation et le public auquel le projet se destine. Ainsi, avant de commencer le projet, le concepteur doit connaître le niveau des participants, leurs besoins, la durée de la formation, les pré-requis et les savoir-faire attendus en fin de formation. Le projet de formation étant conçu autour de l'apprenant, la démarche d'ingénierie suppose que tout soit adapté à l'apprenant : programmation, progression et évaluation. (Joubier, 2008 [en ligne])

Je vais donc adopter cette démarche pour la suite de mon travail d'élaboration d'un référentiel.

### **3. Besoins et attentes de l'institution**

Pour ces étudiants issus de classes bilingues, l'Antenne de l'AUF de Vientiane avait besoin d'un référentiel de perfectionnement linguistique en français couvrant un cursus de 5 ans avec une progression allant d'un niveau fin A2-début B1 à un niveau B2 acquis. Auparavant, les enseignants avaient pour consigne de « piocher » dans les méthodes en fonction des besoins des apprenants pour préparer leurs cours. Ne pouvant plus se satisfaire de cours approximatifs pour les meilleurs étudiants des filières francophones, il fallait concevoir ce référentiel pour que la progression soit la même pour tous les groupes issus de classes bilingues.

J'avais donc quatre mois pour prendre mes marques dans ce pays, au sein de l'Agence et au cœur du système universitaire laotien, et mettre mes propres objectifs d'étudiante stagiaire en FLE avec un projet d'ingénierie pédagogique, en adéquation avec les attentes de l'AUF et de ma responsable de stage. Pour cela, il me fallait observer le contexte dans lequel j'allais évoluer et bien connaître le public afin de répondre au plus près à leur demande tout en respectant les attentes de mon université grenobloise.

#### **4. Contexte humain**

##### **a) Les élèves de l'enseignement bilingue**

Le public auquel se destine le référentiel est donc issu des classes bilingues de tout le pays. Les étudiants viennent du Lycée de Vientiane, mais aussi de classes bilingues des trois autres villes du Laos que sont Luang Prabang dans le nord, Savannakhet dans le centre et Paksé dans le sud du pays. La majeure partie des lycéens, venue de classes bilingues, ne souhaite pas obligatoirement s'inscrire dans une filière francophone. Ma responsable de stage m'a laissée entendre que l'AUF éprouvait même des difficultés à rassembler assez d'élèves pour constituer un à plusieurs groupes selon les spécialités ou les niveaux. Les années où aucun groupe n'était constitué et afin qu'ils ne s'ennuient pas en cours avec des débutants, les étudiants étaient pris en charge par le Centre de Langue Française où ils pouvaient avoir des cours à leur niveau.

##### **b) Les enseignants de français**

Les cours de français étaient alors confiés aux enseignants de français laotiens les plus expérimentés. Le problème qui se pose, concernant l'utilisation de ce référentiel, est le fait que les enseignants des universités doivent multiplier les heures de cours pour parvenir à joindre les deux bouts et n'ont que peu de temps à consacrer à la préparation de cours. En effet, il y a un manque d'enseignants de FLE. Ils font des vacances en plus de leurs cours à l'université et parviennent quelquefois à des semaines de quarante heures.

Ce référentiel devait donc s'accompagner de cours conçus selon les supports et activités prévues. Le volume du référentiel sur lequel nous nous étions arrêtées avec ma directrice de mémoire et ma responsable de stage étant trop lourd pour que la conception de matériel pédagogique soit possible dans l'espace de temps imparti pour le stage, nous décidions de confier ce travail à un autre stagiaire, l'année suivante. Il est, par contre, fort probable que les enseignants commencent à concevoir les premiers cours eux-mêmes durant l'été pour la rentrée.



## 5. Contexte pédagogique et logistique

### a) Des effectifs importants

Ayant étudié le français pendant neuf ans dans le secondaire, l'essentiel des élèves devrait atteindre un niveau B1 en Terminale, mais l'effectif particulièrement chargé dans ces classes ralentit la progression. En effet, il peut y avoir jusqu'à 40 élèves en classe de langue au lycée comme à l'université, le manque d'enseignants de français étant aussi un obstacle à une formation dans les meilleures conditions.<sup>2</sup> L'assiduité est aussi un problème, l'administration des facultés manquant de moyens pour contraindre les étudiants à assister à tous les cours.

### b) Le calendrier universitaire

La progression, plutôt ralentie, viendrait aussi du fait que le calendrier scolaire et surtout universitaire est rarement respecté. En effet, de nombreuses interruptions de cours rythment l'année: les jours fériés sont fréquents et on remarque que quelques jours de congés supplémentaires peuvent souvent être de mise autour du jour chômé que ce soit dans le travail ou à l'université. Quand j'étais stagiaire, j'ai aussi pu constater que, fin mai, deux semaines durant, les étudiants inscrits en première et deuxième année eurent une formation militaire à la place des cours. Ce sont toujours deux semaines en moins sur le calendrier, non rattrapées.

De plus, ma responsable de stage me confia que les étudiants en première année n'ont eu leur rentrée universitaire qu'en mars, les emplois du temps, plannings et calendriers n'étant pas mis en place avant. Ces problèmes de rentrée décalée ou de longues interruptions ont été exceptionnels, mais révélateurs d'un dysfonctionnement au sein même d'un système universitaire difficile à organiser ou tout simplement, manquant de moyens. Il faut tout de même préciser que l'année universitaire 2009-2010 dut faire avec l'organisation des Jeux d'Asie (les Sea Games) à Vientiane qui eurent comme conséquence une interruption des cours pendant deux mois de fin octobre à fin décembre. En général, le calendrier universitaire ne peut compter que sur 25 semaines au lieu de 30.

Toutes ces circonstances devaient être, bien entendu, prises en compte dans la démarche de conception du projet pour que le référentiel ne soit pas trop loin de la réalité du terrain.

## C) Démarche

---

<sup>2</sup> cf. annexe 3

## 1. Maître d'œuvre du projet d'ingénierie de formation

### a) Les différents niveaux d'ingénierie

Si nous considérons les définitions du chapitre sur le projet d'ingénierie<sup>3</sup> et le tableau ci-dessous (inspiré du cours de Remaud, 2009) nous pouvons en conclure que mon travail en tant que stagiaire conceptrice d'un référentiel, s'inscrivait plutôt dans une démarche d'ingénierie de la formation que d'ingénierie pédagogique. J'étais dans une logique de montage et de gestion d'un dispositif de formation. Il n'était pas prévu que je forme les étudiants une fois le référentiel conçu.

Types d'ingénierie	Niveaux	Acteurs	Domaines
INGENIERIE POLITIQUE	Stratégique Décisionnel	Maître d'ouvrage Direction Gestion des Ressources Humaines	Politique générale Politique de formation
INGENIERIE DE FORMATION	Organisationnel	Maître d'œuvre Direction service formation	Montage de dispositifs de formation Gestion du plan de formation
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	Apprentissage Opérationnel	Prestataires (organismes de formations, enseignants, formateurs)	Préparation et mise en oeuvre des démarches pédagogiques

Tab.1. Trois niveaux pour l'ingénierie de la formation

Si nous adaptons ce tableau à notre projet d'ingénierie, les maîtres d'ouvrage seraient Yasmine Bouédron, conseillère pédagogique pour le français et Bernard Vanthomme, responsable d'Antenne de l'AUF de Vientiane, le maître d'œuvre, la stagiaire en Master 2 et les prestataires seraient les enseignants de français laotiens utilisateurs du référentiel.

### b) Le dispositif de formation

Dans le déroulement d'une formation, on peut distinguer trois axes différents dans le dispositif.

- *L'axe socio-économique* est celui de l'institution, où apparaissent les besoins de la formation.
- *L'axe de la formation dans sa dimension institutionnelle* est celui qui est mis en place par l'organisme de formation, en l'occurrence dans le contexte dans lequel nous évoluons, l'axe dans lequel je suis intervenue en tant que stagiaire et maître d'œuvre

---

<sup>3</sup> cf. I/B) 2.

d'un projet d'ingénierie de formation. Les résultats, énoncés sous forme de compétences à maîtriser, auxquels la formation doit mener sont indiqués par les objectifs généraux qui constituent les fondements du cahier des charges.

- *L'axe de la pédagogie* est celui du rapport formateur-stagiaires, relation qui gère la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des séquences de formation. Le formateur se doit de préciser les objectifs pédagogiques en vue d'atteindre l'objectif de formation ciblé. (Joubier, 2008 [en ligne])

A la lumière de ces réflexions, nous pouvons préciser le fait que mon statut de stagiaire, chargé de projet, était à la croisée des deux niveaux d'ingénierie de formation et pédagogique, puisque sans tenir le rôle de formatrice, le référentiel créé devait préciser les objectifs pédagogiques. Les séquences de formation, sans être accompagnées de fiches pédagogiques prêtes à servir, seraient décrites dans leurs grandes lignes mais resteraient modifiables et améliorables par l'enseignant formateur en charge du cours.

## **2. Calendrier prévisionnel**

Début février, j'ai prévu un calendrier des actions mises en place et mes missions durant les quatre mois de stage afin d'élaborer le référentiel. Ce calendrier a été plus ou moins modifié en fonction des dates des réunions et autres bilans, mais dans la progression des actions reliées à l'élaboration en elle-même du référentiel, il a été assez bien suivi. J'avais étalé les différentes observations de cours et analyses de méthodes au mois de février et posé des jalons sur l'élaboration des grandes parties du référentiel sur les trois autres mois, en me gardant une marge de manœuvre si le calendrier était trop ambitieux. Il s'est avéré être assez fidèle à la réalité et n'en a été que peu réajusté.<sup>4</sup>

Par ailleurs, une enseignante du lycée devait me faire parvenir un document avec la progression des élèves tout au long de leur scolarité en classe bilingue mais je ne l'ai finalement jamais obtenu. J'ai dû me fier aux objectifs des méthodes étudiées en partant du fait que les élèves devaient les avoir abordés à un moment de leur progression.

## **3. Questions**

Je me suis donc attelée à l'organisation de mon travail suivant ce calendrier prévisionnel et ces questions sont alors apparues :

---

<sup>4</sup> cf. annexe 1

- ❑ En premier lieu, pourquoi est-il intéressant pour ce public de niveau avancé d'étudier le français en suivant la progression d'un référentiel et non pas d'une méthode adaptée à leur niveau ?
- ❑ Dans un deuxième temps, quelle approche et quelle dominante retenir ?
- ❑ Comment tenter de passer outre certaines habitudes d'enseignement universitaire au Laos, où l'écrit a une place dominante, et insérer le plus possible d'activités orales?
- ❑ Par conséquent, comment ajouter au référentiel certains aspects linguistiques et culturels essentiels dans l'apprentissage d'une langue ?
- ❑ Enfin, quel référentiel proposer afin de répondre à leurs besoins, à ceux de leurs enseignants laotiens et de l'institution ?

Ma problématique tiendra compte du contexte particulier du système universitaire lao et de la place que tient l'AUF dans la formation francophone. Ces questions m'amènent naturellement à poser la suivante :

**Comment répondre aux besoins des acteurs du projet en faisant cohabiter les habitudes d'enseignement/apprentissage universitaire au Laos et les prescriptions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?**

## II/ Méthodologie pour l'élaboration du projet

### A) Quel référentiel proposer ?

#### 1. Définitions

##### a) Première interprétation

Après avoir étudié le CECRL, un référentiel m'apparaissait comme un outil de référence pour les enseignants et les concepteurs de méthodes d'enseignement. Afin de parfaire cette définition quelque peu personnelle d'un référentiel, je me devais de comparer cette vision des choses avec d'autres interprétations.

##### b) Curriculum, syllabus et référentiel

Le Larousse définit ainsi un référentiel général : *Ensemble d'éléments formant un système de référence*. La personne l'utilisant va se référer à quelque chose servant de repère à un système qui fait autorité (Larousse, 2006). On trouve aussi les termes anglo-saxons *curriculum* et *syllabus* qui s'apparentent à celui de référentiel. Si j'en crois les différentes définitions et études, *syllabus* et *référentiel* seraient très proches dans leur utilisation, alors que le terme *curriculum* représenterait un concept plus large, réunissant tout le processus d'enseignement/ apprentissage. (Lehmann, 1995 : 9-10)

D.Lehmann dans son chapitre s'intitulant *Programmes, contenus, progressions, syllabus et curriculums : un imbroglio terminologique* (Lehmann, 1995 : 9-10) essaie de clarifier ces termes et part du principe que l'idée est venue de mettre un nom sur ce qui va être enseigné à partir de la naissance du *Français Fondamental*. Les didacticiens se sont mis à définir et délimiter précisément le contenu de l'enseignement. Selon lui, *syllabus* n'est que peu utilisé en didactique du français, et combinerait les notions de contenus et de progression puisqu'on précise en premier le contenu à enseigner et ensuite l'ordre dans lequel les éléments doivent apparaître pour être cohérents. *Curriculum* n'est pas très utilisé en FLE, mais plutôt par les didacticiens nord-américains, qui lui prêtent le même sens que *syllabus*. La signification a changé et la notion peut-être définie comme « *l'art d'élaborer des parcours d'enseignement/apprentissage incluant le syllabus*. » (Lehmann, 1995 : 10).

### c) Un programme à l'intérieur d'un cursus

P. Pelpel, définit le référentiel comme l'équivalent d'un programme, mais formulé en termes de capacités à atteindre, définies avec précision ainsi que les critères selon lesquelles elles seront évaluées. (Pelpel, 2002 : 30) Cette définition s'approche de celle qui décrirait le référentiel à concevoir.

Quant au curriculum, il serait une articulation des objectifs dans leur ensemble, dans le cadre d'un cursus, formant un tout cohérent menant à un niveau de formation donné. (Pelpel, 2002 : p.31)

Le curriculum est donc vu comme un ensemble plus large, un système englobant les différentes matières permettant d'obtenir une qualification.

Considérons aussi ces définitions reprises par J. Kernéis, enseignant à l'IUFM de Rennes qui pose les questions suivantes (Kernéis, 2007 [en ligne] ) :

*« Qu'est ce qu'un curriculum ?*

*Le curriculum se définit comme étant un "programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, [un]ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en oeuvre dans une progression déterminée".*

*Son étendue est plus vaste que celle du programme d'enseignement qu'il inclut. Aux contenus à enseigner et à leur progression par niveaux s'ajoutent des situations d'apprentissage, des méthodes pédagogiques, des activités, des moyens et des modalités d'évaluation. Daniel Hameline le présente comme un « plan d'action pédagogique ».*

*Qu'est ce qu'un référentiel ?*

*Philippe Perrenoud le voit comme « la clé de voûte d'une bonne organisation curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation »*

*Pascal Duplessis pense que « le référentiel a sa place dans la partie technique du curriculum" : un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner. Actes du congrès Fadben de Nice, 2006.*

*Le curriculum est plutôt associé à l'enseignement et au développement de l'esprit critique à long terme et le référentiel de compétences à la formation, aux compétences à acquérir qui doivent passer dans la vie et être mis en pratique. »*

Le référentiel est vu comme un cadre, un guide auquel il faut se référer. Si le curriculum est un ensemble, un plan d'organisation, le référentiel est une partie de ce vaste plan. D'une façon plus concrète, il représente un cadre de références résultant d'une analyse de besoins à l'intérieur du système entier de formation. Il s'intéresse au contenu de la formation et non pas à la situation d'apprentissage.

Ces définitions font aussi ressortir le fait que le référentiel est plutôt pertinent dans une situation de formation professionnelle tandis que le curriculum est tout à fait adapté à une situation d'enseignement. Le référentiel que j'ai élaboré serait donc à la croisée des deux concepts, puisqu'il ne servira pas à former les étudiants d'une filière professionnelle, mais bien à enseigner le français dans une partie seulement du cursus universitaire. Néanmoins, il

fait partie d'un parcours dont le but est de préparer les élèves à intégrer les meilleures formations professionnelles.

Dans le contexte qui nous préoccupe, le curriculum serait le plan de formation dans son ensemble pour des étudiants en filières francophones comprenant tous les modules prévus dans leur cursus universitaire. Au Laos, les étudiants ont, en plus de leurs matières scientifiques en lao, différents modules en français qui sont : du perfectionnement linguistique, du Français sur objectif spécifique (FOS) selon leur spécialité, du FOS techniques universitaires (ou FOU : Français sur Objectifs Universitaires), un module d'insertion professionnelle (MIP) et un module de préparation au DELF. Le référentiel porte sur le perfectionnement linguistique et se place bien au centre du curriculum.

#### d) Un inventaire d'objectifs

C. Rameau, dans son rapport de stage sur un dispositif de soutien en FLS, rappelle que, selon son cours de DESS, un référentiel répondrait à la définition suivante :

*« Un document qui comporte une liste d'objectifs potentiels et les contenus correspondants. Il est le résultat d'une analyse des besoins de communication d'un ensemble d'apprenants potentiels, et il est destiné aux personnes qui devront élaborer un curriculum ou un programme pédagogique. Ce type de document peut également être appelé "cadre de référence" ou "cadre curriculaire".*

*Le référentiel comme « inventaire d'éléments constitutifs d'une démarche de production de compétences » peut constituer une réponse adéquate dans le sens où il procure un cadre commun de travail et de réflexion à toute l'équipe pédagogique "sous la forme d'un dispositif général laissant le moins de place possible à l'aléatoire" » (Rameau, 2004: 21).*

Dans la première définition, on peut percevoir une confusion entre les deux termes puisque la nuance semble ténue, même si on comprend que le référentiel s'inscrit à l'intérieur d'un curriculum. Ici, l'étudiante met l'accent sur l'importance de l'analyse des besoins et surtout du public auquel il se destine. Le fait est que le référentiel sert de base à une équipe enseignante. Ces enseignants sont tout à fait libres de se l'approprier et de proposer leurs propres activités et supports et s'éloigner du cadre pour servir leurs intentions d'enseignement. Ce constat me sert d'ailleurs pour mon projet de stage.

## **2. Analyse de la demande**

Ces considérations faites sur les différences entre curriculum et référentiel, il est important de préciser comment l'institution émettrice de la demande envisageait le référentiel attendu. La responsable de ce stage m'avait donné quelques référentiels déjà élaborés par des stagiaires<sup>5</sup> ou des enseignants les années précédentes et souhaitait que je m'en inspire afin que

---

<sup>5</sup> cf. annexe 6

les enseignants futurs utilisateurs puissent s’y retrouver. Ceci représentait les fondements de la demande. Au fil de nos discussions, nous nous sommes mises d’accord sur le niveau et le volume attendu du document.

a) Le cadre du référentiel

Le cadre devait s’inspirer de celui adopté pour les référentiels précédents ou sensiblement s’en approcher pour une question de repères et de facilités. Nous sommes bien dans une logique de référentiel commun, à l’intérieur d’un curriculum à plusieurs dimensions. J’ai donc repris les catégories du référentiel<sup>6</sup> existant en FOS sciences de l’ingénieur, dans les archives de l’AUF, et les ai adaptées afin d’élaborer mon propre cadre pour les besoins identifiés. Ce dernier devait être centré sur les objectifs et savoir-faire communicationnels. Il devait également comporter les entrées suivantes déclinées en savoirs grammaticaux, lexicaux et socio-culturels utilisés afin d’atteindre l’objectif ciblé. Des pistes seraient proposées pour les activités, les supports d’enseignement et les évaluations possibles.

b) Les niveaux à atteindre

Ce référentiel devait être sous forme de tableau comme les précédents, et devait couvrir cinq ans du cursus universitaire des étudiants en FUF<sup>7</sup>. Selon la conseillère pour le français, les élèves de classes bilingues doivent sortir de Terminale avec un niveau B1, mais ils sont finalement peu nombreux à obtenir réellement ce niveau dans les quatre compétences attendues. Elle me demanda donc, dans un premier temps, de consolider le niveau « fin A2 » en orientant mes premières séances vers des objectifs communicationnels et des savoirs supposés acquis au niveau A2, mais repris en B1. Nous nous sommes décidées pour une dizaine de séances en début de première année. Le niveau atteint en fin de cursus devait être B2. C’est pourquoi après avoir consolidé le niveau A2, il fallait renforcer le niveau B1, dont les objectifs devraient être acquis dès le lycée, pour finalement fonder toute la fin du référentiel sur un niveau B2.

c) Le volume du référentiel

Concernant le volume du référentiel, on me donna le programme du cursus sur 5 ans des FUF pour élèves sortant de classes bilingues. Le total des heures de français était de 540 heures réparties ainsi :

---

<sup>6</sup> cf. annexe 6

<sup>7</sup> Filières Universitaires Francophones



<b>Modules</b>	<b>Heures consacrées au module</b>
Perfectionnement linguistique	290h
FOS de spécialité	55h
FOS TU	145h
MIP	15h
Préparation DELF	35h (incluant 15h de conversation)

Tab.2. Volume horaire par modules de français sur l'ensemble du cursus de FUF

Le référentiel concernant le perfectionnement linguistique était ma priorité ; je me suis donc concentrée sur les heures consacrées à ce module. En première année, 80 heures lui étaient allouées, puis 60 heures en deuxième, troisième et quatrième année pour finalement terminer sur 30 heures en dernière année. J'avais pu observer que les cours dispensés dans les différentes facultés pouvaient durer de 1h30 à 2 heures, selon les emplois du temps des étudiants. Pour des raisons de facilité d'élaboration du tableau contenant le référentiel, je misais pour des séances de deux heures, à adapter selon le volume horaire donné par séances par le responsable de filière. Ce calcul fait, je devais créer un tableau de 145 séances de deux heures, 40 pour la première année dont une dizaine A2, 30 pour la deuxième année en B1, 30 en troisième et quatrième année, de niveau B2 et les quinze dernières pour finaliser le niveau B2.

#### d) Le contenu du référentiel

Selon M.Miled, un programme résulte d'un processus de transposition et sous-entend une sélection des contenus à l'aide d'une réécriture didactique et non d'un « copié-collé » d'une méthode.

*« Il convient d'abord de rappeler cette évidence : élaborer un programme, ce n'est pas reconduire tels quels les contenus de la discipline de référence ni procéder à des aménagements mineurs à partir des savoirs savants correspondants » (Miled, 2002: 37).*

Ceci aboutirait à un programme ambitieux aux contenus trop élevés par rapport aux réelles possibilités d'enseignement/apprentissage par les utilisateurs du référentiel. Cette situation pourrait entraîner un phénomène d'échec en favorisant la réussite uniquement chez une petite minorité d'apprenants. La transposition des savoirs va se réaliser au niveau des objectifs, des contenus dans lesquels le concepteur va faire des choix et de la progression liée à la situation des apprenants. (Miled, 2002: 37-38)

La demande issue de l'institution analysée, j'ai émis les hypothèses suivantes sur le contenu du référentiel.

- L'accent sur l'écrit

La conseillère pédagogique m'indiqua qu'étant donné le profil des étudiants en filières francophones, il serait plus pertinent d'insister sur la compréhension et la production écrite dans le référentiel, puisque ils sont étudiants en science et se préparent à intégrer des Masters francophones ou au minimum à rédiger leur mémoire en français. On devait donc mettre l'accent sur des objectifs communicationnels faisant travailler l'écrit, l'oral étant pour eux moins important à ce stade de leurs études.

- L'expression des sentiments

Une autre question se posait sur le contenu puisque le niveau B1, dans les recommandations du CECRL, fait la part belle à l'expression des sentiments à l'oral comme à l'écrit, le niveau B2 étant plus consacré à l'argumentation. Selon ma responsable de stage, l'expression des sentiments est trop éloignée des préoccupations des étudiants et ne doit pas faire l'objet d'une étude approfondie au cours de leur cursus universitaire.

L'effectif, le contexte culturel et les habitudes en cours n'aidaient pas non plus à installer des techniques à l'oral pour exprimer ses sentiments, puisque les élèves étaient plutôt nombreux, calmes et passifs. Nos avis divergeaient sur ce point. Sans toutefois tout aborder, la langue doit être vue sous tous ces aspects afin d'être maîtrisée au mieux. Je décidai donc de faire un compromis, qui me semblait justifié par la lecture des premières phrases de l'introduction du CECR :

*« Le cadre décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 9).*

- Le problème des activités orales

Posséder un comportement langagier efficace de niveau B1 demandait de savoir exprimer ses sentiments et de maîtriser les techniques orales. Pour parvenir à ce but, et afin de ne pas éloigner les objectifs du référentiel du profil étudiant et scientifique des apprenants, il fallait trouver un juste milieu. J'allais dans un premier temps mettre l'accent sur l'écrit tout en opérant des choix parmi les sentiments les plus à même d'être utilisés par des étudiants laotiens en français et les parsemer dans la progression selon les thèmes abordés. Dans un deuxième temps, j'allais insérer dans le référentiel des activités orales simples à mettre en place, en tenant compte du contexte universitaire.

- La composante socioculturelle

La part socioculturelle du référentiel n'étant pas à laisser de côté, je décidai de lui consacrer des sous-chapitres non négligeables en termes de temps d'enseignement. Il fallait toutefois faire des choix \_parfois drastiques\_ car le temps était compté.

Ce document étant destiné à un public laotien, il était préférable d'éviter toute forme d'ethnocentrisme en basant tout le contenu sur la France et les Français, mais prendre en compte le constat établi que très peu d'étudiants seraient en mesure de partir en France à la fin de leurs études, mais seraient plutôt amenés à faire une année d'études au Vietnam. Melle Bouédrion m'incita à jouer sur l'interculturel, les parallèles à faire entre les cultures francophones, française et des pays autour d'eux.

Dans la notice du référentiel<sup>8</sup>, nous précisons qu'il n'est évidemment pas envisageable de faire des comparaisons entre toutes les cultures francophones dans le monde, celles-ci devant être connues des enseignants. Une prise de conscience interculturelle et une réflexion sur la connaissance du monde était le compromis le plus adapté à la situation.

- La phonétique et l'intonation

La phonétique fut aussi une question soulevée pendant mes entretiens avec Melle Bouédrion. Quelle part de phonétique allait-il falloir laisser dans ce référentiel pour des étudiants ayant neuf ans de français ? Nous décidions dans un premier temps de ne pas prévoir d'enseignement spécifique pour la phonétique, mais de ne pas la négliger pour autant. Nous sommes conscientes de la pertinence de la phonétique en classe de langue et cette solution – nous le savons – n'est pas crédible pour une aide sensible en phonétique auprès d'apprenants. Les Asiatiques ont des spécificités phonétiques qui demanderaient de passer beaucoup plus de temps sur ces aspects. Malheureusement le temps imparti à l'enseignement du FLE et la difficulté d'utiliser les laboratoires de langues dans le cadre des cours ne permettaient pas l'insertion de toutes les matières souhaitables par le CECRL et souhaitées par les enseignants.

Parsemer le référentiel de petites sessions sur l'intonation ou une distinction entre deux phonèmes fut donc la solution temporaire envisagée. Pratiquer la correction phonétique pose aussi le problème de la formation des enseignants qui se doivent de maîtriser les différents paramètres permettant aux apprenants d'acquérir une meilleure prononciation alors que la composante phonologique est souvent négligée, voire absente des cursus de formation des enseignants (Borrell, 1993: 45-51).

---

<sup>8</sup> cf. annexe 10

Au Laos, les enseignantes ont approuvé notre choix, et ont reconnu le bien-fondé, même après neuf ans de français, de laisser une part de correction phonétique et d'entraînement à l'intonation dans le référentiel. La présence de tuteurs natifs peut aussi être un plus pour cette partie des cours.

### 3. Le référentiel de niveau avancé

#### a) Conçu pour un public spécifique

Miled, dans son article intitulé *Elaborer ou réviser un curriculum* insiste sur la prise en considération des données du contexte. Selon lui, élaborer un programme commence par l'explicitation de l'intention. Il précise en notant que les besoins spécifiques des élèves se renouvellent de plus en plus. (Miled, 2002 : 35).

C'est justement pour répondre à ces besoins que ce référentiel ne s'adresse qu'à ces étudiants laotiens et non à un autre groupe d'une autre culture ou d'un autre niveau. C'est une progression ciblée et particulière, élaborée spécialement pour ce type d'élèves. Cette réflexion est confortée par la pensée suivante selon laquelle :

*Il est évident qu'un programme ne peut-être une construction éternelle établie indéfiniment, il a une moyenne d'âge, variable d'un contexte éducatif à un autre, au-delà de laquelle il finit par être inactuel* (Miled, 2002 : 35).

#### b) Un parcours en contexte

Pour Miled, la contextualisation du programme est un impératif essentiel pour réussir à l'élaborer conformément aux attentes et besoins.

« *Ce programme doit être ancré dans un contexte éducatif spécifique qui fournit ses valeurs, ses besoins institutionnels et un profil d'apprenant. Cet ancrage se situe du côté :*

- *Des savoirs à enseigner : la prise en compte des impératifs du pays et de l'environnement immédiat ;*
- *De l'apprenant : son répertoire langagier et les représentations qu'il a sur la langue étrangère ;*
- *De l'enseignant : sa formation fondamentale et ses prédispositions à la compréhension et à l'utilisation du curriculum ;*
- *Des possibilités matérielles et techniques mises à la disposition de l'institution universitaire »* (Miled, 2002 : 36).

En effet, toutes ces considérations sont à prendre en compte pour élaborer la progression afin qu'elle soit le plus efficace possible. Ceci est la preuve que la présence sur place du stagiaire amené à concevoir ce référentiel est pertinente puisque sa rencontre avec l'environnement culturel et universitaire des apprenants et les idées qu'ils se font sur la langue cible vont donner une authenticité inestimable au programme. Nous avons évidemment pris

en compte les prédispositions des enseignants à la compréhension et l'utilisation du référentiel, puisque à la fin du stage, nous les avons réunis pour leur présenter le référentiel, répondre à leurs questions et prendre en compte leurs commentaires. Quant aux possibilités matérielles, sachant que les salles de classes sont pauvres en matériel multimédia, les supports et activités proposées peuvent être modifiées en fonction des éventualités.

c) Une définition adaptée à la situation

Ces considérations faites sur le contexte, en associant les définitions des chercheurs cités et les attentes de l'institution, voici la définition du référentiel qui me paraît la plus appropriée pour ces étudiants et enseignants laotiens :

**Ce référentiel est un document comprenant une énumération des objectifs et des contenus correspondants résultant d'une analyse des besoins de communication des étudiants issus de classes bilingues au Laos. Il servira de cadre commun de référence pour les professeurs laotiens qui prendront en charge le module de perfectionnement linguistique, destiné à ces étudiants, dans les 5 années du cursus universitaire des filières universitaires francophones.**

Cette définition prise en compte, rappelons les aspects qui vont être traités dans ce travail et la problématique fondée sur la question suivante:

**Comment répondre aux besoins des acteurs du projet en faisant cohabiter les habitudes d'enseignement/apprentissage universitaires au Laos et les prescriptions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?**

Pour y répondre, je vais m'intéresser à la progression envisagée pour ce travail, ainsi qu'à la centration du référentiel sur un ou plusieurs objets particuliers. Je préciserai l'approche retenue et les choix opérés en matière de contenus. Un travail de recueil et d'analyse de données sera effectué afin de déterminer les besoins des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage et enfin, je m'attacherai à la démarche d'élaboration du référentiel avec tout ce que ce travail a demandé en matière de contraintes et d'adaptations.

## B) Objectifs et progression

Dans ce contexte, le choix d'élaborer une progression propre à un certain groupe d'étudiants plutôt que de travailler à partir d'une méthode répond à un besoin immédiat et précis. Il n'existe pas de méthode adaptée au niveau de ces étudiants, qui après 9 ans de français ne peuvent continuer à travailler sur un manuel car aucun ne leur correspond véritablement. Pendant leur scolarité dans le secondaire, ils ont étudié la langue à partir de différentes méthodes évoluant avec leur âge et leurs préoccupations. L'essentiel des objectifs communicatifs utiles pour un niveau intermédiaire ayant été abordé au lycée, le module de perfectionnement linguistique à élaborer sous forme de référentiel doit offrir une révision des acquis (A2) tout en affinant les compétences du niveau censé être atteint (B1) et en consolidant ou en approfondissant les objectifs du niveau à atteindre (B2). Ces élèves ont trop d'années de français pour utiliser le cadre d'une seule méthode, mais les lacunes accumulées et la fragilité de leur niveau demandent une progression particulière et des retours fréquents sur les apprentissages.

### 1. Une progression en spirale

C'est pourquoi l'institution me demanda d'instaurer dans ce référentiel une progression « en spirale » plutôt qu'une progression linéaire, afin de pouvoir toujours revenir sur les acquis et transférer les savoirs à d'autres savoir-faire.

S. Borg dans son ouvrage sur la notion de progression, reprend l'explication d'E.Bérard sur la différence entre progression cumulative et progression en spirale :

*« Dans la progression cumulative, les structures s'ajoutent les unes aux autres avec un ordre préétabli ; il y a peu de retours en arrière possibles et il existe une étanchéité entre les divers éléments. Dans la progression en spirale, un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas-là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considère qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités » (Borg, 2001: 63).*

Nous avons donc choisi d'établir une progression en spirale puisque nous sommes bien dans une logique d'approfondissement et d'élargissement des actes de parole.

### 2. L'approche

#### a) L'apprenant, un acteur social

En ce qui concerne l'objet central de la progression, nous avons choisi de construire le référentiel autour des savoirs-faire communicatifs afin que les savoirs grammaticaux, lexicaux et socio-culturels soient au service des actes de langage ciblés. La perspective actionnelle

prônée par le CECR est l'approche qui s'impose pour la construction d'une progression à partir d'un cadre de référence. Citons le passage du Cadre Commun qui définit l'apprenant comme un acteur social :

*«Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.»*( Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne]15).

#### b) Des situations issues du réel

Miled confirme que ce choix est pertinent pour l'élaboration d'un programme. Une approche selon les compétences de communication permet de contextualiser les objectifs dans des situations ancrées dans le réel.

*« Les travaux actuels en éducation ont montré que l'ère des programmes fondés uniquement sur des contenus accumulés est révolue ; la complexité et l'évolution rapide des connaissances font qu'il est difficile de les cerner dans leur exhaustivité. Il en est de même des programmes reposant sur des objectifs juxtaposés sans souci d'intégration de ces objectifs.(...) Ainsi, un programme construit à partir d'un ensemble de compétences permet à l'élève de résoudre des problèmes et, dans le cas de l'acquisition des langues, d'apprendre à communiquer dans des situations significatives »* (Miled, 2002 : 37).

De plus, le référentiel organisé autour des compétences de communication facilite le classement des savoir-faire en progression cohérente. Miled insiste aussi sur l'importance de la reproduction des interactions sociales et langagières dans des situations issues du réel pour favoriser l'acquisition de ces compétences.

*« De même, une approche selon les compétences est susceptible d'organiser et de hiérarchiser les objectifs spécifiques qu'on doit faire intégrer chez l'apprenant afin de les mettre au service de la résolution d'un problème en mathématiques ou de la production d'un acte de communication dans le domaine des langues. La redéfinition des objectifs se fera ainsi en termes de compétences et de savoir-faire. La notion de compétence est susceptible de mettre en pratique des valeurs puisqu'elle permet d'illustrer des démarches fondamentales de la pensée ou des capacités mentales (décrire, résumer, argumenter...) et de reproduire les interactions sociales, langagières et affectives dans des situations précises »* (Miled, 2002 : 37).

#### c) Des objectifs en forme d'actes de parole

Ainsi, les objectifs sont définis sous la forme d'actes de parole reproduisant ces interactions sociales et langagières. Par exemple, à la fin d'une séance, en début de première année, les étudiants seront capables de : *situer des évènements dans le temps, indiquer l'origine/le moment d'une action, indiquer la durée*. A l'issue d'une autre, ils auront appris ou

révisé comment : *évoquer des souvenirs, raconter un événement, une expérience personnelle au passé*. En milieu d'année, plusieurs séances leur permettront d'acquérir les outils pour : *rapporter un discours, reformuler les dires de l'interlocuteur, présenter des opinions, résumer des propos, un bref récit, un article*.

Ces objectifs sont bien ancrés dans la réalité et représentent les interactions que des étudiants peuvent avoir dans la langue cible.

### **3. La sélection**

Les choix opérés en matière de progression ont été faits en fonction des besoins des apprenants. Besse et Porquier parlent de sélection dans plusieurs domaines, en fonction des priorités et des intérêts propres au groupe cible. Avec ce public, les thèmes devaient être en rapport avec leurs futures orientations professionnelles, leurs préoccupations d'étudiants et leur environnement actuel, au Laos, et potentiel dans un pays francophone. La sélection a porté sur les savoirs que l'on a considéré être prioritaires pour ces étudiants.

*« Toute progression implique d'abord une sélection, que cette sélection porte sur le "niveau de langue" qu'on veut enseigner, sur le type de discours qui correspond le mieux aux besoins des apprenants, sur les documents ou échantillons de la langue-cible qui suscitent leur intérêt, sur les mots et structures qu'on juge les plus utiles, sur les notions et fonctions communicatives qu'on considère comme prioritaires dans les usages que les étudiants auront à faire de la langue qu'ils apprennent »* (Besse et Porquier, 1984: 149).

Nous avons jugé prioritaires les éléments suivants :

- Savoir argumenter à l'oral comme à l'écrit sur des sujets divers.
- Exprimer son opinion et la justifier, prendre position, débattre de sujets actuels.
- Améliorer la production écrite en vue de la rédaction d'un Master en français.
- Organiser, articuler et construire son discours à l'oral comme à l'écrit en vue de l'écriture du mémoire et de la soutenance à l'oral.
- Travailler la compréhension orale et écrite de documents authentiques et aborder des sujets issus de tous les médias possibles.
- Prendre conscience de la diversité culturelle et acquérir des savoir-faire interculturels.

Ces éléments prioritaires seront accompagnés de savoirs secondaires afin que l'ouverture sur d'autres préoccupations soit possible. Ainsi, d'autres séances portant sur des objectifs moins prioritaires pourront être vues comme des activités un peu plus divertissantes, afin de rompre avec le côté rigoureux du programme et leur permettre de s'exprimer de façon plus distrayante. Notons par exemple les séances portant sur la publicité, le cinéma, les



expressions de sentiments et tout ce qui touche à leur vécu et leur ressenti. Ces éléments seront détaillés ultérieurement (III/B)1.)

#### **4. Les compétences transversales**

Afin que l'apprentissage soit le plus efficace possible, Miled met l'accent sur les compétences transversales qui sont communes à différentes disciplines et permettent à l'apprenant de mieux s'insérer dans son environnement.

*« Le développement des thèmes, des contenus ou des compétences transdisciplinaires est susceptible de contourner le cloisonnement et l'enfermement disciplinaire. Dans le cas de l'apprentissage des langues, ces compétences peuvent être réparties en capacités d'apprentissage (structurer, critiquer...), capacités opératoires (mettre en relation des savoirs...) et capacités culturelles (l'accès à l'information, la prise en compte des particularités culturelles du peuple dont on apprend la langue). Fonder le programme sur le concept de « compétence » pose le problème de la pertinence des objectifs et des contenus et de l'opportunité de rendre l'apprentissage plus efficace et plus significatif » (Miled, 2002 : p.37).*

Dans le cas de notre référentiel, les élèves sont des futurs étudiants en FUF qui se destinent à des carrières diplomatiques, des métiers relevant du domaine des finances, du droit ou de la fonction publique et il est important que les contenus prennent en compte leurs centres d'intérêts. Etant donné que dans leur cursus, ils auront un module d'insertion professionnelle et que nous n'avons pas prévu de passerelle entre les autres modules et celui du perfectionnement linguistique, il n'y a pas de savoirs-faire consacrés à l'insertion et aux métiers mais nous avons fait en sorte que les thèmes portent sur ces aspects.

#### **5. La place de la grammaire**

##### **a) Une grammaire implicite**

En ce qui concerne les savoirs grammaticaux, ils sont évidemment contextualisés et, dans la mesure du possible, la grammaire est inductive. Rien n'empêche l'enseignant de revenir sur des points de grammaire non maîtrisés en faisant effectuer aux apprenants des exercices structuraux, mais ils doivent être faits au service de l'acte de parole visé en début de séance. Besse et Porquier rappellent ce qu'est cette grammaire « cachée » dans l'application d'un acte de parole.

*« On appelle grammaire implicite ce savoir grammatical plus ou moins méthodiquement "enfoui" dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle » (Besse et Porquier, 1984: 148).*

## b) Favoriser l'interaction

Nous retrouvons dans les réflexions suivantes l'importance du message prévalant sur sa forme, ce qui déprécie l'importance de la grammaire dans l'utilisation de la langue. Besse et Porquier reprennent les arguments de C. Kramersch qui pense que les interactions naturelles ayant lieu en classe favorisent l'acquisition des formes grammaticales correspondantes à ce type d'interactions.

*« [...] Enfants et adultes acquièrent les formes linguistiques étrangères essentiellement par et à travers les interactions sociales dans lesquelles ils parviennent à s'insérer, et l'ordre d'acquisition de ces formes reflète approximativement leurs progrès dans la négociation de ces interactions. [...] dans toute communication interpersonnelle, le message est plus important que sa forme, l'authenticité de l'expérience interactive est plus importante que la grammaticalité de son expression. Elle [Kramersch] propose à cet effet toute une panoplie d'exercices, dits interactifs, dont l'objectif est d'abord de développer chez les apprenants la capacité de gérer à leur profit des interactions qui s'établissent naturellement dans une classe, les formes et la grammaire de ces formes étant acquise en leur sein » (Besse et Porquier, 1984: 156).*

C'est bien à ce résultat que nous voulons parvenir en faisant graviter les savoirs grammaticaux autour des actes de paroles les plus significatifs pour ce groupe d'étudiants.

## c) L'importance de l'oral

L'oral joue un rôle primordial dans cette situation d'interaction car la discussion orale apparaît aussi souvent dans la vie de tous les jours que la correspondance écrite. Les étudiants seront confrontés à des interactions orales en contexte exolingue. Evidemment le « chat » est une forme de correspondance écrite mais qui reproduit – en partie – le langage oral.

## **6. Les différents types de « centration »**

Borg, dans son ouvrage sur la notion de progression pose le problème de la centration sur un objet pour élaborer une progression. D'après l'auteur, elle déterminerait la dominante de l'acte pédagogique, la force de la progression. Selon lui, il y a différents types de centration selon l'objectif du concepteur : sur l'enseignant, sur l'enseigné, sur l'instrument éducatif, sur la matière à enseigner, sur la méthode et sur l'objectif à évaluer (Borg, 2001: 10-15).

Le CECRL, au chapitre 8.3, donne des pistes quant à la construction d'un système curriculaire en fonction d'un objectif bien précis autour duquel le référentiel va s'organiser. Chacune des composantes majeures du modèle de système curriculaire peut faire l'objet d'une centration en tant qu'objectif privilégié de l'apprentissage. Ainsi, le référentiel à concevoir peut mettre l'accent sur les savoir-faire, la composante sociolinguistique ou sur une

compétence particulière. Comment alors envisager la structure interne du référentiel en tenant compte de ces composantes privilégiées et la progression adoptée ?

*« Cette interrogation prend d'autant plus sens que la nature et la hiérarchie des objectifs sur lesquels se focalise l'apprentissage d'une langue peuvent grandement varier selon les contextes, les publics et les niveaux » ( Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 129).*

Selon ces réflexions, sur quelle (s) centration(s) s'appuie le référentiel en question ?

La progression adoptée pour la conception du référentiel serait centrée sur plusieurs objets, ce qui lui donne un aspect assez polyvalent et lui permet ainsi de remplir plusieurs missions.

#### a) Sur l'enseigné

La dominante de la progression est la centration sur l'apprenant puisque le référentiel met l'accent sur ses besoins et tente d'insérer des activités et situations orales où l'étudiant doit résoudre des problèmes en interagissant avec ses pairs.

*« L'ancrage de la centration sur l'apprenant va connaître son apogée avec l'approche communicative. (...) Elle se propose de répondre aux besoins langagiers de l'apprenant en langue. C'est dans cette perspective qu'ont été dressés les actes de parole que l'apprenant, considéré dans son environnement collectif, "aura à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions" (Roulet E. 1977) et qu'a été établie une grammaire notionnelle qui "décrit les moyens à disposition du sujet parlant pour exprimer sa perception de l'univers" où ledit sujet est appréhendé de manière individuelle » (Borg, 2001: p.11).*

Les activités privilégiées de cette approche et cette centration sont les simulations globales, les canevas et les jeux de rôles, établissant des parcours argumentatifs qui amènent l'apprenant à interagir dans un environnement théâtral qui rompt avec le cadre scolaire.

Selon Debyuser (Borg, 2001: 36) l'univers inventé par les apprenants doit les aider à s'approprier la langue de façon plus spontanée et/ou plus motivante. C'est ce que nous souhaitons atteindre en incitant les apprenants à participer à des activités ludiques et à interagir avec leurs pairs dans des situations stimulantes où leur imagination est mise à l'épreuve.

#### b) Sur la matière à enseigner

La deuxième force de la progression réside dans la centration sur la matière puisque les actes de paroles sont au cœur du programme et déterminent les objectifs desquels les savoirs dépendent.

*« Ce type de centration se focalise sur le découpage et le tri du matériau linguistique (...) dans une perspective fonctionnaliste et communicativiste avec les actes de parole. C'est ainsi que L. Porcher écrit : "Il s'agit par exemple, de faire en sorte que les apprenants parcourent un champ déterminé de la connaissance. Elaborer concrètement une progression pédagogique consiste alors à poser en amont ce qui est nécessaire à la compréhension de l'aval" » (Borg, 2001: 12).*

Pour l'élaboration du référentiel, nous sommes bien dans une logique de découpage de la langue en actes de parole. Le champ déterminé de la connaissance est délimité par les niveaux à parcourir et à atteindre en fin de cursus, à savoir A2, B1 et B2.

### c) Sur l'objectif à évaluer

L'autre centration qui a sa place dans ce référentiel met l'accent sur l'objectif à évaluer, puisque les étudiants vont devoir parvenir à un niveau et passer des examens pour obtenir les certifications B1 et B2. Borg dépeint la situation de l'évaluateur comme parcourant un itinéraire, voire une course à travers le programme d'enseignement disposant d'un point de départ et d'une arrivée.

*« Cette centration place la progression dans la sphère de la docimologie, science de l'évaluation qui propose un parcours d'apprentissage à tout moment mesurable sur une échelle de valeurs préalablement définie avec en toile de fond, le principe de certification des acquis.(...) "La position de l'évaluateur se résumerait sommairement ainsi : pour enseigner, il faut savoir d'où l'on part, où l'on va, et comment l'on passe du départ à l'arrivée" (Porcher L., 1974)»*  
(Borg, 2001: 13).

En effet, le point fort d'une telle progression est que l'on peut à tout moment savoir où nous sommes dans l'apprentissage, ce qui a été abordé et ce qu'il reste à faire. Dans le référentiel proposé à ce public issu d'un enseignement bilingue, le point de départ est leur entrée en FUF avec leur niveau de français entre A2 et B1 selon les compétences et l'arrivée doit être un niveau B2 acquis. Le parcours doit être suivi et les étudiants évalués régulièrement aux moments clefs du programme afin que les objectifs soient atteints en fin d'année et en fin de cursus.

### d) Le concept de besoins dans la notion de centration

D. Lehmann est un peu plus critique quant à sa vision de la centration sur l'apprenant qu'il dit être attaché aux approches communicatives, en opposition à une centration sur le contenu, typiques des méthodologies plus anciennes. Selon lui, le fait d'analyser des besoins, afin de déterminer des objectifs définissant les contenus, ne centre l'enseignement sur l'apprenant que de façon illusoire. Il met en cause la notion de besoin qui ne représenterait pas l'ensemble des diversités des apprenants, surtout du point de vue socioculturel.

*« Les besoins (dits "besoins langagiers d'apprentissage") sont en effet essentiellement conçus comme linguistiques et ne rendent compte de ce fait, que d'une partie seulement des spécificités des apprenants. La notion de compétence de communication invitait pourtant à une vision plus large. Ce qui fait notamment défaut est la dimension culturelle de ces besoins, en ce que les distances culturelles multiplient, au moins autant que l'insuffisance de savoirs linguistiques, les obstacles à la communication exolingue »* (Lehmann, 1995 : 14-15).

Selon l'auteur, la dimension culturelle incluant les représentations de la langue-cible, l'apprentissage peut donc souffrir de cette lacune. Le concept de besoins demande la mise en place de situations, que les apprenants peuvent être amenés à rencontrer, et en fonction de celles-ci, une liste des outils linguistiques requis. Par conséquent, l'auteur dénonce le fait que l'on décrive des contenus et non des besoins ou ce serait des besoins d'un groupe d'apprenants dont le comportement psychologique, culturel et langagier serait idéal. (Lehmann, 1995 : 14-15).

Pour le référentiel à concevoir, il convient de relativiser cette pensée en insistant sur le fait que l'homogénéité du groupe d'apprenants facilite l'analyse des besoins.

### **III/ Le référentiel**

#### **A) Recueil de données et analyses**

Durant le stage, et avant l'élaboration du référentiel, j'ai dû réunir toutes sortes de données, afin de pouvoir analyser au mieux les attentes et rendre un référentiel le plus fidèle possible à la demande en tenant compte des besoins de tous les acteurs du projet.

Pour parvenir au résultat escompté, j'ai procédé par étapes. Je devais dans un premier temps:

- Recueillir des informations au cours de mes entretiens avec les responsables, les enseignants et les étudiants
- Observer des classes
- Concevoir et faire passer des questionnaires
- Recueillir des copies d'élèves
- Consulter les ressources existantes

Et dans un deuxième temps :

- Etudier les besoins et les analyser
- Analyser les données recueillies

Différentes données étaient nécessaires et en fonction de leur nature et de leur statut dans cette recherche, différents moyens de récolte ont été utilisés. Les données liées au projet et à la demande furent recueillies essentiellement par les moyens traditionnels de communication (contacts oraux et/ou écrits) avec les responsables et notamment Yasmine Bouédron. Une fois recueillies, il fallait les analyser pour être à même de commencer à établir la structure du tableau et mettre en place les objectifs opérationnels et pédagogiques correspondant aux besoins ainsi identifiés.

#### **1. Les entretiens**

##### **a) Avec ma responsable de stage**

Il est ressorti de mes entretiens avec Y. Bouédron, un état des lieux des besoins de l'institution utile pour me pencher sur l'objet que j'allais devoir concevoir. Le plus important dans un premier temps était de prendre connaissance du contexte des classes bilingues au Laos. Les informations récoltées au cours de ces premiers entretiens m'ont conduite à l'élaboration d'une enquête pour les élèves en classes bilingues afin de conserver des traces

de leurs points de vue pour des analyses précises. Pour ce faire, il fallait concevoir plusieurs questionnaires pour connaître leurs motivations, leurs centres d'intérêt et leur niveau en français en fin de cycle secondaire. Y.Bouédron m'a mise en contact avec des enseignants et a organisé ma rencontre avec la directrice de la section bilingue du lycée de Vientiane.

b) Avec la responsable des classes bilingues

• Au Lycée de Vientiane

Cet entretien<sup>9</sup> devait me permettre de connaître la situation des élèves en fin de cursus scolaire au lycée, se préparant à entrer à l'université, et peut-être en filières francophones. Les renseignements réunis devaient m'éclairer sur le niveau des élèves, leurs compétences, la progression ainsi que sur le rythme de travail, leurs habitudes, le genre d'activités qu'ils savent ou préfèrent faire, pour que le référentiel soit le plus fidèle possible à leurs préoccupations étudiantes. J'orientai alors mes questions sur les effectifs, leurs façons de travailler, leur lien avec la langue et les statistiques d'orientation post-bac. Les réponses de la directrice devaient être mises en parallèle avec le questionnaire pour les élèves, élaboré afin de connaître leur avis en tant que futur étudiant sur leurs envies et motivations ainsi que leurs idées d'orientations professionnelles.

• Analyse des données

L'entretien me permit d'obtenir des pistes sur le profil des élèves à leur sortie du lycée. Si nous résumons les informations collectées lors de notre discussion, en sélectionnant uniquement celles ayant un rapport direct avec le référentiel pédagogique, nous obtenons les renseignements suivants :

- Les classes bilingues ont été ouvertes au Laos en 1994 car les besoins du gouvernement étaient de former des cadres francophones, pour travailler dans la francophonie et la coopération.
- Parmi les jeunes laotiens, dont les parents décident de leur inscription en classe bilingue, il y a des enfants de diplomates ayant vécu dans un pays francophone.
- Les effectifs sont très chargés et ce problème entrave le bon fonctionnement des activités orales en classe entière, malgré la présence d'un volontaire francophone pouvant les faire travailler en petits groupes.
- Certains élèves ont une motivation toute relative en ce qui concerne leur apprentissage du français puisque l'anglais prime quand ils se retrouvent sur le marché du travail.

---

<sup>9</sup> cf. annexe 3

- Les activités communicatives et ludiques ont été pratiquées et sont appréciées des élèves.
- Le niveau des élèves devrait être B1, mais ils n’y parviennent pas tous. Le niveau est très hétérogène. 68% ont terminé leur enseignement secondaire avec un niveau B1 en 2009. La directrice trouve préférable de prévoir une remise à niveau en début de cursus universitaire pour tous les élèves en consolidant le niveau A2.
- La plupart des étudiants souhaitent entrer en FUF pour être ingénieurs, médecins, et voudraient étudier, voire travailler à l’étranger.

Le référentiel doit tenir compte de ces données donnant des indications précieuses sur le vécu des élèves, leurs pratiques et habitudes, niveaux et motivations, orientations et plans de carrière, ces données influençant bien entendu les contenus et objectifs pédagogiques.

Les données récoltées dans les premiers entretiens donnèrent lieu à l’analyse de la demande décrite précédemment<sup>10</sup>. Ces analyses des données issues de mes entretiens avec les responsables des FUF et les classes bilingues n’auraient pas été complètes sans celles recueillies à l’occasion de mes contacts directs avec les étudiants et les enseignants.

## **2. Les questionnaires pour les apprenants**

### a) De la pertinence des réponses

N’ayant pas le temps, ni les moyens de donner moi-même les questionnaires<sup>11</sup> aux élèves de première bilingue, je laissai le soin à leur enseignante de leur donner en classe et me les faire passer ensuite. Je choisis de ne faire remplir le questionnaire qu’à une vingtaine d’étudiants seulement sur la soixantaine en classe de première. Etant donné le profil des élèves et le caractère assez général des questions, l’échantillon paraissait suffisant pour se faire une idée de leurs attentes et motivations. Quand j’ai récupéré les feuilles, lors de mon observation de classe, les réponses m’ont semblées être toutes sur le même modèle, sauf celles répondant à la question de leur futur métier ou la filière envisagée. J’en ai conclu que le questionnaire avait dû être distribué en classe et peut-être que l’enseignante avait opté pour un remplissage commun afin de ne pas perdre trop de temps et être sûre que les réponses seraient convenables. Les réponses qui nécessitaient une quelconque énumération, la donnaient exactement dans le même ordre. Le questionnaire était certainement trop général et peu d’élèves avaient des parcours hors du commun qui pouvaient rendre les questions d’origine, de scolarité et de connaissances de langues étrangères intéressantes à observer.

---

<sup>10</sup> cf. II/ A) 2.

<sup>11</sup> Cf. annexe 2



Ce questionnaire me parut, par conséquent, peu exploitable mais il nécessitait tout de même d'être analysé en parallèle de celui rempli à la suite de la discussion avec la directrice de la section bilingue afin d'avoir une idée globale mais précise des besoins de formation en français pour ce public ciblé.

#### b) L'analyse des échantillons

Je décidai donc de considérer principalement les réponses ayant trait à l'orientation universitaire post-bac et leur plan de carrière envisagé. C'était ce qu'il y avait de plus pertinent à analyser et constituait une base pour définir les objectifs socio-culturels et les thèmes à aborder afin de toucher les centres d'intérêt du plus grand nombre d'étudiants. Dans l'ensemble, ils avaient pour la plupart l'intention de faire carrière dans la diplomatie, les finances ou la fonction publique, certains dans le tourisme. Mis à part les étudiants qui ne souhaitaient pas entrer en FUF, ni même continuer le français pour privilégier l'anglais, censé ouvrir plus de portes, la majorité d'entre eux planifiaient leur entrée à l'université dans les filières francophones, ce qui était plutôt bon signe.

Contrairement à l'avis de la directrice adjointe du Lycée de Vientiane, leurs réponses quant au travail à faire à la maison étaient assez représentatives du manque d'investissement personnel dans l'apprentissage régulier et les devoirs à rendre ou à corriger en classe. Manque de temps, de motivation ou simplement difficultés personnelles, si l'habitude n'avait pas été prise dans le secondaire, il allait être difficile de l'instaurer dans le supérieur où la discipline et l'encadrement sont moindres.

### **3. Les observations de classes**

J'ai eu l'opportunité, en février, d'observer trois cours dans trois filières différentes. Les objectifs de ces observations étaient d'ordre culturel et méthodologique.

#### a) Les objectifs culturels

- Avoir une vue d'ensemble sur les étudiants et leur façon de se comporter en classe.
- S'imprégner de la culture et des tabous, des savoir-être dans un contexte universitaire laotien.
- Réfléchir aux activités et aux supports du référentiel en fonction de leurs habitudes en classe.

#### b) Les objectifs méthodologiques

- Observer l'approche de l'enseignant vis à vis de la langue et de ses apprenants.
- Adopter une démarche pas trop éloignée de la leur pour enseigner à des étudiants laotiens.
- Cerner les activités les mieux perçues par les élèves et les enseignants.

#### c) Le contexte des observations

Le premier cours était en 3<sup>ème</sup> année de génie civil à la faculté d'ingénierie avec une enseignante de français dispensant des cours essentiellement au département de français de l'Université Nationale du Laos, quelque peu excentrée. A l'issue de ma séance d'observation, cette enseignante m'a proposé de donner des cours à ce groupe, ce que j'acceptai, pour ensuite observer un cours pour des étudiants en 5<sup>ème</sup> année de génie électrique.

Le troisième cours eut lieu à la faculté de droit, proche de la faculté d'ingénierie. C'était un cours de Français sur Objectif Spécifique, techniques universitaires avec des étudiants en 5<sup>ème</sup> année de droit. L'enseignante est aussi la responsable de la filière francophone de la faculté de droit. Elle voulut savoir si j'étais prête à enseigner à un de ces groupes de 4<sup>ème</sup> année, et je commençai la semaine d'après.

La même semaine, j'ai observé une classe de première de la section bilingue au lycée de Vientiane. La directrice m'a expliqué que cette année, il n'y avait pas de classe de terminale, par conséquent, il est fort probable qu'il n'y aurait pas de groupes d'anciens élèves bilingues à la rentrée 2010. Pour me rapprocher le plus possible des élèves ayant le niveau de ceux à qui mon référentiel s'adresserait, j'observai donc cette classe de première bilingue et je m'entretins aussi avec leur enseignante.

#### d) L'analyse des observations

- Observation de classes de FUF

Mes observations de classe donnèrent lieu à une grille d'observation<sup>12</sup>, à la fois utile pour mes cours en FUF pour apprenants non bilingues, et pour le référentiel. Il me fallait observer surtout les interactions dans la classe : voir les réactions des élèves lors de sollicitations à l'oral, leur participation réelle dans la classe ; pour résumer, observer leur activité (sont-ils passifs ou actifs en classe ?) et leur motivation.

---

<sup>12</sup> Cf. annexe4

Lors d'une leçon<sup>13</sup> dans laquelle un point de grammaire était révisé, j'ai pu constater une proportion du temps de parole beaucoup plus importante pour l'enseignante qui la plupart du temps posait des questions fermées et les répétait. Les étudiants étaient calmes, peu réactifs. Certains répondaient aux questions, d'autres attendaient que le cours se passe, si possible sans leur intervention. L'enseignante parfois, finissait par répondre elle-même à ses propres questions.

M. Rispaïl, dans un article sur les classes bilingues au Laos, avait décrit ce phénomène. Selon elle, il est intéressant de se demander en observant et en analysant les interactions et les pratiques de classe si « *le modèle interactionnel prôné par une didactique "à la française" ne heurterait pas les habitudes culturelles conversationnelles asiatiques* » (Rispaïl, 2005 : 35).

Rappelons que les observations et enregistrements analysés dans cet article datent de 2001, dans un contexte lycéen et dans des cours de sciences enseignés en français. Ce sont des données à considérer avec recul mais c'est aussi une observation générale des difficultés liées à l'apprentissage en français dans les sections bilingues. L'auteur de l'article rappelle que cette étude a été faite 8 ans après l'ouverture des classes bilingues au Laos après l'observation des difficultés et des échecs s'accumulant non seulement au Laos mais dans les autres classes bilingues d'Asie du Sud-Est. Pour elle, les difficultés peuvent s'expliquer par un contrat didactique peu clair établi entre les acteurs scolaires. Le contrat didactique implique que les élèves sachent ce que l'enseignant attend d'eux. Or, ici, l'hypothèse d'un contrat didactique trop radicalement différent en France et en Asie pourrait expliquer que l'enseignement du français et des sciences en français soit difficile à mettre en place.

« *Nous faisons l'hypothèse que des contrats didactiques différents, en Asie et en France, mettent en jeu des procédés linguistiques, discursifs et communicationnels, distincts voire opposés, qui mettent les acteurs scolaires dans une situation paradoxale bloquante, c'est -à-dire qui fait obstacle aux processus d'enseignement/apprentissage* » (Rispaïl, 2005 : 36).

Elle explicite le bien-fondé de cette hypothèse en posant la question suivante : Pourquoi les enseignants continuent-ils à entretenir cet aspect de cours interactif qui a souvent échoué en Asie dans la construction du savoir ?

« *Parce que le monologue professoral traditionnel leur donne mauvaise conscience en français, qu'ils ont docilement intégré les méthodes inculquées en France ou par des Français et qu'ils ont aussi acquis cette représentation que la bonne leçon en français doit passer par la participation des élèves* » (Rispaïl, 2005 : 38).

---

<sup>13</sup> cf. annexe 5

Dans les observations que j'ai faites, la participation était moindre, mais elle existait, au moins pour les élèves les plus motivés. Peut-être que, peu à peu, les étudiants intègrent inconsciemment le fait que la participation est importante pour progresser en classe de langue et ils en profitent pour se démarquer de ceux qui n'y parviennent pas ou ne font pas cet effort.

Il faut ajouter ici aussi que les étudiants commençant leur apprentissage en français en première année de FUF ne sont pas encore armés pour étudier les matières scientifiques dans une langue étrangère, alors que pour le public de bilingues qui nous concerne, les neuf ans d'enseignement « de et en français » les préparent mieux à ces cours interactifs. Ainsi, les cours suivant le référentiel peuvent comporter des activités communicatives, interactives et sollicitant souvent la participation des élèves.

Les observations de classe permirent aussi de constater la discipline « naturelle » des étudiants, qui est aussi culturelle au Laos. Peu, sinon pas, de bavardages, une assez bonne écoute et une attitude très respectueuse sont de mise dans la classe. Il en résulte un gain de temps pour le professeur qui ne doit pas s'interrompre pour rétablir le silence et obtenir une écoute maximum. Par contre, les étudiants ne sont pas toujours ponctuels et peu font le travail demandé à la maison. Ce constat fait, on peut en déduire qu'il faut passer plus de temps sur certains points afin que chacun puisse accéder aux capacités et aux savoirs-faire visés durant les séquences.

Il ne faut pas perdre de vue que la présence d'un observateur dans une classe perturbe les habitudes des acteurs, et l'ambiance peut s'en trouver changée. Je ne sais pas si généralement, les enseignantes ont souvent recours à leur langue maternelle pour leur faire comprendre une règle de grammaire ou un mot de vocabulaire, mais dans les classes que j'ai observées, la langue lao était très rarement utilisée.

- Observation d'une classe bilingue

L'observation de la classe de première<sup>14</sup> au Lycée de Vientiane a permis de mettre en évidence la difficulté d'enseigner dans des classes aux effectifs importants dans le secondaire au Laos. Cela a son importance pour l'élaboration du référentiel, puisque l'enseignement d'une langue vivante à une classe surchargée ne facilite pas la mise en place de certaines activités orales et la participation active de chacun des apprenants. Il fallait le prendre en compte pour la suite de leur apprentissage même si les futurs groupes étaient prévus moins chargés.

---

<sup>14</sup> cf. annexe 5

## 4. Les productions d'apprenants

### a) Recueillir des copies d'élèves bilingues

Fin février, à Vientiane, une formation était organisée par l'AUF pour les enseignants laotiens de toutes les filières francophones, et les classes bilingues du pays. Des formateurs IUFM de Grenoble et Paris les formèrent durant deux semaines en français, biologie et mathématiques. Le formateur pour le français leur fit étudier la production écrite et la mise en place de différents ateliers d'écriture. Il travailla à partir de copies d'élèves et d'étudiants.

J'ai assisté à deux journées de formation durant lesquelles j'ai pu obtenir des copies d'élèves de classes bilingues en dernière année, ce qui m'a permis de faire un état des lieux des erreurs récurrentes à ce stade de leur apprentissage et de juger du niveau global de ce groupe classe, tout en gardant à l'esprit que ce n'était qu'un échantillon.

### b) Analyse des productions

Selon Besse et Porquier, analyser des copies d'apprenants permet de progresser dans le processus d'enseignement des langues étrangères.

*« L'analyse d'erreurs, en débordant partiellement de son cadre initial, a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues (...) dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants(...). Elle a un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement » (Besse et Porquier, 1984 : p.207-211).*

Bien entendu, ici, l'analyse n'est pas assez poussée et l'échantillon pas assez représentatif pour une réflexion profonde sur l'erreur, la faute et leur place dans l'acquisition de la langue, ceci n'étant d'ailleurs pas le propos qui nous intéresse. Elle n'est pas assez détaillée pour produire une réflexion sur les processus d'apprentissage, mais elle permet de déboucher sur un inventaire d'erreurs afin d'adapter les contenus grammaticaux à une fin d'enseignement.

Borg souligne également l'intérêt de considérer des productions d'apprenants pour que la progression soit en adéquation avec les lacunes préalablement établies une fois les besoins et motivations des élèves pris en compte. (Borg, 2001: 36-37)

Ce tableau place le discours de l'apprenant au centre des préoccupations didactiques. L'analyse des productions donnera des pistes aux concepteurs de programmes pour élaborer des progressions ou des itinéraires d'apprentissage. En mettant le doigt sur des problèmes de phonétique, de syntaxe ou autres éléments d'apprentissage, l'analyse servira aussi à réorienter les contenus du référentiel (Borg, 2001: 36-37).

<i>Besoins et motivations en LE</i>	<i>Discours de l'apprenant</i>	<i>Image socioculturelle de la LE</i>
<i>Potentiel de communication en LM</i> <i>Stratégies de communication en LM</i>		<i>Dispositions affectives et psychologiques pour la LE</i>
<i>Stratégies d'apprentissage</i> <i>Gestion de l'apprentissage</i>		<i>Stratégies de communication en LE</i> <i>Transferts d'autres apprentissages</i>
<i>Exposition à la LE et méthodologie</i>		<i>Transferts d'apprentissage d'autres LE</i> <i>Conditions d'apprentissage de la LE</i>

Tab. 3. Le discours de l'apprenant au centre des préoccupations didactiques

(Borg, 2001: 36-37)

Etant donné que je n'ai eu accès qu'à une vingtaine de copies et que je n'ai jamais pu m'entretenir directement avec des élèves de classe bilingue pour juger de leurs capacités à l'oral sauf dans le cadre des mes observations, le discours de l'apprenant ne m'est apparu que sous sa forme écrite. En ce qui concerne le référentiel et l'aide apportée par les copies et les erreurs des élèves, ce discours éclaira essentiellement l'image socioculturelle de la LE (langue étrangère), les besoins en LE et les stratégies de communication en LM (langue maternelle) et LE à l'écrit.

### c) Les erreurs récurrentes

Une fois analysées, les copies d'élèves me révélèrent les erreurs les plus courantes commises dans les productions écrites. Je les rangeai par catégories et j'établis une typologie d'erreurs récurrentes<sup>15</sup> (les temps et la concordance, les prépositions post-verbales...) afin de pouvoir insérer dans le référentiel, en début de cursus, les séances de révisions des acquis de niveau A2. Comme dit Borg, cette analyse de productions a permis d'orienter les contenus d'enseignement pour la remise à niveau de première année de FUF.

Les temps et la concordance des temps étaient des points de grammaire à revoir et à pratiquer absolument en début de cursus et tout au long des deux premières années. Au vu du nombre d'erreurs faites, il est évident que la maîtrise des temps est un processus long et laborieux. J'ai demandé à mes élèves ce qui leur posait problème dans l'utilisation des temps de la langue française. Pour eux, la différence avec la langue lao, dans laquelle il n'existe que peu de temps verbaux, est trop grande, ils ne réussissent donc pas à trouver de correspondances. De ce fait, ils ont du mal à saisir toutes les subtilités des nombreux temps du français. Il est important de prévoir du temps sur les accords en genre et en nombre, ce qui est normalement abordé en début d'apprentissage, mais qui nécessite des révisions régulières. Les

<sup>15</sup> cf. annexe 7

erreurs sont courantes et il est difficile de contrôler si elles sont dues à l'inattention ou à des lacunes plus profondes.

Les verbes à prépositions semblent aussi être une part difficile à utiliser en production écrite ainsi que les expressions de temps, et celles pour donner son opinion. Heureusement, une partie du niveau B1 est consacrée à une révision des expressions connues et apprises en A2, ainsi qu'un approfondissement du savoir-faire correspondant. En fin de B1 et surtout en B2, l'argumentation est la partie la plus importante du niveau et nécessite beaucoup de temps, de séances et d'utilisation en contexte oral comme écrit.

## **5. Les ressources**

### **a) Comparaison de méthodes**

Les premières semaines ont servi de phase d'observation et d'étude des ressources existantes pour la mise en place du référentiel de français. Je me suis aidée du CECRL pour définir les objectifs communicationnels et élaborer une progression suivant celle prescrite par ce dernier. En parallèle au cadre, j'ai comparé plusieurs méthodes avec lesquelles les étudiants et les enseignants pouvaient être susceptibles de travailler. Cette étude m'a permis de me rendre compte des progressions choisies par ces méthodes selon les niveaux du CECR et ainsi m'en inspirer pour établir la progression sur cinq ans. Les élèves ayant étudié en classes bilingues ont été habitués à travailler sur des méthodes en adéquation avec les objectifs du CECR : *Ado*, *Tandem*... et connaissent les particularités des activités communicatives et l'apprentissage par les tâches. Malgré tout, le concept du cours universitaire asiatique n'est pas réellement propice à des activités orales efficaces. C'est pour cette raison que des compromis doivent être faits pour ne pas déranger les pratiques des enseignants et les habitudes des étudiants, tout en respectant les objectifs communicationnels prônés par le CECR, afin de pouvoir prétendre à un niveau B2 en cinquième année dans toutes les compétences.

### **b) Etude de diverses progressions**

Parmi les méthodes, je choisisais d'étudier la progression et les actes de parole des suivantes : *Connexion 2 et 3*, *Campus 4*, *Taxi ! 3*, *Forum 3*, *Edito B2*. Ces manuels avaient tous en commun le label CECR et proposaient des activités variées et communicatives en suivant plus ou moins la même progression. En étudiant les sommaires et en comparant les objectifs communicationnels et leur place dans chaque méthode, je pouvais commencer à établir ma progression en fonction des objectifs déjà posés.

Afin de m'aider dans ma tâche d'analyse des méthodes, ce paragraphe de Borg étudie la progression de la méthode *Tempo* et donne des pistes pour l'élaboration d'un programme à partir des critères du CECR, s'organisant autour d'objectifs de communication et adoptant une progression en spirale.

« *La progression de Tempo prend en compte deux éléments:*

*-l'organisation de la méthode autour d'objectifs de communication qui déterminent les différentes entrées (grammaire, communication, lexique).*

*-la démarche d'apprentissage de l'élève, qui pour acquérir la langue française, a besoin de mémoriser, de comprendre un fonctionnement différent de celui de sa langue maternelle, de produire des énoncés, d'utiliser la langue dans des interactions. Tempo intègre dans sa progression un principe de récurrence et permet à l'élève de revenir sans cesse sur les acquisitions antérieures, de se familiariser avec les sons, les structures, les règles d'utilisation pour pouvoir reconstruire et s'approprier ce qu'il apprend. Si les objectifs globaux de la méthode sont des objectifs de communication, l'apport d'outils grammaticaux, lexicaux et phonétiques ainsi que de nombreux exercices de fixation, viennent constamment soutenir l'acquisition de la compétence de communication » (Borg, 2001: p. 79)*

L'étude des progressions des méthodes consultées a aidé à bâtir le référentiel autour d'objectifs de communication déterminant les entrées de la composante linguistique (grammaire, lexique et socioculturel). Les retours en arrière conséquents à une progression en spirale permettent de revoir les acquis et de transposer les savoirs dans d'autres situations. Bien entendu, le référentiel ne fait pas office de méthode puisqu'il ne propose pas d'exercices de fixation prêts à l'emploi mais ils sont prévus dans les activités afin de fixer les savoirs, l'enseignant pouvant sélectionner ceux qu'il désire faire effectuer en fonction de l'objectif.

## B) L'élaboration du référentiel

### 1. Quels éléments de l'analyse prendre en compte ?

Les résultats de l'analyse préalable à l'élaboration du référentiel déterminent les besoins de formation, ces compétences que les étudiants ne maîtrisent pas et dont ils ont besoin pour atteindre le but visé par la formation. Ces besoins de formation doivent être identifiés et analysés par rapport aux situations cibles dans lesquelles l'apprenant va évoluer. Parmi les écarts constatés entre l'ensemble des compétences déjà acquises de l'élève laotien en fin de terminale bilingue et l'ensemble des compétences attendues en fin de cursus universitaire, nous allons récapituler les différents types de besoins identifiés. (Rameau, 2004 : 55)

#### a) Les besoins liés aux études en filières scientifiques

Comme nous l'avons déjà évoqué, le fait d'avoir à faire à des étudiants en FUF à spécialité scientifique, oriente la thématique du référentiel. Même si les autres modules en



français sont consacrés aux objectifs spécifiques de l'insertion professionnelle et des techniques universitaires, et que les passerelles ne sont pas obligatoires, il ne faut pas perdre de vue les centres d'intérêt des étudiants et mettre davantage de thèmes et de techniques s'approchant de leurs besoins d'étudiants en sciences. La conseillère pour le français a encouragé l'insertion d'un nombre important de situations à travailler à l'écrit ainsi qu'une partie non négligeable dédiée à l'argumentation.

#### b) Les besoins liés aux niveaux à atteindre

Les étudiants vont devoir posséder un niveau B2 en fin de 5<sup>ème</sup> année. La progression a été réalisée pour qu'en fin de 1<sup>ère</sup> année ils aient consolidé le niveau A2 et bien approfondi le niveau B1 pour le posséder intégralement en fin de deuxième année. Cela demande un investissement conséquent de la part des étudiants et des enseignants ayant en charge les différents groupes issus de classes bilingues. En effet, pour soutenir leur mémoire de fin d'études en français, il faut avoir obtenu le niveau B2 minimum et ces étudiants sortant de classes bilingues ne peuvent se permettre d'avoir un niveau moindre après tant d'années de français. Il faut donc s'assurer de leur investissement personnel en veillant à leur assiduité et à la progression des apprentissages suivant le référentiel.

#### c) Les besoins liés aux savoirs socioculturels

Les étudiants constituant le groupe classe étant normalement tous laotiens, ils posséderont donc la même culture et les mêmes pré-requis en ce qui concerne les savoirs socioculturels acquis dans les neuf années de français dans le secondaire. Mis à part les différences pouvant être observées entre les étudiants selon leurs origines sociales, les besoins en terme de compétence socioculturelle seront les mêmes. Nous les axerons en priorité sur l'interculturalité en privilégiant les parallèles pouvant être faits entre cultures voisines du Laos, et les pays francophones d'Europe. Les images de la France et des français seront bien évidemment abordées mais les comparaisons objectives observées d'un pays à l'autre seront toujours considérées comme une priorité afin de privilégier la tolérance et la découverte de l'autre.

## **2. Des besoins de formation aux objectifs pédagogiques**

Les objectifs pédagogiques peuvent être définis maintenant que les différents besoins de formation des étudiants laotiens en FUF ont été déterminés.

### a) Définir les objectifs pédagogiques

Un objectif pédagogique délimite un résultat, une fin à atteindre se manifestant sous la forme d'une performance identifiable et mesurable.

« *Un objectif est la description d'un ensemble de comportements (ou performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent.* » (Mager, 1977 : 5)

Quel que soit le niveau de l'objectif décrit (macro-objectif, savoir-faire communicatif, savoirs...), il doit être clairement énoncé. Il doit être précis, ne peut être interprété de plusieurs façons et doit toujours être exprimé en fonction de l'apprenant. En utilisant des verbes d'action qui illustrent concrètement ce que l'apprenant doit faire, il dépeint un comportement observable chez ce dernier.

L'apprenant, en ayant connaissance des objectifs en début de séance, peut savoir à chaque instant où il se situe dans son apprentissage et saisir le sens des activités qu'on lui demande de pratiquer.

Travailler sur objectifs est aussi utile pour l'enseignant puisque cela lui permet de rendre son enseignement plus clair en se posant la question de l'utilité de celui-ci tout en se situant par rapport au résultat à atteindre. Cela lui permet de centrer son attention sur l'apprenant qui saura de façon précise ce qu'il sera capable de faire à la fin de la séance.

Ainsi, il peut également mettre en place des séances de remédiation si les objectifs ne sont pas atteints afin de réguler son enseignement en évaluant ses étudiants de façon formative plutôt que sommative.

Ainsi, pour chacun des acteurs de l'apprentissage, définir des objectifs permet une communication plus fluide et sans sous-entendus et établit une sorte de « contrat » entre les parties où les termes sont explicables et négociables. Le but de la formation est ainsi rendu plus explicite et donne la possibilité aux enseignants de coopérer afin de rendre la formation la plus efficace possible. (Rameau, 2004 : 63)

### b) Traduire les besoins de formation en objectifs pédagogiques

Les besoins de formation ainsi identifiés, rappelons les critères selon lesquels les objectifs pédagogiques vont être définis.

- Le volume horaire total du module de perfectionnement linguistique
- Le niveau actuel des apprenants et celui ou ceux à atteindre
- Les différentes spécialités du groupe-classe
- Le profil des étudiants : le contexte monolingue, les habitudes culturelles d'apprentissage
- Les locaux et le matériel mis à disposition

L'avantage du public concerné par le référentiel est sans aucun doute son homogénéité. Bien que les élèves ne sortent pas tous de classes bilingues avec le niveau B1, ils possèdent le même parcours scolaire, ont à peu de choses près les mêmes attentes au niveau des apprentissages de la langue, un profil d'apprenant proche, la même langue maternelle et un environnement socioculturel semblable. Ces considérations facilitent la détermination d'objectifs pédagogiques.

Ces objectifs ont été répartis sur les cinq années du cursus, dans ce module, sont divisés en macro-objectifs, eux-mêmes scindés en savoirs-faire communicationnels ou actes de paroles, et ces derniers étant déclinés en savoirs et activités.

### 3. La structure du référentiel<sup>16</sup>

Après réflexion et plusieurs modifications, voici comment le tableau définitif fut présenté aux enseignants susceptibles de s'en servir ainsi qu'à mes responsables à la fin du stage.

1ère année								
Séance	Macro-objectifs	Savoir-faire	Savoirs			Activités	Supports	Évaluations
			Grammaticaux	Lexicaux	Socioculturels			

Tab. 4. Structure du tableau

Si on le compare avec celui de FOS<sup>17</sup> dont je me suis inspirée, on remarque que l'ensemble des catégories a été repris à l'identique, alors que les catégories micro-objectifs et savoir-faire ont été fusionnées pour n'en faire qu'une seule nommée savoir-faire. En effet, il

<sup>16</sup> cf. annexe 10

<sup>17</sup> cf. annexe 6

n'y avait pas de grande différence entre les deux concepts et pour des raisons de lisibilité du tableau, il était préférable de réduire le nombre de sous-catégories. Le terme *compétences langagières* a été remplacé par *savoirs* et les sous-catégories *grammaire, vocabulaire et phonétique* par *savoirs grammaticaux, lexicaux et socioculturels* qui sont plus techniques et plus en phase avec le CECRL. Le fait qu'il n'y ait pas de place prévue pour la phonétique, comme expliqué plus haut<sup>18</sup>, ne signifie pas qu'elle a été supprimée des cours, mais seulement que ce n'est pas une dominante du référentiel. Elle n'est toutefois pas absente et apparaît dans la case consacrée au lexique.

#### a) Les macro-objectifs

Les macro-objectifs englobent tout ce qui a un rapport avec des macro-fonctions, des utilisations fonctionnelles de textes oraux ou écrits importants comme la description, la narration, le commentaire ou l'exposé et l'utilisation de schémas d'interaction sociale comme la négociation, la conversation formelle ou informelle, le débat et l'entretien (Edufle.net, 2009 [en ligne]). Par exemple, nous retrouvons les macro-objectifs suivants dans le référentiel : *Argumenter, construire et organiser son discours, convaincre, décrire et caractériser*.

Un code couleur<sup>19</sup> permet de se retrouver dans le cursus étalé sur les cinq années et met en évidence la progression en spirale adoptée puisque ces macro-objectifs sont repris tout au long du cursus sur plusieurs années. Par exemple, l'objectif *exprimer une opinion, un jugement* apparaît à la fin de la première année et est repris chaque année en approfondissement et révisions avec différents thèmes selon la progression en spirale adoptée.

#### b) Les savoirs-faire

- La terminologie

Au départ, nous avons intitulé cette partie : objectifs communicationnels, puis actes de parole pour finalement se mettre d'accord sur « savoir-faire ». Ce terme résume les différents concepts et traduit bien (de notre point de vue) la perspective actionnelle du CECRL qui prône l'enseignement/apprentissage par la tâche et l'acte de parole.

Par exemple, au cours de la première année, pour atteindre le macro-objectif *exprimer une opinion, un jugement*, plusieurs savoirs-faire sont répertoriés selon le niveau des étudiants en début de cursus. Parmi eux, rappelons notamment : *exprimer le doute, la certitude, émettre ou solliciter une opinion personnelle ou une hypothèse et justifier ses actions, son point de*

---

<sup>18</sup> cf. II/A)2.d)

<sup>19</sup> cf. annexe 10

vue. Les auteurs du CECRL comparent le savoir-faire dans le contexte de l'apprentissage d'une langue avec celui de la conduite d'un véhicule qui met en œuvre des savoirs « oubliables » avant d'acquérir un savoir-faire, une habileté. En faisant cette analogie, on saisit bien ici le fait qu'il soit nécessaire, quand on apprend une langue, d'acquérir des savoirs avant de totalement maîtriser un savoir-faire, une aptitude à se comporter langagièrement. La tâche demande ainsi à utiliser les savoirs mis en œuvre afin d'agir et posséder le savoir-faire requis.

- Savoir-faire et tâches

Le CECRL décrit la tâche ainsi :

*« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »* (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 16).

Si on considère cette définition, la tâche n'est pas décrite, comme ayant un objectif uniquement linguistique. Afin d'illustrer cette pensée et ne pas faire « fausse route » dans notre description des activités, citons Lehmann, qui attire notre attention sur la différence entre tâches telles qu'elles sont comprises dans le CECR et les activités purement langagières.

*« Si ces tâches sont de nature proprement pédagogique (de quasi exercices) ou plus proches de la réalité extra-pédagogique (incluses dans des simulations, par exemple), elles sont plus ou moins assimilables à ces situations cibles que l'on a souvent taxées de tous les maux dans les systèmes "besoins-objectifs-contenu". En outre, plus les réalisations langagières auxquelles ces tâches peuvent donner lieu sont codifiées et prévisibles, plus l'habillage des unités du syllabus sous forme de tâches plutôt que sous forme directement langagière pourra sembler un pur et simple nez rouge »* (Lehmann, 1995 : 15).

Dans le référentiel <sup>20</sup>, les actes de parole classés sont bien les objectifs à atteindre à l'aide d'activités majoritairement communicationnelles avec un but langagier. Cela n'empêche pas l'enseignant, en charge du cours, de mettre en place, à partir des actes de parole, des tâches comme monter une pièce de théâtre, organiser un voyage ou préparer un journal de classe. Décrire la mise en place de tâches serait plus un travail de concepteur de méthode.

- Des actes de parole

Par exemple, pour atteindre le macro-objectif : *Exprimer ses goûts et ses sentiments*, l'apprenant doit en plusieurs séances acquérir les savoir-faire suivants : *Parler des loisirs, du temps libre, exprimer ses goûts sur les voyages, le tourisme et exprimer son mécontentement*

---

<sup>20</sup> cf. annexe 10

et pour ce faire, il doit accomplir les activités suivantes que l'on pourrait presque assimiler à une tâche si elles avaient un objectif créatif final : *rédiger un article pour le journal de la faculté dans lequel on exprime les goûts des étudiants en matière de loisirs* ou bien *Échanger avec les étudiants sur le sujet suivant : où partirait-on en voyage si on avait le temps et l'argent ?* ou enfin *Rédiger une lettre au responsable de votre filière universitaire pour se plaindre, exprimer son mécontentement.*

### c) Les savoirs grammaticaux

- Au service de l'objectif

Afin d'accéder au savoir-faire ciblé en début de séance, les savoirs grammaticaux utilisés dans ce but sont listés. Par exemple, pour atteindre l'objectif *comprendre une critique, donner son avis, apprécier*, il faut étudier les savoirs grammaticaux suivants : les *verbes d'appréciation, les adverbes d'intensité et les articulateurs logiques*. Afin que l'apprenant puisse *mettre une information en relief* ou *insister sur un élément*, il devra travailler les éléments grammaticaux suivants : *la forme pronominale, la focalisation avec ce qui, ce que, la structure des formes passives et de la nominalisation*.

Comme il est dit plus en amont dans ce mémoire, la progression étant en spirale, les objectifs grammaticaux font l'objet de retours constants tout au long du cursus, particulièrement lors de la remise à niveau de la première année.

- Approfondir et élargir les savoirs

En quatrième et cinquième année, j'ai choisi de ne plus définir les points de grammaire avec autant de précision que dans les premières années. Les étudiants seront censés avoir obtenu le milieu du niveau B2, l'essentiel des points de grammaire auront été vus. J'ai donc opté pour notifier le fait qu'à ce stade de l'apprentissage, on attende des enseignants qu'ils approfondissent les points de grammaire nécessaires à l'acquisition du savoir-faire ciblé. Si on observe les échelles de compétences du CECR, on s'aperçoit qu'au niveau B2, il est prévu un élargissement des savoirs grammaticaux acquis dans les niveaux précédents. L'enseignant est donc chargé au fil des cours de vérifier l'état des connaissances et de l'utilisation des savoirs requis et de les approfondir le cas échéant.

- Le rôle de l'enseignant

Je précise aussi dans la notice d'utilisation du référentiel que dans les trois premières années du cursus universitaire, si les savoirs grammaticaux sont mentionnés en nombre à chaque séance, cela ne veut pas nécessairement signifier qu'ils doivent tous être appris ou du moins abordés durant le cours. Cela veut dire au contraire que ces points de grammaire sont

ceux qu'il faut savoir utiliser si on veut atteindre l'objectif fixé. Les étudiants peuvent les avoirs déjà vus ou juste abordés dans le secondaire, ces éléments peuvent aussi être une nouveauté pour eux. C'est à l'enseignant que revient le devoir de vérifier leurs connaissances et de réajuster les objectifs et les savoirs grammaticaux à réviser afin d'atteindre l'objectif grammatical prévu.

Ces décisions ont été prises, compte tenu du contexte entourant l'élaboration du référentiel. Les niveaux de départ pouvant être hétérogènes et fluctuants, il n'est pas aisé de partir sur des objectifs fixes dans le domaine des savoirs grammaticaux à acquérir. Des tests de niveaux auraient été la meilleure solution pour évaluer les élèves à leur sortie de terminale et par ce biais, déterminer des groupes de niveaux. Il n'a malheureusement pas été possible de procéder de la sorte, nous y reviendrons plus tard.

#### d) Les savoirs lexicaux et phonologiques

Le CECR définit la compétence lexicale en tant que connaissance et capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui contient des éléments lexicaux et grammaticaux. En ce qui concerne le lexique, les éléments peuvent avoir trait aux locutions figées, aux expressions toutes faites, aux champs lexicaux, aux collocations et aux mots isolés. (Conseil de l'Europe, 2001 : 87-8)

- La phonétique et l'intonation

Ensemble avec le lexique, sont répertoriés les éléments pour travailler l'intonation selon les actes de parole et les distinctions entre deux phonèmes posant problème aux asiatiques. Nous avons choisi de les lister ici puisque seulement une petite partie du volume horaire du cursus sera nécessaire pour travailler la phonétique compte tenu du niveau de français des étudiants.

Le CECR décrit la maîtrise du système phonologique en B1-B2 ainsi :

*« En B1, la prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. En B2, l'apprenant a acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles »* (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 92).

En s'appuyant sur les définitions des niveaux de compétence ainsi décrits, on ne peut que confirmer le fait que les apprenants possédant un niveau B1, et ayant étudié le français plus de 9 ans, devraient être armés en matière de prononciation et d'intonation « naturelles ». Le contexte étant particulier si on considère les effectifs et les moyens mis à disposition, on ne

doit pas consacrer trop d'heures à la pratique de la phonétique en classe, mais un peu plus que prévu avec un niveau censé être avancé.

- Une approche onomasiologique

Nous avons privilégié une approche onomasiologique pour le lexique. En d'autres termes, nous ne partons pas d'une liste de mots, mais nous envisageons le lexique en fonction des documents choisis pour illustrer le thème abordé afin qu'il soit contextualisé. Ceci peut aller à l'encontre des habitudes d'enseignement universitaire au Laos, mais les cours sont habituellement donnés à partir de méthodes récentes de FLE, donc dans ce schéma du lexique d'une notion (la salutation ou l'amitié) et non pas à partir de vocabulaire décontextualisé.

Dans le cas où le thème serait laissé à l'appréciation de l'enseignant suivant le support ou le sujet qu'il veut aborder, la mention « selon contexte » apparaît dans la catégorie des savoirs lexicaux. Si au contraire le thème est imposé dans le référentiel, le lexique est en rapport avec ce dernier et on précise le domaine sur lequel il porte. Certaines fois, les expressions figées et les locutions sont données en exemple dans les séances où elles doivent être abordées en fonction de l'acte de parole. Par exemple, dans une séance dédiée à *l'expression d'un regret ou d'un reproche*, le lexique portera sur les expressions liées au regret telles que : *quel dommage, si j'avais su, tu aurais du...* et le travail sur l'intonation portera sur l'insistance dans l'expression des sentiments.

#### e) Les savoirs socioculturels

- La connaissance du monde

En premier lieu, voyons ce que préconise le Cadre Européen en ce qui concerne le savoir socioculturel. Il insiste sur le fait que l'apprentissage d'une langue passe par la connaissance de la société et de la culture de la communauté parlant cette langue. Cette connaissance serait un des aspects de la connaissance du monde qui ne fait pas nécessairement partie des savoirs de l'apprenant antérieurs à l'apprentissage de la langue et certainement altérée par des stéréotypes. (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 82)

Ce savoir socioculturel regroupe tout ce qui est du domaine des normes sociales :

« Règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté » (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 18).

Dans le référentiel<sup>21</sup>, il y a un souci de notifier à chaque fois les règles sociales et formes de politesse adaptées aux situations rencontrées selon le statut de l'interlocuteur. Par

---

<sup>21</sup> cf. annexe 10



exemple, si la séance est consacrée à l'*expression de ses goûts ou de ses sentiments*, on précise dans le cadre réservé au savoir socioculturel, qu'il est de bon ton de *prendre en compte le problème d'intimité au sein d'un groupe*. On ne va pas parler des même choses selon que l'on est avec son meilleur ami, dans un repas de famille ou un repas entre collègues. Ces rites sociaux peuvent être complètement différents d'une culture à l'autre, même s'ils nous semblent évidents à première vue. En effet, dans le CECR, on peut lire que les relations interpersonnelles, les comportements et surtout le savoir-vivre font partie intégrante de ce savoir socioculturel sans lequel l'apprenant ne peut devenir un bon utilisateur de la langue cible.

*« Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects comme la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir-vivre et comportements rituels »* (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 82-3).

- Une prise de conscience interculturelle

En plus de ce savoir socioculturel, il est important de souligner que les aptitudes interculturelles sont encore plus importantes en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue par un public dont la culture est très éloignée de la notre, contrairement aux sociétés européennes qui peuvent être assez proches. Rappelons ce que le CECR appelle les savoir-faire interculturels :

*« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :*

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère*
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture*
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels*
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées »* (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 84).

Dans un premier temps, j'avais uniquement fait des comparaisons et parallèles entre le Laos et la France. Puis, conseillée par ma responsable de stage qui m'expliqua que la France ne serait peut-être jamais pour eux une destination, j'ai tenté de corriger cela en incitant à réfléchir sur les différentes cultures des pays frontaliers du Laos ou les pays francophones susceptibles d'accueillir ces futurs étudiants. Ces cultures peuvent donc également faire l'objet d'une étude de la part de l'enseignant si elles lui sont inconnues. C'est en effet peut-être maladroit de prendre pour exemple la culture française comme si la France était le seul pays à parler le français au mépris de la culture francophone présente dans le monde entier, à commencer par le Laos. Par exemple, dans le référentiel, une partie est consacrée aux fêtes et célébrations traditionnelles au Laos que l'on peut comparer avec les fêtes françaises ou celles

des pays francophones comme le Vietnam ou la Belgique, pays qui pourraient être le lieu de leurs futures études ou leur métier.

Cette conception selon laquelle les deux langues et les deux cultures en présence lors de l'apprentissage d'une langue cohabitent avec un plus grand éventail de cultures à prendre en compte et à situer en contexte est expliquée dans ce paragraphe du CECR.

*« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 83).*

- Les stéréotypes en classe de langue

Les stéréotypes sont des éléments très intéressants à observer quand on commence à apprendre une langue étrangère. A mon sens, ils ne sont pas négatifs, puisqu'ils sont la preuve que la culture de l'autre est mal connue mais non pas inconnue. L'existence même de stéréotypes prouve un intérêt vis-à-vis de l'autre, même de façon détournée, même faussée. L'apprentissage de la langue accompagnée d'une prise de conscience interculturelle aideront à comprendre ces préjugés, à les défaire et à construire une nouvelle image plus appropriée à la culture cible.

L'absence de stéréotypes quant à elle, démontre que la culture n'est peut-être pas connue des autres. Si on demande à un français, ayant peu voyagé, des stéréotypes sur un pays d'Europe centrale ou balte, il n'est pas certain qu'il ait une image, même déformée des habitants et de leurs attitudes.

G. Zarate a un point de vue intéressant sur les stéréotypes en classe de langue. Selon elle, ils peuvent être la base d'un travail sur l'image de la langue et la culture cible que possèdent les apprenants en début d'apprentissage. L'auteur conclue en insistant sur le fait que la visée d'une telle étude est la sensibilisation des apprenants à l'instabilité des stéréotypes.

*« La place de ces processus réducteurs d'interprétation ne peut être ignorée dans la classe de langue. Ils peuvent être abordés à plus d'un titre. On peut analyser l'image que les étudiants se font de la langue française : langue commerciale, littéraire, mélodieuse, difficile. Et/ou on peut également mettre à jour l'image que les élèves se font de la France et des Français : pays riche, raciste, moderne dont l'histoire et la littérature ont joué un rôle important dans le monde, etc.*

*Ce travail de mise à jour des représentations de la langue et de la culture étrangères peut avoir plusieurs fonctions :*

*Dans le cadre d'une campagne de promotion de la France et de l'enseignement du français, relever les représentations dominantes pour les faire évoluer, voire les inverser. En début*

*d'apprentissage, déclencher une réflexion sur les modes d'appréhension d'une culture étrangère (les pièges et les vertus d'une expérience personnelle de l'étranger, le décalage entre différentes perceptions d'un même fait). C'est aussi l'occasion pour l'enseignant de photographier les représentations dominantes de son groupe. (...)*

*Dans tous les cas cités, l'objectif poursuivi en classe est de sensibiliser les élèves à la précarité du stéréotype, à la vision ethnocentrique et manichéiste du monde qui le sous-tend » (Zarate, 1986: 65-66).*

Dans notre contexte, les élèves ont une expérience assez homogène de la culture française, puisqu'ils sont de même nationalité. Le seul écart qu'il pourrait être donné d'observer serait l'éventualité pour certains d'avoir séjourné en France tandis que d'autres n'en auraient pas eu l'opportunité.

L'auteur propose ensuite de se servir des stéréotypes en fin d'apprentissage comme outil d'évaluation. Un séjour linguistique peut également inverser les représentations. Ici, puisque aucun voyage ou séjour en France n'est prévu durant le cursus universitaire, l'évaluation pourrait porter sur ce que le cours a apporté aux étudiants laotiens. A-t-il fait évoluer les représentations initiales ?

Pour des étudiants de niveau avancé, il est possible de relativiser les représentations que les deux communautés en présence dans la classe de langue ont de leur propre culture nationale. (Zarate, 1986: 65-66)

- Les cultures francophones

N'oublions pas de préciser que, même si l'effort est fait de la part du concepteur du référentiel et des enseignants de prendre en compte les cultures francophones (notamment), les apprenants de français sont souvent avides de connaissances sur la France et la vie des Français. Ils peuvent trouver un intérêt moindre à étudier les coutumes ou expressions typiques de pays francophones (tels que le Québec ou la Suisse) si leur conception de la langue française est liée essentiellement à la France. Il est important de leur préciser l'existence de ce lexique parfois très éloigné du lexique de France, mais il est également important d'être modéré dans ses objectifs d'enseignement et ne pas vouloir tout leur donner à la fois.

f) Les activités et supports

Le CECR préconise d'instaurer des tâches et activités dans lesquelles l'apprenant intervient spontanément. Il participe à des activités dans lesquelles il doit planifier, corriger, remédier. L'enseignant peut aussi inclure l'apprenant dans la préparation de l'activité, son analyse une fois effectuée et son évaluation. (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne] 112)

- Précision de la demande

Dans un premier temps, ma responsable de stage m'a demandé de développer essentiellement les catégories « activités » et « supports » qui méritaient plus d'attention et de précision. Nous nous sommes peu après aperçu que le fait de développer les supports et les activités équivalait presque à la conception d'une méthode. Or ce n'était pas la demande faite en début de stage. Un référentiel devait être conçu, et non pas un manuel de français.

Le référentiel sous forme de tableau devait lister les objectifs et les décliner avec les activités et les savoirs correspondants, mais la partie conception de matériel pédagogique ayant été prévue pour un autre stagiaire, les contenus devaient être listés, ébauchés et non développés. De plus, étant donné que j'étais conceptrice de la progression mais non enseignante à la rentrée universitaire 2010, je ne pouvais imposer les activités et supports aux futurs enseignants.

D'ailleurs, quand un enseignant utilise un manuel, suit-il à la lettre les activités proposées par celui-ci ? Ne va-t-il pas chercher des supports en dehors de la méthode pour varier les activités si le livre n'est pas assez exhaustif dans ses propositions ?

Je décidai donc de leur laisser un certain libre-arbitre dans ce domaine et de proposer des activités pour chaque séance en rapport avec le thème et l'objectif communicatif. Ces activités étaient diverses et assez simples à mettre en place. Elles pouvaient être améliorées ou prises telles quelles et une indication dans la marge prévue à cet effet, précisait si les activités ciblaient la compréhension ou l'expression orale ou écrite, ainsi que l'interaction orale.

- Des activités et des exercices en contexte

La conseillère pédagogique a insisté aussi sur la présence d'exercices de grammaire notifiés explicitement à chaque séance dans les premières années du cursus les étudiants ayant un fort besoin de réviser à l'aide d'exercices. Afin qu'ils soient toujours contextualisés et en rapport avec le ou les actes de parole de la séance, je proposai des exercices sur un point de grammaire utile à l'objectif d'apprentissage. L'enseignant peut ensuite décider s'il fait pratiquer l'exercice de grammaire décontextualisé ou à l'intérieur d'un texte choisi ou d'une activité précise.

De la même façon que pour les activités, les supports sont proposés selon les besoins liés aux tâches à effectuer. La liste n'est pas exhaustive ni explicite. Elle donne des idées aux enseignants afin qu'ils puissent sélectionner parmi les propositions, le support le plus adapté aux activités et à l'objectif d'apprentissage.

Par exemple, pour atteindre le savoir faire : *annoncer un plan et exposer des raisons*, l'enseignant peut faire pratiquer les activités proposées comme : *repérer la structure d'un texte ou d'un article, repérer les parties, les paragraphes, les articulateurs* et leur donner ensuite un exercice comme : *à partir d'un texte ou d'un document oral, annoncer le plan du contenu*.

#### g) Les évaluations

Pour que le référentiel soit complet et efficace, il faut prévoir les évaluations qui seront faites pour vérifier si les actes de parole ont été acquis.

Une fois de plus, les évaluations sont prévues dans la progression, non pas à chaque séance mais à la fin de certaines. L'enseignant est libre de les proposer en devoir à la maison ou en classe notées ou non-notées, à la fin ou au début de séance en fonction de la manière dont son cours a été planifié. Les activités d'évaluation sont la plupart du temps des écrits puisque la demande est bien précise sur le besoin qu'ont les élèves de progresser à l'écrit. Il est aussi beaucoup plus facile d'évaluer des productions et compréhension écrites plutôt qu'orales. Quelques activités en production ou interaction orales sont prévues afin que l'entraînement ne soit pas négligé.

L'emploi du temps universitaire et l'assiduité n'aidant pas à l'évaluation régulière des étudiants en FUF, il a été convenu que les évaluations étaient aussi laissées à l'appréciation de l'enseignant en charge du cours. Il peut s'inspirer des activités listées pouvant servir d'évaluation ou proposer ses propres contrôles toujours en relation avec l'objectif ciblé.

### C) Des réponses aux hypothèses

La question centrale sur la nécessité de répondre aux besoins des acteurs du projet, en faisant cohabiter les habitudes d'enseignement/apprentissage universitaire au Laos et les critères du CECRL, a été développée tout au long de ce mémoire. Il n'est pas aisé d'y apporter une réponse concrète et précise à la fin d'un tel travail.

Avant d'évaluer le programme, il serait intéressant de revenir sur le questionnement de départ dont quelques éléments de réponse ont été ébauchés.

➤ La première question portait sur l'intérêt, pour ce public spécifique, d'étudier le français en suivant la progression d'un référentiel et non pas celle d'une méthode.

Nous sommes parvenues à la conclusion qu'il n'était pas pertinent de leur proposer de travailler à partir d'un manuel puisqu'ils avaient étudié le français pendant neuf ans sur

plusieurs manuels et niveaux de méthodes. Les méthodes pour niveau avancé sont peut-être trop spécifiques et mettent plutôt l'accent sur l'étude de textes. Nous ne pouvions donc pas nous contenter d'une seule méthode pour des étudiants qui n'avaient pas tous atteints le niveau B1. Puisqu'une remise à niveau linguistique était nécessaire, ainsi que la précision d'objectifs pédagogiques progressifs, le référentiel devait établir une progression spécifique à ce public.

➤ La question sur l'approche à retenir pour réaliser le programme est assez pointue. Le référentiel doit être conçu en respectant l'approche retenue par le CECRL, la perspective actionnelle. Cette perspective considère l'apprenant comme un acteur social devant réaliser des tâches dans des situations données. Ce référentiel est élaboré autour d'actes de paroles, et si les activités ne sont pas toutes sous forme de tâches mais restent majoritairement langagières, elles sont tout de même inscrites à l'intérieur d'actions en contexte social.

Rappelons ce que précise le CECRL sur ce point :

*« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social » (Conseil de l'Europe, 2001 : [en ligne]15).*

L'approche retenue serait donc à la croisée des perspectives actionnelle et communicative dans le sens où les activités ne mobilisent pas systématiquement l'ensemble des capacités de l'apprenant mais essentiellement les compétences langagières. Il est difficile de créer un programme uniquement basé sur les tâches surtout si le matériel pédagogique n'est pas conçu parallèlement à la progression. C'est la raison pour laquelle le futur concepteur des séquences pédagogiques peut tout à fait élaborer des tâches complètes ou des activités uniquement langagières en fonction des objectifs communicatifs.

➤ Une autre question réside dans la tentative d'insérer le plus possible d'activités orales dans un contexte d'enseignement/apprentissage à l'université où l'écrit a une place prépondérante.

La première version du référentiel comportait beaucoup d'oral, ce qui me fut reproché. Effectivement, les étudiants laotiens doivent en particulier travailler l'écrit, qui prime aux examens et dont la maîtrise est la condition à la rédaction du mémoire en français, présenté

comme une reconnaissance francophone inestimable. Je modifiai alors certaines activités et en insérai d'autres, faisant travailler l'expression écrite.

Après plusieurs négociations, changements et compromis, nous sommes tombées d'accord avec ma responsable de stage, pour ajouter à la deuxième mouture, pauvre en activités orales, des activités étant le plus proche possible des situations dans lesquelles les élèves pourraient être en mesure d'interagir. Nous décidions alors de supprimer les actes de parole et activités faisant travailler l'oral dans des situations, de loisirs ou de vacances, éloignées des préoccupations des étudiants. L'expression de quelques sentiments à l'opposé des pratiques habituelles et culturelles des étudiants pouvait être abordée afin de faire un parallèle avec la culture cible mais ne nécessitait pas d'y passer trop de temps.

➤ La difficulté d'insérer des aspects culturels essentiels dans l'apprentissage d'une langue dans le référentiel fut réelle. L'enjeu a été de jongler entre les deux cultures en présence tout en insérant une prise de conscience interculturelle ainsi que des rappels de la culture francophone présente en Asie du Sud-Est.

➤ En réponse à la question sur la forme et le contenu du référentiel à proposer afin de répondre à leurs besoins, à ceux de leurs enseignants laotiens et de l'institution, nous sommes parvenus à un résultat de programme sur 5 ans. Le référentiel répond aux besoins identifiés en adoptant la forme voulue, en s'adaptant au calendrier universitaire et au volume horaire de la future formation. Il suit une progression en spirale allant d'une remise à niveau A2 pour atteindre un niveau B2 en consolidant le niveau B1, lequel doit normalement être acquis en fin de Terminale.

Afin d'apporter d'autres éléments de réponse, il est nécessaire à présent de se pencher sur les difficultés ayant pu être un obstacle au bon déroulement de la réalisation du projet et sur son évaluation en termes de qualité.

## **IV/ Bilan et perspectives**

### **A) Contraintes et difficultés rencontrées**

#### **1. Le public de classes bilingues**

Tout au long de ces quatre mois au sein de l'AUF de Vientiane, j'ai rencontré quelques difficultés pour mener à bien l'élaboration de ce référentiel. La première fut le manque de contacts avec les élèves des classes bilingues, qui étaient pourtant des interlocuteurs privilégiés pour mettre en place le projet. Le fait de travailler à l'Antenne de l'AUF dans l'enceinte de la faculté d'ingénierie et d'architecture ne simplifiait pas les rencontres avec les membres du Lycée de Vientiane. Je pensais également pouvoir préparer un test de positionnement afin de me rendre compte de leur niveau à leur sortie de Terminale, mais étant donné l'absence de classe de terminale au lycée, le constat de départ était faussé. De plus, les questionnaires élaborés pour analyser une partie de leurs besoins se sont avérés presque inexploitable.

Sur place, durant le stage, le temps semble s'étirer et c'est une fois qu'il ne reste que quelques jours que tout s'accélère et que l'on prend conscience de ce que l'on n'a pas fait, et de ce qu'on aurait du faire. Ainsi, si j'avais disposé de plus de temps, j'aurais trouvé intéressant d'être en mesure de donner un ou plusieurs cours à ces élèves ou du moins, une fois les observations faites, organiser une rencontre informelle avec eux. Cela aurait inmanquablement donné une authenticité à mon analyse et à ma réflexion quant aux activités à mettre en place. Pour cela, il aurait fallu que je planifie mieux mon temps de présence au Laos.

Le dernier mois du stage, on me proposa d'assister à un cours de FUF 3<sup>ème</sup> année avec des élèves issus de classe bilingues. Il était pertinent de voir la différence entre des étudiants en 3<sup>ème</sup> année en filières francophones, débutants en français en 1<sup>ère</sup> année et des étudiants ayant été scolarisés en classes bilingues. Malheureusement, ces cours avaient lieu l'après-midi aux heures pendant lesquelles j'avais cours moi-même dans d'autres facultés.

L'essentiel est d'avoir eu des contacts avec des étudiants laotiens même non-issus de classes bilingues pendant les cours en FUF que je donnais toutes les semaines.



## **2. Un travail en autonomie**

Une autre difficulté résidait dans le fait que j'étais relativement seule sur le projet. Bien sûr, la conseillère pédagogique pour le français était présente pour me conseiller et m'aiguiller, et nous faisons un bilan chaque semaine ou presque sur les cours et l'avancement du référentiel. Mon travail était également relu et corrigé par ma directrice de mémoire. Néanmoins, j'avais quatre mois pour mener ce projet à bien en travaillant en autonomie, ce qui n'aidait pas pour la planification des actions.

Au début du stage, j'ai craint que les cours à dispenser ne me fassent perdre trop de temps sur celui alloué au projet de stage. La convention de stage stipulait qu'il fallait accorder au moins la moitié des heures de travail au projet d'ingénierie. Je n'avais en moyenne qu'une dizaine d'heures de cours ou moins, selon les semaines, mais il fallait se déplacer sur les différentes facultés, et certaines étaient assez éloignées du campus où nos bureaux se situaient. Enseigner en FUF m'a beaucoup apporté. Non seulement, je me suis aperçue que j'avais assez de temps à consacrer à mon projet de stage, et de plus, les cours constituaient une agréable coupure avec le travail sur le référentiel qui aurait pu être assez fastidieux si toutes les heures avaient dû être vouées à son élaboration.

## **3. Développement du référentiel**

Parallèlement à ces réflexions sur le temps de travail accordé au projet d'ingénierie, projet obligatoire pour que le stage soit validé, il s'avéra qu'en l'absence de cet horaire d'enseignement prévu en plus de la conception du programme, j'aurais éventuellement pu créer le matériel pédagogique accompagnant le référentiel.

Nous nous étions mises d'accord à l'AUF pour élaborer le référentiel dans son intégralité sous réserve de laisser de côté le matériel pédagogique. En effet, si ce dernier devait être conçu par la même stagiaire, le référentiel n'aurait été élaboré qu'en partie et ce n'était pas l'objectif du stage. Y. Bouédron tenait à ce que le référentiel soit fait dans le laps de temps imparti au stage, quitte à laisser de côté les cours en vue d'un autre stage.

A ce propos, la question du développement du référentiel se posait. Si le temps réservé à sa création était limité, il était sans cesse perfectible et demandait une amélioration et une relecture constante. Je m'interrogeais alors sur la pertinence de son amélioration à l'infini, alors qu'il aurait pu être développé dans le domaine des supports, des activités et des thèmes.

#### **4. Un référentiel, et non une méthode**

Comme je l'ai mentionné plus haut, élaborer des tâches en adéquation avec les actes de parole ciblés par séance aurait été judicieux. Malheureusement, ce n'était pas une méthode qui devait être créée mais un référentiel avec des listes d'objectifs, de supports adaptés et d'activités à proposer. Définir une tâche aurait demandé beaucoup de temps, d'espace et l'objectif même sortait du cadre du référentiel. Le cadre devait servir de guide et non de cours prêts à l'emploi. Parallèlement, Y. Bouédron m'avait laissée entendre que les enseignants n'avaient pas souvent le temps de préparer leurs cours. Elaborer des cours prêts à l'emploi pouvait donc être sensé mais les deux missions ne pouvaient être menées de front en quatre mois. Afin de parer à cette lacune, j'élaborais des tableaux de thèmes et de supports en fonction des objectifs, consultables par les enseignants, afin de ne pas leur « mâcher » le travail mais de leur faciliter la tâche à travers l'itinéraire du cursus.

En effet, en tant qu'enseignante, je ne trouve pas satisfaisant de ne pas disposer de libre-arbitre quant à la préparation de son cours. Le référentiel servant à guider l'enseignant à travers un itinéraire, les tableaux en annexes du référentiel représentaient un gain de temps pour eux.

#### **5. Un niveau avancé**

Etablir un programme de niveau avancé pour des élèves ayant neuf ans de français n'était pas chose aisée. Y. Bouédron, en le parcourant chaque semaine, me demandait quelquefois de revoir les objectifs « à la baisse ». Selon elle, les activités ou les actes de parole eux-mêmes étaient quelquefois trop difficiles à effectuer, et les thèmes peut-être trop éloigné des préoccupations des étudiants. Elle pointait du doigt des thématiques trop littéraires ou artistiques m'incitant à garder à l'esprit, qu'ils étaient étudiants en science.

Quant aux enseignants, c'est au niveau socioculturel qu'ils pouvaient trouver les savoirs difficiles à mobiliser puisque de temps en temps les références explicites à des conceptions ou pensées typiquement françaises rendaient certaines séances assez hermétiques. Je pris donc le parti de supprimer ce qui paraissait éloigné des besoins socioculturels de ce public.

Quand le temps est venu de présenter le référentiel, accompagné de sa notice d'explication<sup>22</sup> aux enseignants, nous appréhendions leurs réactions. Leurs remarques ont été dans l'ensemble très positives mais ils ont effectivement trouvé le niveau de l'ensemble assez

---

<sup>22</sup> cf. annexe 10

ardu. La conseillère pédagogique expliqua qu'elle savait le niveau élevé, mais si nous voulions que le niveau atteint à la fin des 5 années de cursus soit B2, nous ne pouvions nous permettre de trop baisser le niveau général.

## **6. Des interruptions fréquentes**

Le calendrier universitaire, comme il est mentionné plus haut<sup>23</sup>, était aussi une grosse contrainte à prendre en compte dans l'élaboration du référentiel si nous le voulions efficace. Faire abstraction des nombreuses interruptions dues aux fêtes, aux formations, aux événements exceptionnels aurait été une erreur et aurait rendu le référentiel trop ambitieux et donc inutilisable. C'est la raison pour laquelle je décidai de prévoir des séances de révisions à la fin de chaque année afin de laisser une marge de manœuvre aux enseignants en cas de coupures anormalement longues ou exceptionnelles. Cela leur permettra de terminer le programme même si toutes les heures ne sont pas utilisées.

## **7. Matériel et environnement**

Le matériel disponible et les salles de classes devaient aussi être pris en compte si nous ne voulions pas que le référentiel soit trop ambitieux. En effet, le programme ne doit pas prévoir trop d'activités basées sur des supports vidéo ou Internet, étant donné que toutes les salles ne sont pas équipées. Il reste la possibilité de réserver des salles informatiques, où quelques ordinateurs sont disponibles pour le travail de groupes ou en demi-groupes.

Il ne faut pas négliger le paramètre climatique qui entre en ligne de compte au Laos dans les salles de cours. Afin que le matériel informatique ne surchauffe pas, durant les saisons chaudes, les salles disposant d'ordinateurs nécessitent un dispositif de climatisation. Chaque faculté dispose de son espace francophone avec matériel informatique, ressources pédagogiques et climatisation, mais les cours de français ne peuvent pas systématiquement avoir lieu dans ces salles.

## **8. Une utilisation incertaine**

L'avenir assez incertain de mon référentiel ne contribuait pas à le rendre complètement opérationnel. Il n'est pas garanti qu'à la rentrée 2010, des groupes seront formés pour travailler sur le référentiel, surtout si le matériel pédagogique n'est pas élaboré. Dans l'éventualité d'une formation de groupe, la conseillère pour le français a sollicité les

---

<sup>23</sup> cf. I/B)5.b)

enseignants afin qu'ils commencent à concevoir les cours de première année pendant l'été. Les autres seront élaborés progressivement au cours de l'année, notamment par un stagiaire.

## **9. Un programme non testé**

Non testé avant mon départ du Laos, je n'ai pas pu réaliser l'impact de mon travail sur les étudiants bilingues, ni de sa faisabilité. Yasmine Bouédron me fera part des résultats que donne l'enseignement/apprentissage à partir du référentiel dès que les premiers groupes seront constitués. Mon travail a été évalué par ma directrice de mémoire et ma responsable de stage, il a été vu et considéré par les enseignants mais il n'a pas été évalué en termes de qualité et de cohérence. En tenant compte du fait qu'il n'y a pas eu de test en situation de classe, je me propose d'évaluer le dispositif ci-après.

## **B) Evaluation du dispositif**

### **1. La qualité de la formation**

Le référentiel n'ayant pas encore été utilisé, l'évaluation du programme ne sera pas faite dans son intégralité. Nous pouvons néanmoins juger de sa cohérence et de sa réussite selon la démarche ingénieriste.

Une formation de qualité permet d'atteindre les objectifs fixés. La qualité d'une formation pourrait être définie comme l'ensemble des particularités d'un produit lui donnant la capacité de satisfaire des besoins (Joubier, 2008 [en ligne]). La démarche d'ingénierie de formation doit répondre et s'adapter aux besoins des apprenants, proposer et concevoir une formation cohérente, établir un contrôle et une évaluation. Evidemment, la formation perd en qualité sans une bonne participation et implication de l'apprenant à qui il est demandé une assiduité et un travail sans lesquels les objectifs ne pourront être atteints.

Dans une démarche d'évaluation de la qualité d'une formation en Français Langue Etrangère, il est même demandé aux apprenants d'évaluer leurs formateurs à la fin de la session de cours. Le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) propose un label « Qualité FLE » accordé aux formations dotées de plusieurs critères de qualité dans les centres qui les dispensent. Parmi ces critères, figure une obligation de faire évaluer, par les apprenants, l'enseignant en charge de la session afin d'améliorer la qualité de la formation proposée (Joubier, 2008 [en ligne]).

J'ignore s'il est de mise de proposer aux étudiants laotiens d'évaluer leurs enseignants, mais il est éventuellement possible de leur demander de donner leur avis sur le programme sur 5 ans guidé par le référentiel.

Evidemment, puisque nous n'avons pas les résultats de la faisabilité du programme, nous ne pouvons pas prendre en ligne de compte des indicateurs comme l'assiduité des apprenants, leur satisfaction ou leur taux de réussite. L'évaluation portera essentiellement sur le dispositif et son adéquation par rapport à la commande d'ingénierie de l'AUF.

#### a) Comment évaluer ?

Le cours de M. Remaud sur l'ingénierie de la formation donne des éléments de réponse à la question sur la manière d'évaluer une formation, en mettant en place un processus qui devra guider le travail à partir de la commande d'ingénierie à sa réponse en établissant des critères qui permettront de juger et d'estimer le produit. Ces critères d'assurance qualité cités par G. Le Boterf sont adaptables au référentiel créé. (Le Boterf, 1990)<sup>24</sup>

#### b) Que faut-il évaluer ?

A partir de ces réflexions, nous pouvons poser les questions suivantes :

Qu'est-ce que l'évaluation d'une formation va chercher à clarifier ? Que voudrions-nous savoir ? Que faut-il évaluer ? Dans un premier temps, on cherchera à étudier si les objectifs de l'institution, du dispositif et des apprenants sont atteints, puis on examinera si le pilotage des actions est efficace. Enfin, si nous avons les résultats, nous pourrions les estimer parallèlement aux effets de ces actions sur les bénéficiaires.

## 2. Les critères d'évaluation

Parmi les critères d'évaluation suivants (Le Boterf), nous allons sélectionner ceux que nous pouvons adapter au référentiel :

- **La pertinence**
- **La cohérence**
- **L'efficacité**
- **L'efficience**
- **La conformité**
- **La qualité**
- **L'impact**

---

<sup>24</sup>Cette référence a été prise dans mon cours de M2 sur l'ingénierie de formation, malheureusement, je n'ai pas la page de l'ouvrage en question : *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*.

Nous mettrons de côté le critère d'efficacité qui sert à vérifier l'utilisation optimum des différents moyens mis en œuvre et permet de mesurer les rapports coûts/efficacité, puisque nous ne sommes pas en mesure de vérifier l'utilisation des moyens, n'étant pas encore en phase de test. Les rapports coûts/efficacité ne sont pas non plus pertinents à ce stade du programme. La notion de qualité qui permet de s'assurer que les actions mises en place sont d'une valeur plus ou moins grande, est discutée plus haut mais nous ne disposons pas de toutes les données pour répondre de façon précise.

#### a) Les critères de pertinence

Le critère de pertinence cherche à estimer si les objectifs visés permettent de résoudre les problèmes identifiés.

- Le produit répond-il à des besoins réels ?

L'Antenne de l'AUF de Vientiane demandait un référentiel de niveau avancé pour les élèves issus de classes bilingues dans le secondaire qui désiraient entrer en filières universitaires francophones. Un tel programme n'existait pas auparavant. Le besoin a été exprimé au moment où les enseignants en charge des cours dispensés à ce public prenaient des supports dans différentes méthodes sans suivre de progression adaptée aux apprenants. Le produit répond donc bien à des besoins identifiés.

#### b) Les critères de cohérence

Le critère de cohérence vérifie le degré d'adéquation entre la conception et le fonctionnement du dispositif.

- Le produit garantit-il une cohérence interne ?

La cohérence interne évalue la qualité des éléments du référentiel par rapport aux contenus et la relation entre les éléments à l'aide de critères tels que :

- L'organisation des contenus

Chaque macro-objectif est décliné en savoir-faire et en savoirs linguistiques.

Les objectifs communicationnels ont été définis selon les critères du CECRL.

- L'homogénéité et la qualité de la formulation

Les savoir-faire sont toujours formulés de la même manière et à l'aide de verbes indiquant des actions mesurables.

- Les correspondances, finalités/objectifs/compétences

Le programme concorde avec l'objectif de formation.

L'objectif de formation est en adéquation avec les besoins identifiés.

L'objectif de formation et l'analyse des besoins s'accordent avec les objectifs pédagogiques. (Rameau, 2005 : 68)

- L'explicitation de la démarche adoptée (Miled, 2002 : 38)

Une réunion avec les enseignants a été donnée et une notice d'utilisation du référentiel est prévue en préface.

#### c) Les critères d'efficacité

Le critère d'efficacité sert à contrôler si les résultats obtenus correspondent aux effets escomptés.

- Le produit prend-il en compte les niveaux de départ et d'arrivée ?

Le référentiel propose un récapitulatif des compétences que les élèves issus de l'enseignement bilingue doivent acquérir pendant leur cursus de FUF. Ils devront posséder le niveau B2 à l'issue du parcours. Le public étant assez hétérogène, les étudiants disposeront plus ou moins de compétences communes en début d'année.

- Met-il en oeuvre des modalités d'évaluation ?

L'enseignant peut fixer lui-même ses objectifs d'évaluation et le moment de contrôle dans le cadre des séquences pédagogiques guidées par la progression. Le référentiel servira donc de base au dispositif d'évaluation dans lequel l'enseignant sera libre de proposer des évaluations prédictives, formatives ou sommatives. En ce qui concerne les résultats obtenus, nous ne sommes pas en mesure d'apporter des constats puisque la rentrée n'a pas encore eu lieu.

#### d) Les critères de conformité

Le critère de conformité cherche à vérifier le respect ou non des prescriptions de début de projet, des normes en vigueur dans l'environnement du dispositif et dans le pays (conventions, réglementation, dispositions légales).

- Le produit obéit-il aux dispositions légales?

Le référentiel s'inscrit à l'intérieur du système universitaire laotien en coopération avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, et une convention de stage a été signée entre les parties dont dépend le projet d'ingénierie, à savoir, la stagiaire, l'université française et l'AUF, il est donc conforme aux dispositions légales.

#### e) Les critères d'impact

Le critère d'impact évalue des effets directs et indirects. C'est le critère le plus difficile car lié à l'évolution du contexte (pendant le déroulement du projet), à la modification des données initiales à l'origine des choix stratégiques.

- Quels sont les effets sur les utilisateurs ?

En plus de l'évaluation pendant la période de sa conception, le référentiel pourra également être évalué durant sa phase de test et de mise en œuvre ultérieure. Une analyse des effets de son programme sur les élèves et les enseignants pourra être faite à partir d'informations recueillies par tous les utilisateurs du référentiel. En tant que conceptrice du programme, il serait aussi très intéressant, voire préférable, que je puisse avoir accès à ces informations, afin de pouvoir prendre du recul sur mon travail et lui apporter les ajustements adéquats.

- Le produit est-il accepté par tous les acteurs de l'institution ?

La hiérarchie de l'AUF est à la base de la demande du projet de référentiel. Les enseignants ont été consultés et ont pris connaissance du programme. Ils l'ont accepté et ont émis l'intention de s'en servir.

- Conséquences sur les enseignants

Dans le domaine des effets du programme sur les enseignants, je retiendrai essentiellement les critères de diffusion, la disponibilité et la pertinence du référentiel. (Rameau, 2005 : 69-71)

Mon référentiel sera-t-il mis en œuvre ? Sera-t-il adéquat ? Sera-t-il utilisé de façon pertinente ? Sera-t-il disponible ?

Miled envisage également à la fin de son article sur l'élaboration d'un curriculum la possibilité de former les enseignants à l'utilisation du programme afin de s'assurer de sa réussite.

*« De même, la réussite et la qualité d'un curriculum restent tributaires d'autres facteurs indépendants de l'élaboration du texte lui-même : la formation des enseignants utilisateurs de ce programme et la mise à leur disposition des moyens ou des outils recommandés par les nouveaux programmes » (Miled, 2002 : 38).*

Informar les enseignants sur l'utilisation du référentiel<sup>25</sup> et mettre à leur disposition le matériel adéquat est bien sûr la condition sine qua non au bon fonctionnement du produit. Des

---

<sup>25</sup> Cf. annexe 10



fiches pédagogiques pour l'apprenant et l'enseignant ont également été élaborées afin de servir de modèles pour la conception du matériel pédagogique.<sup>26</sup>

### **3. Pour les utilisateurs du référentiel**

#### a) Propositions d'utilisation

Le référentiel ne démontrera son caractère opérationnel et ses qualités fonctionnelles quand il sera réellement utilisé en situation par les enseignants et leurs apprenants. A la fin de mon stage, nous avons organisé une réunion à laquelle nous avons convié les enseignants de français prédisposés à enseigner selon un niveau avancé parmi l'équipe pédagogique, afin qu'ils aient un premier aperçu du référentiel. Au cours de cette présentation, nous leur avons :

- exposé les grandes lignes du programme,
- situé le contexte et le public,
- défini le besoin d'un outil adapté non-existant,
- indiqué les objectifs,
- expliqué le fonctionnement du référentiel et
- fait part de ce que l'on attendait d'eux.

Les enseignants ont posé des questions sur le contenu et le fonctionnement du référentiel et ont émis leurs craintes sur les séances dont l'objectif, culturel ou thématique, leur paraissait pointu. L'une d'entre eux a apprécié l'insertion de quelques éléments phonétiques, en insistant sur le fait que, même après neuf ans de français, les étudiants laotiens gagnaient encore à travailler la prononciation et l'intonation. Ajoutons que les aspects phonétiques les plus problématiques traités essentiellement dans les premières années à l'université semblaient suffisants pour les enseignants laotiens.

Ils ont donné leur accord quant à leur participation au développement du matériel pédagogique à élaborer en suivant la progression, dans la mesure où un ou plusieurs groupes d'élèves sortant du Lycée de Vientiane seraient formés à la rentrée universitaire 2010-2011. Ils étaient prêts à créer des groupes de travail dès cet été pour concevoir ces séquences en attendant l'intervention d'un stagiaire ou d'un volontaire dont l'activité serait uniquement consacrée à cette tâche.

La notice d'utilisation du référentiel est explicite et disponible en première page du document<sup>27</sup> afin que l'équipe pédagogique puisse la consulter au gré de ses besoins. L'équipe pourra ainsi se repérer à l'intérieur de l'itinéraire d'enseignement/apprentissage où les choix

---

<sup>26</sup> cf. annexes 8 et 9

<sup>27</sup> cf. annexe 10

opérés en matière de contenus d'enseignement sont exprimés et justifiés. Le référentiel de niveau avancé conçu lors de ce stage, pourrait servir à :

- Suivre une progression adaptée au niveau des étudiants
- Structurer leur enseignement en suivant des objectifs précis
- Construire des séquences didactiques conformes aux objectifs du CECR
- Sélectionner des contenus et des savoirs
- Choisir des supports adéquats
- Préparer des activités appropriées
- Elaborer des dispositifs d'évaluation

Ainsi, l'équipe enseignante pourra considérer ce nouvel outil de travail comme un moyen d'échanger sur les façons de mettre à profit les prédispositions des élèves bilingues à effectuer leur cursus universitaire dans les meilleures conditions et leur donner toutes les chances d'obtenir le niveau B2 requis.

#### b) Ouverture du programme

La particularité d'un référentiel est sa perfectibilité à l'infini. En aucun cas définitif, le programme peut être évidemment revu, transformé, amélioré et complété par ses utilisateurs. Il est important de préciser que son élaboration ne demande pas d'opter pour un prototype unique, et que sa relative ouverture lui permet d'être modifié, développé et détaillé au gré des décisions de ses utilisateurs. Relativement dynamique, le référentiel sera également amené à évoluer une fois les retours des enseignants, qui l'auront utilisé, pris en compte.

La souplesse du référentiel permettra aux enseignants de moduler les séquences en fonction des heures de cours. Au départ définies pour deux heures, les séances pourront être allongées ou raccourcies en fonction des besoins. Le volume horaire par année du programme pourra aussi être modulable si les interruptions universitaires imprévues le demandent. (Rameau, 2005 : 74)

### C) Bilan du stage

L'expérience enrichissante que fut pour moi l'opportunité de conduire ce projet d'ingénierie de formation demande de faire un bilan sur les apports personnels et professionnels de cette expérience.

Durant ce stage au sein de l'Antenne de l'AUF au Laos, j'ai pu endosser plusieurs rôles dont celui d'enseignante de français au sein de Filières Universitaires Francophones à

spécialités diverses, d'ingénieur de projet de formation et d'interlocutrice privilégiée au sein du projet. (Rameau, 2005 : 76-78)

## **1. Enseignante de français**

Faire connaissance avec les étudiants laotiens dans le cadre de leurs études en français m'a permis d'observer le contexte et me mettre ainsi en condition pour définir les besoins des apprenants qui bénéficieront du projet. Enseigner en université m'a permis de diversifier mon expérience, puisque jusqu'à ce jour, j'avais surtout enseigné le français à des adultes ou des adolescents. J'ai dû m'adapter à des groupes aux effectifs importants et ai appris à appréhender un groupe d'étudiants débutants en phase post-alphabétisation.

## **2. Interlocutrice privilégiée**

Dans le cadre de cette expérience, j'ai eu l'opportunité d'échanger avec différentes personnes internes et externes au projet, à savoir :

- Les membres de l'Antenne de l'AUF de Vientiane
- Les partenaires des facultés et établissements secondaires
- Les enseignants et étudiants laotiens
- Les expatriés français du milieu de la francophonie

Ma position de stagiaire de l'AUF m'a autorisée à observer des classes, obtenir des renseignements et m'entretenir avec les interlocuteurs les plus à même de m'apporter les informations nécessaires à l'élaboration du projet. J'ai ainsi pu réaliser l'importance d'une bonne organisation dans le cadre d'un travail en réseau.

## **3. Ingénieur de projet**

A partir d'une commande d'ingénierie, il m'a fallu l'analyser, y répondre et enfin piloter le projet afin d'obtenir un outil pédagogique. Pour y parvenir, mes actions principales ont été d'établir :

- une analyse des besoins,
- une planification des différentes tâches à accomplir,
- un recueil de données à travers des entretiens avec les acteurs du projet,
- une analyse de ces informations, et enfin
- une évaluation du dispositif.

Concevoir ce référentiel s'est avéré une expérience très profitable d'un point de vue professionnel et universitaire. Réaliser un projet de cette envergure m'a en effet beaucoup

apporté sur le plan organisationnel et technique et m'a incité à réfléchir aux concepts théoriques étudiés en formation universitaire. La mission de concevoir et exécuter un projet en responsabilité comporte l'avantage certain de marquer durablement la mémoire avec les notions étudiées, le cours universitaire ne possédant pas ce privilège.

#### **4. Conclusion**

Mener une mission d'ingénierie est une bonne opportunité pour mettre en pratique les compétences acquises pendant l'intégralité de la formation universitaire et professionnelle. On me confiait la responsabilité de mettre en place un programme de formation en respectant les étapes d'une démarche d'ingénierie, et d'un point de vue professionnel, cette expérience m'aura donné la confiance qu'assure l'implication dans un projet de cette ampleur. Ce stage me permet de valider un Master 2 qui m'ouvrira d'autres perspectives sur le métier d'enseignante/conceptrice et m'incitera également à proposer mes compétences dans l'élaboration de programmes de formation puisque j'ai acquis un savoir-faire dans ce domaine.

Ce stage a aussi permis une immersion dans ce joli pays d'Asie du Sud-Est qu'est le Laos, pays culturellement très éloigné de ceux dont j'ai pu découvrir la culture en Europe. Vivre et travailler au quotidien dans cet environnement permet de prendre conscience des différences culturelles. Cela contribue à la richesse de l'expérience dont il n'est pas facile de rendre toute la dimension dans un mémoire.

D'un point de vue personnel, depuis toujours attirée par les pays d'Asie du Sud-Est, ces quelques mois au Laos ont confirmé mon intérêt pour cette culture riche et apaisante. C'est un pays où il fait bon vivre et dont les habitants, possèdent un excellent sens de l'hospitalité. Les sourires, nombreux sur les visages, resteront mes meilleurs souvenirs.

# Références

## Bibliographiques

### Ouvrages cités

- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Borrell, A. (1993). Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et / ou étrangère : Pour une meilleure prise en compte de l'oral dans l'enseignement / apprentissage des langues. *Travaux de didactique du FLE*, 31. (ISSN 0765-1635). CFP, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Carré, P. Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des Techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Le Petit Larousse Illustré. (2006). Paris : Larousse.
- Leblanc, R. (1995). Le curriculum multidimensionnel : questions d'implémentation. In D. Coste & D. Lehmann (Ed.), *Langues et curriculum, Contenus, Programmes et Parcours* pp. 23-33. *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues cultures*, 98. Paris : Didier Erudition.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Editions d'organisation.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Lehmann, D. (1995). Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums. In D. Coste & D. Lehmann (Ed.), *Langues et curriculum, Contenus, Programmes et Parcours* pp. 8-22. *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues cultures*, 98. Paris : Didier Erudition.
- Mager, R.F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Bordas : Paris.
- Miled, M. (2002). Elaborer ou réviser un curriculum. *Le français dans le monde*, 321, 35-38. Hachette.
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- Rameau, C. (2004). *Référentiel de compétences. Dispositif de « Soutien en FLS » CASNAV, Paris*. Rapport de stage de DESS Acteur International dans le Domaine des Langues, ss.dir. C.LE NINAN, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Rispail, M. (2005). Le français langue d'enseignement au Laos : Le choc de deux cultures à travers une langue. *Cahiers de français contemporain*, 10, 35-48.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

### Ouvrages utilisés mais non cités

Candelier, M. (1995). Les langues vivantes étrangères : spécificités et conséquences curriculaires. In D. Coste & D. Lehmann (Ed.), *Langues et curriculum, Contenus, Programmes et Parcours* pp. 56-75. *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues cultures*, 98. Paris : Didier Erudition.

Forquin, J.-C. (1995). Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. In D. Coste & D. Lehmann (Ed.), *Langues et curriculum, Contenus, Programmes et Parcours* pp. 44-55. *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues cultures*, 98. Paris : Didier Erudition.

Kuhlmann, V. (2009). *De l'ingénierie et de la conception de matériels pédagogiques pour des publics spécifiques dans le réseau culturel outre-Rhin*. Mémoire de Master 2 FLE Professionnel, ss.dir. C. CARRAS, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

Labre, V. (2008). « *Informations santé* » un parcours FOS en ligne. *Quelle transmission de contenus spécialisés proposer pour un support en ligne vers des usagers en situation de communication endolingue ?* Mémoire de Master 2 FLE Professionnel, ss.dir. C. CARRAS, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

Leblanc, R. (1989). Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde. In D. Coste, R. Galisson & F. Marchand, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 75, 78-94. Paris : Didier Erudition.

Martin, S. (2009). *La perspective actionnelle pour les publics spécifiques. Elaboration de programmes de Français sur Objectifs Spécifiques pour le personnel de la Deutsche Bahn.*, Mémoire de Master 2 FLE Professionnel, ss.dir. C. CARRAS, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

Pachoud, B. (2006). *Enseignement du français à Canton pour l'aide à l'intégration universitaire des étudiants chinois en France.*, Mémoire de Master 2 FLE Professionnel, ss.dir. C. CAVALLA, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

Parrell, C. (2005). *Conception d'un programme de français pour grands adolescents mexicains de l'établissement du TEC de Monterrey à Tampico.* Mémoire de Master 2 FLE Professionnel, ss.dir. D. ABRY, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

## Electroniques

Académie de Rennes. *Le Curriculum en documentation: Tableau comparatif entre les notions de référentiel et de curriculum*. Kerneis, J. (2007). <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/16380> (Consulté le : 30/06/2010)

Agence Universitaire de la Francophonie. <http://www.auf.org/> (Consulté le : 04/12/2009)

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Version électronique. Paris : Editions Didier.

Edufle.net : *La conception d'une formation, suivant la démarche ingénieuriste*. Samedi 15 mars 2008, par Anthony Joubier. <http://www.edufle.net/La-conception-d-une-formation> (Consulté le 17-02-2010)

Edufle.net : *Exemple de création d'un programme de formation en français pour les employés de Peugeot-Citroën en Slovaquie*. Mardi 13 octobre 2009, par Arnaud Segretain. <http://www.edufle.net/Exemple-de-creation-d-un-programme> (Consulté le 06/09/2010)

## Didactiques

### Cours de Master 2

Remaud, D. (2009). Ingénierie de la formation. Master 2 Professionnel, FLE, UFR SCL. Université Stendhal, Grenoble3.

### Méthodes utilisées pour le référentiel

Abry, D., Chalaron, M-L. (1994). *Exerçons-nous. Phonétique. 350 Exercices*. Paris: Hachette.

Albero, M., Bergeron, C., Bidault, M. (2003-4). *Tandem 2 et 3, méthode de français*. Paris: Didier.

Alliance Française, Chauvet, A. (2008). *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris: CLE International.

Allouache, F., Blondeau, N., Né M-F. (2004). *Littérature progressive du français, intermédiaire*. Paris: CLE International.

Barféty, M. (2006). *Compétences, expression orale, niveau 3*. Paris: CLE International.

Barféty, M., Beaujouin, P. (2005). *Compétences, expression orale, niveau 2*. Paris: CLE International.

Bérard, É. (2006). *Grammaire du français, niveaux B1/B2*. Paris: Didier.

Bérard, E., Lavenne, C. (1992). *Modes d'emploi, Exercices pour l'apprentissage du français*. Paris: Hatier/Didier.

Bergeron, C., Albero, M. (2003). *Tandem 1, méthode de français*. Paris: Didier.

Blanche, P. (2001). *À tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face*. Paris: CLE International.

Boularès, M., Frérot, J-L. (1997). *Grammaire progressive du Français, niveau avancé*. Paris: CLE International.

Bouvier, B., Loiseau, Y. & Merieux R. (2005). *Connexions 3, Méthode de français. Livre de l'élève*. Paris: Didier.

Caquineau, M-P. et al. (2005). *Les exercices de Grammaire, B1*. Paris: Hachette.

Chamberlain, A., Steele, R. (1991). *Guide pratique de la communication*. Paris: Didier.

Charnet, C., Robin-Nipi. (1997). *Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse*. Paris: Hachette.

Chollet, I., Robert, J-M. (2007). *Précis. Les verbes et leurs prépositions*. Paris: CLE International.

Chovelon, B., Morsel, M-H. (2005) *Lire la presse, le compte-rendu, la synthèse*. Grenoble: PUG.

Courtillon, J., Guyot-Clément, C. (2005). *Campus 4, Méthode de français*. Paris: CLE International.

Dayez, Y. et al. (1999-2000). *ADO 1 et 2, Méthode de français*. Paris: CLE International.

Descotes-Genon, C., Morsel, M-H., Richou, C. (2005). *L'exercisier, manuel d'expression française, B1-B2*. Grenoble: PUG.



- Dollez, C., Pons, S. (2007). *Alter ego, méthode de français 4, DELF B2, Livre de l'élève*. Paris : Hachette.
- Duplex, D., Mègre, B. (2007). *Atelier FLE, production écrite niveaux B1/B2*. Paris: Didier.
- Fougerouse, M-C. et al. (2002). *ADO 3, Méthode de français*. Paris: CLE International.
- Grégoire, M., Thiévenaz, O.(1995). *Grammaire progressive du Français, niveau Intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Heu, E., Mabilat, J.J. (2006). *Édito, B2, Méthode de français*. Paris: Didier.
- Hingue, A-M., Ulm, K. (2005). *Dites-moi un peu, méthode pratique de français oral, manuel de l'élève, B2-C1*. Grenoble: PUG.
- Johnson, A-M., Menand, R. (2004). *Taxi! 3, Méthode de français*. Paris: Hachette.
- Le Bougnec, J-T. et al. (2002). *Forum 3, Méthode de français*. Paris: Hachette.
- Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette.
- Loiseau, Y. & Merieux, R. (2004). *Connexions 1, Méthode de français. Livre de l'élève*. Paris : Didier.
- Mabilat, J.-J., Martins, C. (2003). *Conversations pratiques de l'oral*. Paris: Didier.
- Mabilat, J.-J., Martins C. (2004). *Sons et intonation. Exercices de prononciation*. Paris: Didier
- Mesana-Alais, C. (2001). *10 modules pour la production écrite en classe de FLE*. Paris: Didier.
- Miquel, C. (2003). *Communication progressive du français*. Paris: CLE International.
- Noutchié Njiké, J. (2003). *Civilisation progressive de la Francophonie. Niveau Intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Pacthod, A., Roux P.-Y.(1999). *80 fiches pour la production orale en classe de FLE*. Paris: Didier.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. (2006). *Compétences B1, B1+, Expression écrite Niveau 3*. Paris: CLE International.
- Steele, R. (2002). *Civilisation progressive du Français. Niveau Intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Vigner, G. (1996). *Écrire pour convaincre*. Paris: Hachette.

# Annexes

## 1. Calendrier prévisionnel

Actions	Dates	Objectifs	Acteurs	Lieux
Entretien/réunion	Le 8 février	Prendre connaissance du terrain, des acteurs du projet, de la mission en général et des cours susceptibles d'être faits	Conseillère pédagogique et maître d'ouvrage : Yasmine Bouédron, Stagiaire et maître d'œuvre : Gwenaëlle Montagnon	Bureau AUF (Antenne de Vientiane)
Phase d'observation	Du 08 au 11 février	Observer des cours Analyser la situation enseignement / apprentissage	Enseignantes de français Étudiants Gwenaëlle Montagnon	Faculté d'ingénierie et de droit
Entretien	Le 12 février	Recueillir des données, analyser des besoins et la demande	Vice-directrice du lycée bilingue lycéens, enseignante de français Gwenaëlle Montagnon	Lycée de Vientiane
Réunion	Le 15 février	Discuter des cours à prendre en charge par la stagiaire. Estimer le contenu du référentiel, le niveau de départ et le niveau à atteindre en fin de cursus	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Premier cours	Le 15 février	Enseigner le français à des étudiants en médecine Analyser besoins et demandes	Étudiants, Gwenaëlle Montagnon	Faculté des sciences de la santé
Observations de cours	Le 17 février	Observer des cours au lycée et obtenir la progression des élèves de classes bilingues Analyser la situation enseignement / apprentissage	Enseignante de français, vice-directrice et lycéens des classes bilingues Gwenaëlle Montagnon	Lycée de Vientiane
Réunions de travail avec les enseignantes lao	Les 16 et 19 février	Se mettre d'accord sur les contenus de cours et les horaires	Enseignantes de français Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Étude des niveaux B1 et B2 du référentiel de compétences (CECR et Référentiel (AF))	Semaine du 15 au 19 février	- Définir les compétences des niveaux B1 et B2 - Établir ces compétences sous forme d'actes de paroles	Gwenaëlle Montagnon	Bureau

Étude des manuels Studios 1, 2 et +, des manuels utilisés au lycée en classe bilingues, et d'autres méthodes	Semaine du 22 au 26 février	- Vérifier si les objectifs des méthodes utilisées correspondent aux niveaux du référentiel - Ajouter des apports, critères et objectifs avec d'autres méthodes et références	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Réunion	Le 25 février	- 1er bilan des cours donnés et à donner, niveaux? - bilan de l'avancement du référentiel, macro-objectifs à revoir	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Participation à une journée de la formation des enseignants	Le 26 février	- Correction de copies, types de textes, classement des erreurs en production écrite... - Collecte d'exemplaires de copies d'élèves de classes bilingues	Enseignants laotiens Jean-Pascal Simon (formateur IUFM de Grenoble) Gwenaëlle Montagnon	Campus Numérique Francophone
Mise en place des grandes lignes de la première partie du programme	1ère quinzaine de mars	-Étude des copies des élèves de CB - Poser les bases et établir les grandes lignes du référentiel niveau B1	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Participation à une journée de la formation des enseignants	Le 3 mars	-Présentation et animation par les stagiaires enseignants de séances sur la production d'écrit.	Enseignants lao Jean-Pascal Simon Aurélie Cadier (Volontaire à Luang prabang) Gwenaëlle Montagnon	Campus Numérique Francophone
Réunion	15 mars	- Faire le point sur l'état d'avancement du programme et soumettre des propositions	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Avancement du référentiel	Mi-mars-fin mars	- détailler et affiner la partie B1 du référentiel	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Présentation du référentiel	5 avril	-Présenter la partie B1 du référentiel avant l'envoi à ma directrice de mémoire	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Conception de la deuxième partie du programme	Avril	- Définir les objectifs communicatifs et linguistiques du programme niveau B2 - terminer la première partie et la faire valider	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Réunion	29 avril	- Présenter le référentiel en l'état - Discuter de changements éventuels, d'améliorations	Gwenaëlle Montagnon Yasmine Bouédron,	Bureau

Avancement du programme	Mai	- Détailler et affiner la partie B2 du référentiel -Dernières modifications et améliorations	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Réunion	25 mai	Bilan avant réunion enseignants du 27	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Réunion	27 mai	- Présenter et expliquer les grandes lignes du programme - Prendre en compte le point de vue des autres professeurs	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon Enseignants de français	Espace Francophone
Révision du programme	28 mai- 4 juin	- Améliorer et terminer le référentiel	Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Réunion	2 juin	-Dernier bilan sur les cours et l'élaboration du référentiel	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau
Dernier jour	4 juin	- Remettre le référentiel et le rapport de stage	Yasmine Bouédron, Gwenaëlle Montagnon	Bureau

## 2. Questionnaire à l'intention des élèves de Terminale bilingue

**Bonjour!**

Je vous remercie de répondre à ces questions, cela m'aidera pour mon projet pédagogique et me permettra de mieux analyser vos besoins et demandes. Bonne lecture!

Gwenaëlle Montagnon, stagiaire de l'AUF, Vientiane.

- Age
- Nationalité
- Classe
- Langue Maternelle

**1. Depuis combien d'années êtes-vous en classe bilingue au lycée de Vientiane?**

**2. Combien d'heures de français avez-vous par semaine?**

**3. Quelles sont les autres matières enseignées en français?**

**4. Quelles autres langues étrangères parlez-vous? (ou connaissez-vous?)**

**5. Après la Terminale, souhaitez-vous entrer à l'université?**

Oui

Non

**Si oui, dans quelle faculté?**

**Si non, qu'allez-vous faire?**

**6. Souhaitez-vous continuer le français après le lycée?**

Oui

Non

**Si oui, voudriez-vous étudier en filière francophone?**

**Si non, pourquoi?**

**7. Quel métier voudriez-vous faire après vos études?**

**8. Pourquoi avez-vous choisi de vous inscrire dans cette école bilingue? (Soulignez la ou les réponses)**

- Vous aimez le français depuis longtemps
- Vous avez un parent français ou francophone
- C'est la décision de vos parents
- Vous voulez ensuite travailler et vivre en France
- Vous voudriez pouvoir entrer dans une université française ou francophone
- Vos amis allaient aussi dans ce lycée
- Autre raison

**9. Sur quelle méthode de français travaillez-vous?**

**10. Avez-vous beaucoup de travail à faire à la maison en français? Le faites-vous régulièrement?**

Oui

Non

**Si non, pourquoi? (Soulignez la ou les réponses)**

- Vous n'avez pas le temps
- Le français est pour vous une matière moins importante
- C'est trop difficile
- Autre raison

**11. Au lycée, pouvez-vous utiliser du matériel multimedia pour le français?**

Oui

Non

**Si oui, lesquels ? (Soulignez la ou les réponses)**

- Ordinateur
- Internet
- DVD
- CD
- MP3
- Logiciel de français

**12. Avez-vous accès à une bibliothèque ou un Centre de documentation (CDI) ?**

Oui

Non

**Si oui, y allez-vous?**

**Si non, pourquoi?**

**13. Au lycée, vous travaillez en priorité: (Soulignez la ou les réponses)**

- L'expression orale
- L'expression écrite
- La compréhension écrite
- La compréhension orale
- La grammaire

**14. Vous aimeriez travailler surtout : (Soulignez la ou les réponses)**

- L'oral
- L'écrit
- La grammaire
- La civilisation française et francophone
- Sur des chansons
- Sur Internet
- Sur des journaux et articles de presse
- Sur des documents authentiques
- Avec des jeux de rôles
- Avec des débats et discussions
- Avec des activités ludiques

Merci beaucoup.

### 3. Entretien avec la directrice adjointe du lycée de Vientiane.

Depuis combien de temps êtes-vous directrice adjointe du lycée bilingue de Vientiane?

-Je travaille depuis 33 ans, mais cela fait quinze ans que je suis vice-directrice.  
Cette année, c'est le 51<sup>ème</sup> anniversaire du lycée (et les 450 ans de la capitale).

Quand est-ce que les sections bilingues ont été ouvertes?

-En 1995 en primaire et 1998, en lycée.

Les cours commencent dans la classe équivalant au CE2.

Il y a des concours de langue lao et de maths, avant d'entrer.

Quelles sont les autres matières enseignées en français?

-Les matières scientifiques, l'histoire et la géographie sont en lao.

Pour quelle(s) raison(s) a-t-on éprouvé le besoin d'ouvrir ces classes bilingues? Quels sont les besoins et les demandes en matière de formation en français au Laos?

-Le gouvernement souhaitait avoir des cadres francophones, pour travailler dans la francophonie, la coopération... Quelques bourses st allouées pour des Masters en université francophone, mais l'ambassade n'a pas le budget pour ça.

Quel est le rôle des parents dans la décision d'entrer en classe bilingue?

-Ils décident de placer les enfants en classes bilingues

Il y a aussi des enfants de diplomates, qui ont été en France 3 ou 4 ans, ils arrivent en milieu de cursus.

Combien d'enseignants de français travaillent au lycée?

-10 en français, 9 en maths, 4 en bio, 4 en physiques, 3 en chimie.

Quel est l'effectif total du lycée?

-81 classes, 15 classes bilingues, 2950 élèves, 485 élèves en classes bilingues

Quel est l'effectif moyen par groupe de niveau?

40 ou 45 élèves, en classe bilingue

90 élèves en 6ème, 3 classes de 6ème, 3 classes de 5ème, 3 classes de 4ème, 2 classes de 3ème.

On demande l'aide de la France pour rénover des salles de classe, pour avoir des groupes moins nombreux...

Quel rapport les étudiants entretiennent-ils avec la langue française? Quelle est leur principale motivation?

-Le français est aussi enseigné en LV2 dans les classes normales: 159 élèves, 4 classes

Le but est d'insérer des élites dans les classes.

Les élèves sont en général motivés, mais doutent, et se demandent ce qu'ils peuvent faire de leur français après le bac, il y a peu d'entreprises françaises, et l'anglais prime à chaque fois.

Ont-ils pour habitude de travailler chez eux? Font-ils régulièrement leurs devoirs?

-Ils font régulièrement leurs devoirs, ont des cours d'anglais le soir.

Quelle est la priorité quant aux compétences visées en classe bilingue? L'oral, l'écrit, les deux?

-Les 4 compétences sont visées, mais l'oral reste difficile à développer dans des classes si chargées.

Ils ont un volontaire francophone qui les prend en petits groupes, et des ateliers théâtre, vidéos.

Les simulations, les jeux de rôles, les activités communicatives entre pairs sont-elles des activités qu'ils ont l'habitude de pratiquer?

-Les élèves aiment beaucoup!

A votre avis, quand les étudiants partent du lycée pour entrer en section bilingue, quel est approximativement leur niveau? Quel niveau devraient-ils atteindre en fin de Terminale?

-En fin de Terminale, ils devraient avoir atteint le niveau B1, mais ils ne l'ont pas tous.

En général, ils ont tous au moins A2, certains sont C1. C'est variable.

68% et quand-même sortis B1 en 2009

Pensez-vous qu'il faille prévoir une remise à niveau, une consolidation d'un niveau (A2 par exemple) en début de cursus universitaire de première année?

-oui, c'est préférable.

Est-ce que tous les élèves de vos classes bilingues entrent à l'université en filières francophones? Quel pourcentage selon vous?

-60% entrent à l'université

40% ont des cours techniques, de finances, des cours payants.

Ensuite, quel est en général leurs plans de carrière? Envisagent-ils de continuer leurs études à l'étranger? Dans un pays francophone? Travailler à l'étranger?

-La plupart souhaiteraient. Ils entrent souvent en filières francophones, pour être ingénieurs, médecins, hommes d'affaires, avocats...

Sur quelle(s) méthode(s) ces étudiants ont-ils travaillé durant le cursus scolaire?

-Tandem 2 et 3 au collège et Ado 2 et 3 au lycée. On voudrait changer avec Ami 2 et 3, il n'y a pas encore de méthode pour la 7<sup>ème</sup> année, nous allons sûrement travailler sur *Entrée en matière* avec des fiches pédagogiques, des méthodes interdisciplinaires, textes journalistiques, littéraires, TV5...

Quel matériel est mis à leur disposition? DVD, Internet, TV5, CD, musique, journaux, documents authentiques?

-Ils ont une salle informatique, une heure par classe, Internet, *le Rénovateur*...

Puis-je observer une ou deux classes? De préférence des Terminales?

-C'est possible le jeudi matin, deux classes de première, il n'y a pas de terminales cette année.



## 4. Grille d'observation de classe au Laos

### I. Contexte

Jour

Horaire

Lieu

### II. Profil du groupe

Filière

Année

Niveau

Nombre d'heures par semaine

Effectif

Mixité

### III. Cours

Thème

Objectifs

Compétences travaillées

Méthode de référence

Gestion du temps et de l'espace

Matériel utilisé

Outils réglementaires (appel, edt...)

### IV. Activités

Consignes

Variété des activités

Activités communicatives

Aspects culturels

Variété des supports

Documents authentiques

Statut de l'erreur

Travail personnel

### V. Interactions

Ambiance dans la classe

Relation enseignant/étudiants

Échanges entre pairs

Échanges enseignant/ étudiants

Temps de parole enseignant

Temps de parole étudiants

Recours à la langue maternelle

Recours à l'écrit

Écoute des étudiants

Discipline, retard

### VI. Évaluations

### VII. Commentaires sur la séquence

## 5. Tableau récapitulatif des observations de classe

Semaine du 8 au 12 février				
<b>I. Contexte</b>				
Jour	Mardi	Mardi	Jeudi	Jeudi
Horaire	8.00-9.45	16h/17.30	9h30/11h30	10h/11h
Lieu	Faculté d'ingénierie	Faculté d'ingénierie	Lycée de Vientiane	Faculté de droit
<b>II. Profil du groupe</b>				
Filière	Génie civil	Génie civil/électrique	Classe bilingue	Droit
Année	3ème/4ème	5ème	équivalent 1 <sup>ère</sup> (lycée)	5ème
Niveau	A2	B1	A2-B1	B1
Nombre d'heures par semaine	6	6	6	6
Effectif	16	normalement 20, là, 5	34	10
Mixité	1 fille	1 fille	23 filles, 11 garçons	6 filles, 4 garçons
<b>III . Cours</b>				
Thème	Le futur	Avoir 20 ans, les études	L'enthousiasme, la désapprobation	FOS Techniques universitaires
Objectifs	Connaître et reconnaître les temps et les valeurs du futur, savoir les utiliser	être capable d'argumenter, dire ce qu'on fait à 20 ans	Découvrir les expressions courantes, familières	Travailler les abréviations et la prise de notes Rendre-compte d'un texte
Compétences travaillées	Grammaticale Compréhension orale de structures grammaticales	Compréhension orale, Compréhension écrite Expression orale	Compréhension écrite Compétence lexicale : mécontentement, surprise	Compréhension écrite et restitution de phrase ou de texte à partir d'abrévés...

Méthode de référence	Studio 200	Studio+	ADO 3	aucune
Gestion du temps et de l'espace	les étudiants sont derrière des tables individuelles, L'enseignante devant le tableau, elle se déplace à travers les rangs	tables arrangées en cercle	enseignante se promène dans la classe, proche des élèves, allers-retours	petite salle, l'enseignante fait des allers-retours de son bureau au tableau.
Matériel utilisé	magnétophone, tableau	magnétophone, tableau	tableau	tableau
Outils réglementaires (appel, edt...)	L'appel est fait en début de classe		L'appel est fait, au moins 7 ou 8 garçons convoqués	
<b>IV. Activités</b>				
Consignes	en français, répétées plusieurs fois	tout en français	en français, claires et répétées..	en français
Variété des activités	révisions, retour sur les acquis, correction des devoirs, interrogation orale sur la leçon de grammaire, exercices de grammaire sur le manuel, exercice d'écoute sur le cahier d'activités... présentation de la stagiaire, test	comp.orale: qu'est-ce qu'ils font à 20 ans? expr orale: à mon avis... argumenter	lexique, exercices...	Exercices de restitution, textes à trous...
Activités communicatives	Aucune	Demander l'avis, donner son avis sur le mariage	exos en binômes sur le verlan	Aucune
Aspects culturels	présentation de la stagiaire française	les superstitions, la retraite, les études, parallèle France/Laos	expressions courantes; exclamations : <i>arrête, j'ai les nerfs, ça alors!</i>	articles journalistiques
Variété des supports:	Manuel, Cahier d'activités, CD, tableau	CD, manuel	Exos du cahier d'activités, Mag 10 jeunes, expressions, la culture jeunes feuille à part, vocabulaire:	support papier, exercices de restitution

			comparaisons et métaphores	
Documents authentiques	non	non	non	Semi-authentiques
Statut de l'erreur	Tu es sûr? Ça m'étonne, vous êtes tous d'accord?	« là, c'est assez formel, on dit plutôt » phrase fautive au tableau, corrigée		correction par les autres...
Travail personnel	exercices à finir pr la prochaine séance			
<b>V. Interactions</b>				
Ambiance dans la classe	Bonne, calme... Très peu de participation, élèves attendent d'être désignés pour parler	très calme, trop calme	Bruit dehors, assez calme à l'intérieur de la classe	calme, attentive
Relation enseignant/étudiants	L'enseignante les tutoie, les appelle par leurs prénoms	Respect mutuel, sympathique	Très respectueuse envers l'enseignante	Respectueuse envers l'enseignant
Échanges entre pairs	aucun	peu, ils rient quand quelqu'un donne son avis	travail en binôme	aucun
Échanges enseignant/ étudiants	L'enseignante parle, pose des questions fermées la plupart du temps, les laisse répondre	Questions/réponses, les étudiants donnent leur opinion.	L'enseignante interroge les élèves pour les exercices	Les étudiants vont au tableau, corrigent les exercices, sont interrogés pour les exercices
Temps de parole enseignant	70%	75%	80%	60%
Temps de parole étudiants	30%	25%	20%	40%
Recours à la langue maternelle	Pas du tout	non	peu ou pas, seulement pour traduire: écumoire, navet	un peu au début
Recours à l'écrit	correction des exercices	transcriptions des phrases entendues en CO, correction des exos		correction au tableau

Écoute des étudiants	Bonne écoute, pas de bruit, peu de bavardages	plutôt bonne	bonne, peu de bavardages	très bonne
Discipline, retard	qq retards, l'enseignante ne dit rien pdt ¼ d'heure, puis fait des remarques	retards, absentéisme dû à une journée spéciale, un peu de bavardage...	Convocations, retard, beaucoup de bruit dehors, attire l'attention des élèves	retards, puis étudiants qui s'en vont en milieu de cours
<b>VI. Évaluations</b>				
	en début de cours, à l'oral, fin de cours test			
<b>VII. Commentaires sur la séquence</b>				
	En attendant le début du cours et les retardataires, l'enseignante passe dans les rangs et corrige individuellement les devoirs, en français. Elle demande s'ils ont fait le travail à la maison. Elle interroge la classe sur les acquis de la dernière fois, leur fait réviser les temps du futur... <i>Vous avez travaillé ce WE? Silence. ...Apparemment non!</i> Les élèves sont très silencieux, attendent d'être sollicités, un ou deux prennent la parole en levant la main...	Enseignante dynamique, S'est déplacée du nord de la ville pour venir et n'a que 5 étudiants à cause de la journée exceptionnelle du lendemain: concours de robot	beaucoup de bruit dehors, grande salle, beaucoup d'ouvertures. problèmes des garçons convoqués élève interrogé se lève	ton autoritaire mais bienveillant de l'enseignante

## 6. Référentiel FOS transversal option «Sciences de l'Ingénieur » (AUF)<sup>28</sup>

	Macro objectif	Micro objectif	Savoir faire	Compétences langagières			Activités	Supports	Evaluation
				Grammaire	Vocabulaire	Phonétique			
1	Décrire (10-12h)	Décrire un objet et son fonctionnement	-décrire un objet de façon détaillée -expliquer le fonctionnement de l'objet		-Le lexique de la caractérisation : les formes, les couleurs, les dimensions, les consistances, les aspects les adjectifs qualificatifs		EO EE -par groupe, choisir un objet et préparer sa description -le présenter à la classe et répondre à d'éventuelles questions sur son fonctionnement	-images d'objets «scientifiques» -exercice extrait du Français pour les sciences	-rédiger la description d'un objet pour le prochain cours
2		Décrire un processus / un phénomène	-décrire les étapes, les causes et les conséquences d'un processus / phénomène - maîtriser les marqueurs temporels	-les marqueurs temporels - l'expression de la cause et de la conséquence	-le lexique de la caractérisation		EE EO -repérer les marqueurs temporels -exercices sur la cause et la conséquence - décrire les étapes d'un processus	-croquis de processus -exercice extrait du Module d'auto-formation en français scientifique/Biologie -exercice extrait du Français pour les sciences -exercices extraits de français.com	-compléter un texte avec les éléments manquants du processus
3		Décrire et représenter sous forme de schéma (1)	-maîtriser le lexique de la caractérisation -utiliser les marqueurs spatiaux / l'expression du lieu	-les marqueurs spatiaux	-le lexique de la caractérisation		CE EO EE -exercice sur les marqueurs spatiaux -dessiner un croquis, un schéma selon une description écrite	-exercices sur la caractérisation, extraits de Le français pour les sciences -fiche "La position du rond par rapport au carré" extraite de Le français pour les sciences -exercices extraits de français.com	
4		Décrire et représenter sous forme de schéma (2)	-maîtriser le lexique de la caractérisation -utiliser les marqueurs spatiaux / l'expression du lieu	-les marqueurs spatiaux	-le lexique de la caractérisation		CE EO EE -décrire un objet à la classe qui doit le dessiner d'après la description donnée	-des schémas divers	-réaliser un schéma d'après une description orale

<sup>28</sup> Je n'ai pas la référence exacte de ce référentiel qui est le travail d'une autre stagiaire. Il m'a été donné par ma responsable de stage.

## 7. Types d'erreurs dans les copies d'élèves CB en production écrite

**Erreurs pragmatiques:** contenu: consigne, type de texte, cohérence, cohésion, articulateurs

**Erreurs linguistiques:** forme: linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques

**Erreurs syntaxiques:** structure de la phrase, pronoms relatifs, conjonctions, mots de liaisons, ponctuation, construction de la phrase, mise en relief

**Erreurs sémantique, orthographiques et lexicales:** choix du lexique, sens, les collocations...

*crier le poisson? créer le feu? manger les médicaments? sèches boîtes?*

*Facile à vivre, culturier, vêtementsaires, habilles, habillent, habillements...*

*le plupart, la crise de cardiaque, chauffer (se réchauffer ou avoir chaud)*

*dans cette époque, dans mon avis, plus vite (rapidement)*

*le médal de l'ors, notre en ancêtre, élangant*

**Erreurs morphologiques:** conjugaison, temps, aspects, auxiliaires, modalités, passivation...

Verbes à prépositions: obéir à, s'occuper de, commencer à, participer à, s'intéresser à

*baisser la tête à son mari = devant*

*faire de la cuisine, je fais froid, jouer au sport, les gens a, tout le monde ont*

Attention confusion: avoir et être, et avoir et aller...

Auxiliaires avoir et être au PC, problèmes de participe passé: avait changer, était changer, PC des verbes pronominaux

Le subjonctif, si + conditionnel, attention concordance des temps: passé, présent, conditionnel

**Erreurs grammaticales:** déterminants, articles, adjectifs (place) genre, nombre, génitifs...

pb de genre, de nombre...place du y, pendant/quand (confusions)

*pleins, la prestige, distinguer un homme d'une femme, cette époque, d'autrefois, d'aujourd'hui...*

soi-même/lui-même, ne pas avoir beaucoup d'argent, avoir de l'argent...

Remédiation nécessaire en fonction des erreurs récurrentes:

axer en priorité sur les temps, PC, imparfait, présent, conditionnel, subjonctif, la concordance des temps, le genre des noms et adjectifs, le nombre, les accords au pluriel... les verbes à prépositions, les expressions de temps, les expressions pour donner son avis, son opinion...

## 8. Fiche pédagogique apprenant

### Activité 1:

1ère écoute: Quel est le pays concerné par le bulletin? Quelle est la saison?

2ème écoute: Remplissez le tableau à l'aide du vocabulaire comme dans l'exemple

Lieux	Expressions de temps	Chiffres	Adjectifs liés à la météo	Noms liés à la météo	Verbes liés à la météo
Massif Central	demain	10°	Fraîches	Éclaircies	Souffler

Complétez le bulletin météo en mettant les verbes au futur (*Les exercices de grammaire B1 p. 80*)

Le temps \_\_\_\_\_ (être) très couvert le matin en île de France, puis le ciel

\_\_\_\_\_ (se dégager) et il y \_\_\_\_\_ (avoir) de belles éclaircies l'après-midi. Les nuages \_\_\_\_\_ (glisser) vers l'ouest et \_\_\_\_\_ (donner) quelques averses. Des orages \_\_\_\_\_ (éclater) en Normandie et sur le littoral, le vent \_\_\_\_\_ (souffler) en tempête.

Futur proche, futur simple, présent? (*l'exercisier p.150*)

Le temps \_\_\_\_\_ (se détériorer) nettement demain mardi car une dégradation pluvieuse \_\_\_\_\_ (toucher) l'ensemble du pays jusqu'à mercredi soir. Une amélioration sensible

\_\_\_\_\_ (se manifester) jeudi, mais attention! \_\_\_\_\_ (garder) vos petites laines: le thermomètre \_\_\_\_\_ (rester) à la baisse jusqu'à samedi.

Phonétique: distinction entre les sons: [p] et [b] (éventuellement, travail sur liaisons) (*Phonétique: 350 exercices p. 126-132*)

Une belle bête.  
Un papier peint  
Une belle plante

Un bon publicitaire  
Une pluie battante  
Une porte basse

### Activité 2:

Par groupes de 2, présentez la météo dans une partie de l'Europe avec la fiche 44. Servez-vous de la légende pour commenter la carte de l'Europe. Attention aux temps.

### Activité 3:

Par groupes de deux ou trois: en fonction de la météo de ce WE, prévoir un WE d'activités pour deux ou trois personnes. Faire des prévisions, des propositions. Discuter des possibilités, se mettre d'accord.

### Activité 4 (optionnelle):

Vous écrivez le bulletin météorologique de votre région qui sera publié dans le journal quotidien de votre ville.



## 9. Fiche pédagogique enseignant

Référentiel, 1<sup>ère</sup> année : séance 10

**Domaines :** La météo, la prévision

**Public visé et pré requis:** Cette séquence pédagogique se situe dans les premières séances de la première année du cursus universitaire. Elle s'adresse à des apprenants de niveau intermédiaire, (niveau fin A2/B1). Elle nécessite environ deux heures de travail.

Les apprenants sont censés déjà connaître les temps du futur nécessaires pour comprendre et faire des prévisions.

### **Macro-objectif:**

Parler du futur

### **Objectifs communicatifs :**

Comprendre des prévisions météorologiques

Faire des prévisions

Prendre la parole

### **Développer les savoirs:**

Grammaticaux: révisions et utilisation du futur simple, futur proche et conditionnel

Langagiers: la prononciation, la distinction entre les sons [p] et [b].

Lexicaux: lexique des loisirs, de la météo, de la géographie.

Socioculturels : la prise de parole en public, la météo du pays concerné par le bulletin.

Transversaux : suivre des consignes, se faire comprendre des autres étudiants, interagir avec ses pairs.

**Développer les compétences :** Réception orale, production orale, interaction orale.

**Support:** fiche 44: *80 fiches pour la production orale*

Bulletin météorologique radiodiffusé, podcast audio de météo (sur internet

<http://www.podcasters.fr/podcasts/rtl-la-m%C3%A9t%C3%A9o-%C3%A0-7-jours-136155.html>) mots-clés: podcast, météo, RTL.

**Mise en route:** Commenter le temps d'aujourd'hui avec les apprenants. Leur proposer la fiche 44 et commenter la météo en Europe à l'aide de la légende.

**Découverte du document:** Écoute d'un bulletin météo sur podcast. (2 ou 3 fois)

**Activité 1. Compréhension orale globale:** Questions de compréhension, questions ouvertes, fermées, questionnaire à choix multiples, vrai ou faux... tableau à corriger en commun.

Ex: *Quelle est la région concernée par ce bulletin? Quel temps fera-t-il demain matin?*

Ex: *L'après-midi, il y aura du brouillard, le temps sera couvert, il fera un temps ensoleillé?*

**Compétence langagière:** Travail sur le vocabulaire nouveau.

Exercices de révisions des temps: futur, futur proche, conditionnel (p.150-151: *l'exercisier*).

Exercices de phonétique: (*Phonétique 350 exercices*, p. 126-132)

**Activité 2. Expression orale:** S'entraîner à l'oral à utiliser le futur et le vocabulaire pour les prévisions météorologiques.

Par pair: présenter la météo dans une partie de l'Europe avec la fiche 44.

**Activité 3. Interaction orale:** En fonction de la météo de ce WE, par binôme ou trinôme, prévoir un WE d'activités pour deux ou trois personnes. Discuter des possibilités, se mettre d'accord.

Éventuellement, évaluer la compréhension orale d'un bulletin météo, les exercices de grammaire peuvent être faits en classe ou à la maison. L'enseignant peut aussi demander aux étudiants une production écrite de bulletin météorologique.

### Exemple de transcription et corrigés à l'aide d'un support

Le support utilisé ne peut être fourni avec la fiche pédagogique, puisqu'il nécessite d'être le plus actuel possible. Il devra donc être téléchargé ou enregistré sur internet ou à la radio...  
La transcription pourra être très utile.

*Madame, Monsieur, bonsoir!*

*Demain, la France sera coupée en deux. La moitié est sera ensoleillée et la moitié ouest sera nuageuse avec des averses fréquentes. De brèves éclaircies ponctueront la fin de journée.*

*Le vent soufflera à 70 kilomètres à l'heure à l'intérieur des terres et à 80 kilomètres à l'heure sur la Manche. Sur la Méditerranée, le vent soufflera d'ouest en est à 70 kilomètres à l'heure.*

*Les températures seront fraîches pour un mois d'avril. Le matin, le mercure affichera 2° sur le Massif central et 10° à Perpignan et à Bastia.*

*L'après-midi, sur la moitié nord, les températures seront de 11° à 13°, et sur la moitié sud de 11° à 19°. Demain, on fêtera la Sainte Irène.*

### Corrigés des exercices:

Quel est le pays concerné par le bulletin? *La France.* Quelle est la saison? *Le printemps (avril)*

Remplissez le tableau à l'aide du vocabulaire :

Lieux	Expressions de temps	Chiffres	Adjectifs liés à la météo	Noms liés à la météo	Verbes liés à la météo
<i>Massif Central</i>	<i>demain</i>	<i>10°</i>	<i>fraîches</i>	<i>éclaircies</i>	<i>souffler</i>
<i>La France</i>	<i>fin de journée</i>	<i>70 km/h</i>	<i>brèves</i>	<i>vent</i>	<i>afficher</i>
<i>La Méditerranée</i>	<i>mois d'avril</i>	<i>80 km/h</i>	<i>ensoleillées</i>	<i>mercure</i>	<i>être</i>
<i>Perpignan</i>	<i>le matin,</i>	<i>19°</i>	<i>fréquentes</i>	<i>températures</i>	
<i>Bastia</i>	<i>l'après-midi</i>	<i>11°</i>	<i>nuageuses</i>	<i>averses</i>	
<i>La Manche</i>		<i>13°</i>		<i>est, nord, sud,</i>	
		<i>2°</i>		<i>ouest</i>	
				<i>moitié</i>	
				<i>terres</i>	

Complétez le bulletin météo en mettant les verbes au futur

(*Les exercices de grammaire B1* p. 80)

Le temps sera très couvert le matin en île de France, puis le ciel se dégagera et il y aura de belles éclaircies l'après-midi. Les nuages glisseront vers l'ouest et donneront quelques averses. Des orages éclateront en Normandie et sur le littoral, le vent soufflera en tempête.

Futur proche, futur simple, présent? (*l'exercisier* p.150)

Le temps va se détériorer nettement demain mardi car une dégradation pluvieuse touchera l'ensemble du pays jusqu'à mercredi soir. Une amélioration sensible se manifesterà jeudi, mais attention! Gardez vos petites laines: le thermomètre restera à la baisse jusqu'à samedi.

## 10. Le référentiel pour étudiants issus de classes bilingues

### Notice du référentiel à l'intention des enseignants qui l'utiliseront

Ce référentiel est élaboré afin de servir de cadre au cours pour les étudiants issus de classes bilingues. Il guide l'enseignant à travers une progression A2-B1 et B2 avec des objectifs à atteindre pour chaque séance. Même si la progression et les actes de parole doivent être respectés dans l'ordre, il reste un outil indicatif, l'enseignant étant libre de proposer ses propres activités et exercices, en rapport avec l'objectif communicatif à atteindre, les actes de paroles et savoir-faire ciblés. Les listes d'activités et supports ne sont donc pas exhaustives.

Dans les deux premières années, les savoirs grammaticaux sont précisés en nombre, puisqu'il y a des révisions à faire et des savoirs à approfondir. Ces révisions et approfondissements étant laissés à l'appréciation de l'enseignant en fonction du niveau atteint par le groupe en fin de lycée.

Dans les trois autres années, les savoirs grammaticaux sont moins nombreux, car censés être sus par les étudiants et ne sont donc précisés qu'en tant qu'outils à utiliser ou en tant qu'approfondissement et élargissement des savoirs.

La progression est en spirale, les actes de parole peuvent donc être repris tout au long du parcours, en B1 puis en B2.

Les étudiants étant censés avoir travaillé l'ensemble des savoir-faire du niveau B1 pendant leurs années au lycée, les deux premières années constituent une consolidation du niveau, un approfondissement des acquis. Au niveau B2, les savoir-faire sont affinés.

Pour faciliter la tâche de l'enseignant, un tableau a été créé avec des renvois dans les méthodes et les fiches pédagogiques existantes en fonction de chaque savoir-faire. Les thèmes ne sont pas toujours imposés, d'où la mention « selon contexte », dans la case savoirs lexicaux, qui signifie que l'enseignant sera amené à trouver un support adéquat en fonction de l'objectif et devra choisir le thème et le vocabulaire qui l'accompagne.

Une liste de thèmes importants à aborder pour les niveaux B1 et B2 a été créée.

En ce qui concerne la phonétique, les étudiants, après 9 ans de français, doivent maîtriser les sons et la prononciation. Les enseignants peuvent décider de revoir ponctuellement les sons en cas de besoin. Dans le référentiel par contre, il est pertinent de revoir tout ce qui concerne le rythme de la phrase ainsi que l'intonation en fonction des actes de paroles.

Dans le domaine socioculturel, nous avons tenté de faire réfléchir aux parallèles pouvant être faits entre la culture française, laotienne et d'autres cultures francophones ou voisines. Par contre, nous ne sommes pas en mesure de connaître toutes les cultures où le français est parlé, l'objectif sera donc une prise de conscience interculturelle et une réflexion sur la diversité culturelle entre plusieurs communautés.

Les évaluations peuvent être effectuées en classe comme en devoir, et seront notées ou non-notées, à l'appréciation de l'enseignant.

*En gris, les séances de révisions de niveau A2 ; Fin 1ère année et 2ème année: B1; 3ème à 5ème année: B2.*

CO: Compréhension orale

CE: Compréhension écrite

IO: Interaction orale

EO: Expression orale

EE: Expression écrite

1ère année

Séance	Macro-objectifs	Savoirs-faire communicatifs	Savoirs			Activités	Supports	Évaluation		
			Grammaticaux	Lexicaux	Socio-culturels					
1	Caractériser quelqu'un ou quelque chose	Saluer, se présenter, décrire ses goûts parler de son environnement quotidien, utiliser les formes quotidiennes de politesse	Les adjectifs qualificatifs, la place de l'adjectif, le présent d'état, les verbes usuels les verbes pronominaux	lexique des goûts, les registres de langue <u>phonétique</u> : distinction [s] et [z]	Salutations l'usage du «tu et vous» Prise de parole	EO/IO	Activités de présentation, jeux de rôles Exercices pour manier les verbes usuels et pronominaux Exercices de phonétique	Manuel de phonétique et grammaire		
2		Décrire et caractériser une personne Décrire le physique les goûts, le caractère parler des habitudes de quelqu'un	Les adjectifs qualificatifs, la place de l'adjectif, le présent d'état, les verbes usuels les verbes pronominaux nuances de sens des adjectifs	lexique lié aux goûts, au caractère qualités, défauts <u>phonétique</u> : distinction [ʃ] et [ʒ]	Les tabous physiques et moraux	CE EO	Lecture de descriptions de personnes Exercices de phonétique Description et caractérisation des membres du groupe	Textes littéraires, descriptions de personnes, manuel de phonétique, grammaire	EE	Choisir une personne, la décrire à l'écrit
3		Décrire des faits, des sentiments Exprimer ses goûts, son intérêt écrire des descriptions simples	Temps du récit, la localisation spatiale, la comparaison, les adjectifs qualificatifs, les relatifs	Lexique lié aux sentiments, rencontres	L'intimité de soi au sein du groupe social	CE	Repérage des expressions de sentiments travailler les temps; les adjectifs	Extraits de récits, de descriptions	EE	Raconter un événement, un fait, décrire les circonstances et les sentiments éprouvés
4	Parler du passé	Situer des évènements dans le temps Indiquer l'origine/le moment d'une action indiquer la durée	La localisation spatiale, les temps du récit l'expression de la durée L'espace et les pronoms en/y	Lexique des vacances, des loisirs, des lieux, de la vie quotidienne	Salutations, les rituels du message personnel	CE	Exercices sur les différents temps du passé Comprendre une lettre, carte postale, un récit de voyage	Carte postale, lettres, carnet de voyage	EE	Raconter et décrire ses vacances dans une carte postale, une lettre
5		Évoquer des souvenirs Raconter un événement, une expérience personnelle au passé	Passé composé, imparfait, plus que parfait, localisation spatiale et temporelle l'accord du participe passé des verbes pronominaux	Lexique lié aux lieux, aux loisirs, aux voyages, à la famille, aux activités sportives, culturelles, <u>phonétique</u> : distinction [s] et [ʒ] [ʃ] et [ʒ]	Les habitudes de socialisation	CE EO/IO	Exercices sur les différents temps du passé Comprendre un récit de souvenirs Exercices de phonétique Échanger en groupe à propos de souvenirs d'enfance raconter des vacances...	Extraits de journal intime, magazine avec anecdotes issues de la vie privée, extraits de carnet de voyage, de chansons		

6		Parler d'une anecdote au passé Raconter un fait divers, une anecdote/faire un récit	Passé composé, Imparfait, plus que parfait, localisation spatiale et temporelle, articulateurs chronologiques L'accord du participe passé des verbes pronominaux	Selon contexte	L'humour et l'acceptation du regard de l'autre à travers le récit que l'on fait du quotidien	CE	CE: Repérer les articulateurs chronologiques dans un récit Exercices: les verbes pronominaux au passé	Récits, extraits de texte	EE	Faire le récit d'une anecdote, d'un événement au passé
7	Demander et proposer qqch à qqn	Demander des informations, renseignements, un prix, une quantité, un itinéraire, des informations logistiques	La phrase interrogative Quelques verbes suivis de prépositions	Lexique des pays, du tourisme, de la logistique d'un projet, d'une manifestation...	La politesse, la lettre formelle	CE	Exercices sur les verbes à prépositions Comprendre des informations Revoir la structure de la lettre formelle	Brochures touristiques, tracts, affiches, articles, lettre de demande d'informations...	EE	Écrire une lettre de demande d'informations pour un projet, un voyage
8		Proposer une activité à quelqu'un, de l'aide, un service, inviter, proposer une sortie, un RDV	Les différentes formes de questions, le conditionnel présent, les verbes d'action si+ imparfait, Le conditionnel de politesse	Les activités sportives, culturelles, les voyages, les WE... expressions telles que: <i>Si on allait, on n'a qu'à (oral), on pourrait</i> <u>phonétique</u> : le rythme de la phrase	Goût de la conversation, convivialité ;savoir-vivre au sein d'un groupe	CE/ CO EO/ IO	Repérer les formes d'invitation Exercices sur le conditionnel jeu de rôles: Proposer à un groupe d'amis un séjour, un après-midi, un WE...	Dialogues, lettres situations de communication pour simulations orales avec propositions		
9		Hésiter, refuser, accepter une invitation, une proposition annuler, reporter une invitation, s'excuser	Conditionnel présent et passé Indicatif, conditionnel ou subjonctif?	<u>Intonation</u> : affirmation, interrogation Les expressions liées à l'hésitation, au refus telles que: <i>j'aimerais bien, mais..., j'aurais bien aimé...</i>	Rituels de la lettre amicale, les excuses	CE/ CO EO/ IO	Exercices: conditionnel, subjonctif Repérer si les personnes expriment le refus, l'hésitation Jeu de rôles: hésiter puis accepter ou refuser une invitation , s'excuser	Lettres, e-mails, dialogues	EE	Répondre à une proposition par écrit (lettre amicale, e-mail)
10	Parler du futur	Comprendre des prévisions météorologiques Faire des prévisions	Futur simple/futur proche, le conditionnel	Lexique lié à la météo, aux loisirs <u>Phonétique</u> : distinction [p] et [b]	Prise de parole	CO EO IO	Écoute d'un bulletin météo Exercices sur le futur Exercices de phonétique à deux, présenter la météo d'une région européenne Jeux de rôles: prévoir un WE d'activités sportives en fonction de la météo	Carte de l'Europe avec légendes (soleil, nuages...)  Podcast météo, bulletin météo radio,		
11		Exprimer une intention, exprimer sa volonté prendre des résolutions faire des projets, parler de ses projets, parler de l'avenir	Futur simple/futur proche, l'usage du conditionnel	Lexique lié aux projets, à l'avenir <u>Intonation</u> : exprimer une intention, une volonté, un souhait	La culture de l'anticipation et du projet (perso et pro)	CE EO/ IO	Exercices sur le conditionnel comprendre un horoscope, un journal intime Parler de ses projets à son voisin, échanger	Horoscope Extrait de journal intime	EE	Écrire dans son journal les nouvelles résolutions pour l'année

12	Demander à qq'n de faire qqch	Donner des instructions Interdire, défendre, obliger,	L'impératif, les verbes à valeur modale il faut/il ne faut pas le subjonctif La place de la négation ds la phrase	Lexique de la vie quotidienne, de la cuisine <u>Intonation</u> : conflits	Les différences culturelles, les situations (interdire à un enfant ou à un adulte...)	CE	Comprendre un règlement, une notice d'emploi, une recette de cuisine Exercices sur l'impératif, la négation	Règlement intérieur d'un hôtel. Mode d'emploi d'un appareil électroménager Recette de cuisine	EE	Rédiger un texte injonctif, recette, mode d'emploi
13		Donner des instructions Donner un ordre	L'impératif, La structure des verbes à valeur modale et des formes impersonnelles: il faut/il ne faut pas	<u>Phonétique</u> : distinction [f] et [v]	Donner un ordre « à la française » parler de différences culturelles à travers un film, des exemples	CE/ CO EO/ IO	Observer les manières de donner des instructions, ordres Jeux de rôles: dire à quelqu'un de faire ou ne pas faire quelque chose (un sport, une activité)	Extraits de film, dialogues (écrits, oraux)	EE	Rédiger un règlement, expliquer un itinéraire ou des directives à qq'n par écrit
14	S'exprimer sur des sujets culturels	Découvrir des stéréotypes comparer des habitudes, des faits, des idées, des personnes	Les adjectifs qualificatifs, place de l'adjectif les comparatifs, les superlatifs	reprise de vocabulaire déjà abordé Les noms de pays, les nationalités, <u>Phonétique</u> : les accents francophones	Caractérisation d'un peuple, d'un pays,	CE CO	Comprendre un document traitant de stéréotypes exercices sur les comparatifs écoute et repérage de plusieurs accents francophones	Extraits de BD, textes, images... chansons		
15		Parler de son pays, faire des comparaisons parler des coutumes d'un pays, comparer des quantités, des qualités	La quantification indéfinie, les comparatifs, les démonstratifs les adverbes de lieu	Reprise de vocabulaire déjà abordé Les noms de pays, les nationalités, les habitudes, les fêtes les aliments <u>Phonétique</u> : distinction [t] et [d]	Caractérisation d'un peuple, d'habitants d'un pays	CE EO/ IO	À partir de photos, textes Discuter de son pays, des fêtes, de la gastronomie... comparer avec la France, pays francophone Exercice sur les quantités, qualités, phonétique	Textes, images,	EE	Raconter dans une lettre une tradition, une fête de son pays à un français ou francophone qui va venir visiter le Laos
16	Rapporter les paroles de qqn	Rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit Paraphraser des passages écrits et oraux	Les temps du passé et du présent Les verbes introducteurs du discours rapporté, la concordance des temps	Selon contexte	Différences entre plagiat et citations avec guillemets	CE	Observer une conversation rapportée exercices sur la concordance des temps, la ponctuation du discours indirect	Extraits de roman, dialogue oral, conversation		
17		Rapporter un discours Reformuler les dires de l'interlocuteur Présenter des opinions	Les temps du passé et du présent Les verbes introducteurs du discours rapporté, la concordance des temps	Selon contexte <u>Phonétique</u> : distinction [k] et [g]	Prise de parole comment citer qqn oralement, en sa présence et en son absence...	EO/ IO	En trinôme, construire un dialogue entre deux personnes et rapporter les paroles à une troisième Exercices de phonétique	Dialogues Manuel de phonétique	EE	A partir d'un dialogue écrit, rapporter les paroles des personnages
18		Reformuler des paroles, Résumer des propos, un bref récit, un article	articulateurs logiques et chronologiques Les pronoms et adjectifs indéfinis	Les expressions de la reformulation, du résumé	Selon contexte	CE	Observer comment résumer les dires de quelqu'un exercices sur les indéfinis	Textes, résumés écrits, résumés d'articles		

19		Reformuler des paroles Résumer des propos, faire le point dans une conversation	articulateurs logiques et chronologiques les adverbes de temps	Les expressions de la reformulation, du résumé		CO	Exercices sur les articulateurs Écoute d'interviews	Dialogues, récits	EE	Reformuler des propos et les résumer
20	Comprendre et résumer	Comprendre globalement un journal d'informations court à l'oral (télé, radio) Comprendre en grande partie des programmes télévisés ou radiodiffusés	Présent, PC, Imparfait, passé récent, localisation spatiale et temporelle Le passif	lexique de la reformulation cours précédents	le fait divers en France et pays francophone, le choix des thèmes d'information... comprendre le principe du résumé	CO	Écoute et compréhension d'un bulletin d'informations court	Journal télévisé ou radiophonique (TV5 ou RFI)	CO	Test de compréhension orale
21		Résumer une source d'informations factuelles: en faire le rapport	Présent, PC, Imparfait, passé récent, localisation spatiale et temporelle	lexique de la reformulation cours précédents		CO EO	Écoute d'un journal, prise de notes Faire un résumé oral des nouvelles entendues	Journal télévisé ou radiophonique (TV5 ou RFI)	EE	Résumer à l'écrit les informations
22	Comprendre et rédiger	Comprendre un texte descriptif Comprendre un type d'écrits quotidien	Les temps du récit, les indéfinis les adverbes de fréquence	articulateurs chronologiques Selon contexte	les registres de langue	CE EE	Activités de remise en ordre, de découpage de texte Exercices sur les indéfinis et les articulateurs	Textes	CE	Questions sur le texte
23		Participer à un atelier d'écriture S'entraîner à décrire, écrire, exprimer des nuances de sens	Les temps du récit, les adverbes de manière (-ment)	articulateurs chronologiques Les synonymes et antonymes selon thème choisi		CE EE	Travailler sur les synonymes, les antonymes, la description Exercices sur les articulateurs travail sur le vocabulaire choisi	Textes		
24		Rédiger un texte à partir d'une contrainte Écrire des descriptions détaillées simples d'événements	Les temps du récit, articulateurs chronologiques	Selon contexte		Des exemples littéraires connus qui viennent renforcer l'aspect culturel reconnu par toute une communauté culturelle			Supports précédents	EE
25	Exprimer des sentiments	Exprimer sa peur, son inquiétude Décrire ses sentiments et ses réactions	les verbes d'expression de sentiments	Les expressions liées à la peur, l'inquiétude le lexique lié à une ambiance de peur <u>Intonation</u> : exprimer des sentiments	Les manières de montrer ou pas sa peur; les tabous autour de la peur	CE/ CO EO/ IO	Repérer si les personnes expriment la peur Jouer des scènes courantes de la vie quotidienne où la peur est exprimée	dialogues, extraits de conversations,		
26		Exprimer sa joie, sa colère Décrire ses sentiments et ses réactions	les verbes d'expression de sentiments révision du discours indirect	Les expressions liées à la joie, la colère <u>Intonation</u> : exprimer des sentiments, expressivité	Les représentations de la joie et de la colère, Le contexte de ces sentiments	CE/ CO EO/ IO	Repérer si les personnes expriment la joie, la colère Rapporter des paroles	dialogues, extraits de conversations, chansons	EE	Témoigner sur un forum internet ou dans un magazine de ses peurs, de sa colère, en faire le récit...



27	Exprimer une opinion/un jugement	Regretter une action, reprocher qqch à quelqu'un, se plaindre, formuler une plainte	Le conditionnel, La concordance des temps avec si (+ plus que parfait) le conditionnel passé	Les expressions liées au regret, et au reproche <i>quel dommage, si j'avais su, tu ne devrais pas</i> , vs <i>n'auriez pas dû</i> <u>intonation</u> : l'insistance ds l'expression des sentiments	Les formules de politesse	CE/ CO	Repérer les formes de phrases exprimant le regret, le reproche, Observer des lettres de réclamation, reproches Exercices sur le conditionnel passé	dialogues, situations, lettres	EE	Rédiger une lettre de reproches à un ami
28		Exprimer des regrets Expression de l'hypothèse non réalisée reprocher qqch à quelqu'un, se plaindre	Le conditionnel, La concordance des temps avec si (+ plus que parfait) le conditionnel passé	<u>Intonation</u> : conflits Les expressions liées au regret, et au reproche <i>quel dommage, si j'avais su, tu ne devrais pas</i> <i>vous n'auriez pas dû</i>	La conversation informelle, entre amis	EO/ IO	Exercices sur la concordance des temps avec si (+ p. que parfait) Jouer des situations et exprimer des regrets ou des reproches	dialogues, situations, lettres de réclamation chansons	EE	Faire une lettre de réclamation
29		Exprimer le doute, la certitude, la possibilité Émettre ou solliciter un point de vue personnel	Conditionnel, subjonctif tournures impersonnelles simples	Expressions liées à la sollicitation: <i>dis moi ce que tu en penses; pouvez-vous me dire ce que vous en pensez? De mon point de vue...</i> <u>Phonétique</u> distinction entre [l] et [r]	Culturellement dans la société française, francophone, il est parfois mal vu de ne pas savoir ; montrer que cette image persiste et que malgré tout on a le droit de ne pas tout savoir	CE	Observer les formules présentant des degrés de probabilité Exercices sur les tournures impersonnelles	Dialogues, situations, textes		
30		Exprimer le doute, la certitude, la possibilité exprimer ses convictions	Si + imparfait conditionnel présent	Expressions liées aux convictions	les Français trop sûrs d'eux, aspect culturel,	CE/ CO	Exercices sur les tournures: si + imparfait Observer les manières d'exprimer ses convictions, ses doutes...	Textes, articles, document oral	EO	S'exprimer sur un sujet
31		Parler de «vision du futur»	Subjonctif Si+ imparfait/ conditionnel présent	Lexique de la prédiction: s'il fait beau, alors j'irai me promener	L'art de la projection dans le futur pessimisme et fatalisme	EE	Exercices sur le subjonctif S'exprimer sur un fait de société	Textes, chansons	CE	questions de compréhension sur un texte
32	Émettre ou solliciter des hypothèses, exprimer la condition	Le gérondif Si+ présent/futur Si+ PC/présent, futur ou impératif Concordance des temps	Selon contexte	Peut-être voir des dictons: Noël au balcon, Pâques au tison; s'il fait beau à Noël alors il fera froid à Pâques...	CE IO	Repérer les expressions exprimant la condition Situations orales appropriées au thème Exercices sur expressions avec si	Textes, dialogues,			

33		Exprimer son opinion	Verbes d'opinion + subjonctif Articulation logique simple le subjonctif	S'arrêter sur un thème d'actualité et l'associer au culturel pour une bonne compréhension des points de vue et de la justification des actions de chacun <u>Intonation</u> : exprimer une opinion	À lier au thème lexical choisi si poursuite d'études universitaires, il faudra toujours justifier ses pensées, ses choix théoriques...	CE	Repérer les articulateurs logiques, les expressions pour donner son opinion Exercices sur les verbes d'opinion et le subjonctif	Texte, article, chansons		
34		Justifier des actions, son point de vue exprimer ses convictions	Verbes d'opinion + subjonctif Articulation logique simple le subjonctif	Selon contexte		EO	Donner son opinion à l'oral sur différents sujets	Sujets d'actualité, questions	EE	À partir d'un texte, sujet; donner son opinion et justifier
35	Participer à une conversation	Introduire et participer à un sujet de conversation Commencer, prendre part à une conversation formelle ou informelle utiliser une expression adéquate pour prendre la parole	Articulateurs, verbes usuels	Selon contexte sujets culturels, ou d'actualité thème déjà abordé formules qui servent à couper la parole ou à s'immiscer sans brutalité dans une conversation (ou avec brutalité puisqu'ils auront vu la colère) <u>Intonation</u> : discussion, marques de l'oralité, discours familier le e muet	Convivialité, langage, oralité, Le droit de couper la parole, le droit de rire aux éclats, le droit de crier... tous ces aspects culturels qui permettent souvent de mieux comprendre le déroulement d'une conversation orale où tout va souvent très vite	IO	Après avoir fait la CO en évaluation, Engager la conversation sur le sujet à partir d'un bulletin d'informations	Document audio/vidéo, sujet déjà vu	CO	Comprendre un bulletin d'informations
36		Échanger Poursuivre une conversation inviter quelqu'un à se joindre, interrompre quelqu'un empêcher de parler	L'impératif, onomatopées, interjections...	<u>Phonétique</u> : les liaisons à l'oral Expressions liées à l'échange: <i>permettez</i> , <i>pardon</i> , <i>laissez-moi</i> <i>parler</i>	Vouvoiement, tutoiement	CO	Écouter un débat, un échange Repérer les onomatopées et interjections dans un débat	Document audio/vidéo, sujet d'actualité		
37		Échanger Faciliter la suite et terminer une conversation, échanger des informations factuelles Participer à un débat	Articulateurs, verbes d'opinion + subjonctif	<u>Intonation</u> : discussion, marques de l'oralité, discours familier Expressions liées à l'échange; clore une conversation, s'en aller	Prise de parole	EO/ IO	Organiser un débat	Document audio/vidéo, sujet d'actualité	EE	Faire un résumé écrit d'une conversation
38-39 40	Révisions libres									

2ème année										
Séance	Macro-objectifs	Savoirs-faire communicatifs	Savoirs			Activités	Supports	Évaluation		
			Grammaticaux	Lexicaux	Socio-culturels					
1	Demander qqch à qqn	Demander un conseil demander des directives, solliciter des avis	Le conditionnel	Selon contexte éventuellement utilisation de documents authentiques issus de leur future profession	Reprendre les thèmes vus précédemment ( <i>la compréhension de la culture cible aidera à une meilleure appréhension du lexique et des points de vue à adopter lors de conversations par exemple.</i> )	CE	Observer les expressions utilisées pour demander un conseil Exercices sur le conditionnel	Forum internet, magazines	EE	Rédiger une demande d'avis, de conseil sur un forum internet
2		Demander une autorisation	Le conditionnel	<u>Intonation</u> : interrogation Selon contexte		CE / CO  EO /IO	Observer comment demander une autorisation Jouer des scènes où une personne demande une autorisation à une autre (informel)	Extraits de dialogues, textes, lettres	EE	Écrire une lettre de demande d'autorisation (formelle)
3	Demander à qqn de faire qqch	Conseiller, déconseiller suggérer, émettre un point de vue	Le conditionnel, l'impératif	Le vocabulaire du conseil, <i>si j'étais toi, à ta place... n'avoir qu'à...</i> <u>Intonation</u> : conseiller	La représentation du conseil dans la société: à qui demande-t-on des conseils? qui est légitime pour tel ou tel conseil?	CE  EO /IO	Observer des forum où est exprimé le conseil Jouer des scènes où qq'n donne des conseils à un autre	Forum internet, magazines, chansons	EE	Écrire sur un forum pour donner un conseil
4		Demander un service, réclamer	Le conditionnel, l'impératif le subjonctif	Vocabulaire de la demande officielle ou non	La hiérarchie des services à demander en fonction de la personne à qui on le demande	EO /IO	Exercices sur l'impératif Jeu de rôles dans lequel un service est demandé	textes, dialogues	EE	Écrire un mail dans lequel on demande un service à un ami
5		Exprimer la cause et la conséquence	Les conjonctions exprimant la cause et la conséquence: <i>parce que, car..., donc, alors...</i> Participe présent, gérondif conséquence et nuance d'intensité	Le vocabulaire lié à l'expression de la cause et de la conséquence	D'une culture à l'autre tout n'a pas les mêmes causes et/ou conséquences	CE	Observer des relations de cause et conséquence Exercices sur le participe présent et le gérondif Exercices sur expression de la conséquence	Textes, dialogues,		

6	Argumenter, articuler et construire son discours	Exprimer la cause et la conséquence	Structure syntaxique des articulateurs logiques et leur importance dans la cohérence textuelle	Articulateurs logiques, verbes causatifs: causer, provoquer, imposer...	La logique du faitif, du responsable en cas de problème		Exercices sur les nuances de la conséquence		EE	Compléter des phrases en utilisant l'expression de la cause, conséquence
7		Comprendre un texte informatif	Les temps du récit, articulateurs chronologiques Les relatifs, les propositions relatives	Selon contexte choisi			Exercices sur les relatifs travail sur la technique du texte informatif	Texte informatif	CE	Questions de compréhension sur le texte
8		Rédiger un texte informatif	Les temps du récit, articulateurs chronologiques	Selon contexte choisi			Travail sur les temps, les articulateurs,	Supports précédents	EE	Rédiger un texte à partir d'un thème donné
9		Exprimer l'opposition et la concession	Mode et temps: Le subjonctif, l'indicatif, participe présent, l'infinitif Que + subjonctif, les emplois du subjonctif	Les nuances de sens entre opposition nette et moins marquée	Lexique associé à la colère	CE /C O	Repérer dans un document écrit ou/et oral comment les personnes expriment l'opposition, la concession exercices sur le subjonctif et les phrases exprimant l'opposition	Dialogues, textes, forums, débats		
10		Exprimer l'opposition et la concession	Le subjonctif, l'indicatif, participe présent, l'infinitif La structure des articulateurs d'opposition et concession	Les articulateurs d'opposition et concession <i>au contraire, au lieu de, quand-même, néanmoins</i> <u>Intonation</u> : conflits		EO /IO	Exercices sur le subjonctif Réagir à des situations en s'opposant	Dialogues, textes, forums, débats	EE	Rédiger un article dans lequel on exprime un point de vue, on montre son opposition
11		Comprendre un texte argumentatif	Articulateurs chronologiques conséquence d'opposition, concession, d'énumération <i>D'abord, puis, ainsi, alors, cependant, de plus...</i>	Articulateurs chronologiques conséquence d'opposition, concession, d'énumération <i>D'abord, puis, ainsi, alors, cependant, de plus...</i>	Comprendre l'importance de l'argumentation dans la société si pas d'argument pour justifier qqch alors on ne le prend pas en compte	CE	Observer la forme, les différentes parties Classer les articulateurs en fonction de leur signification	Texte argumentatif	CE	Compréhension d'un texte argumentatif
12		Mettre une information en relief Insister sur un élément	forme pronominale, focalisation: <i>ce qui, ce que</i> structure des Formes passives et de la nominalisation	verbes passifs, nominalisation <u>Intonation</u> : insister	L'intonation pour l'oral; la ponctuation à l'écrit, la mise en emphase	CE CO	Comprendre comment mettre en relief en observant textes et articles Écouter comment insister à l'oral sur un élément	textes et articles	EE	Mettre des informations en relief à partir de phrases, d'articles de presse

13		Construire son discours Articuler et organiser ses propos	articulateurs chronologiques de conséquence d'opposition, concession, d'énumération	Lexique lié à l'expression de l'opinion, à l'argumentation selon le contexte <i>D'abord, puis, ainsi, alors, cependant, de plus...</i> Les indéfinis <i>quelques, plusieurs, certains, d'aucuns, nul...</i>	Organisation des discours	CE /E E	Exercices sur l'utilisation des indéfinis et des articulateurs chronologiques	Article, texte sur thème d'actualité	EE	Construire un texte avec articulateurs sur un sujet argumenter
14		Annoncer un plan Exposer des raisons	articulateurs chronologiques	Expressions pour organiser ses propos de façon chronologique selon le contexte		CE EO	Repérer la structure d'un texte, article, repérer les parties, les paragraphes, les articulateurs À partir d'un texte ou d'un document oral, annoncer le plan du contenu...	Texte, article de presse document oral		
15		Introduire, développer, hiérarchiser, conclure	articulateurs chronologiques	Expressions pour organiser ses propos de façon chronologique selon le contexte		EE	Résumer un texte en annonçant le plan	Supports précédents		
16		Exposer ses arguments, Justifier ses opinions, démontrer	Subjonctif, indicatif, infinitif, la modalité	Éléments de modalisation (verbe, noms, adverbes...)	sujet de société	CE	Comprendre un texte argumentatif	Article de presse, texte	EE	Réagir à ce texte en argumentant selon son opinion
17		Développer une argumentation sur un sujet à polémique Justifier son point de vue analyser	Subjonctif, indicatif, infinitif, la modalité	Lexique lié à l'expression de l'opinion, à l'argumentation	Les grèves et le droit de grève (par ex)	EO /IO	Participer à un débat et argumenter en faveur de son opinion sur le sujet	Supports précédents		
18	Exprimer ses sentiments	Exprimer un sentiment positif Exprimer son admiration, faire un compliment à quelqu'un	Reprendre les thèmes des sentiments précédents: verbes et structures appropriées	Expressions associées: <i>félicitations! ta tenue est magnifique!</i>	Les occasions pour exprimer ces sentiments	CE CO	Observer, repérer les expressions Exercices d'intonation et phonétique Dialogues à produire	Chansons, dialogues, textes	EE	Écrire une lettre à qq'n qu'on admire (artiste ou proche)
19		Exprimer un sentiment négatif Exprimer sa tristesse, son désespoir	Reprendre les thèmes des sentiments précédents: verbes et structures appropriées	Expressions associées: <i>je n'ai pas le moral, je suis déprimé...</i>	Les occasions pour exprimer ces sentiments	CE CO	Observer, repérer les formules qui expriment la tristesse Exercices sur le subjonctif dans l'expression de sentiments + écrit Écoute d'une chanson triste	Chanson, lettre de confession à un ami; réponse à une lettre de rupture...	EE	Rédiger une lettre de confidences à un ami

20		Exprimer un sentiment neutre Exprimer sa surprise, sa curiosité	Reprendre les thèmes des sentiments précédents : verbes et structures appropriées	Les différences : surprise liée à la peur ou à la joie ; curiosité malsaine ou savante... <u>Intonation</u> : exprimer des sentiments	Représentations de ces sentiments : surprise pas trop naïve et curiosité pas trop mal placée...	CE EO	Observer, repérer les expressions Scènes à jouer + oral : surprise + écrit : curiosité d'un chercheur auprès d'un collègue qui a découvert qqch...	Textes, dialogues	EE	Écrire un témoignage sur un forum dans lequel on exprime sa curiosité
21	Exprimer une opinion, un jugement	Exprimer la condition et l'hypothèse Montrer sa capacité de réflexion	Le conditionnel, les phrases avec si + présent, + PC	les expressions liées à la condition, l'hypothèse <i>à condition que à supposer que</i>	Revoir les précédents	CE /C O	Repérer les formes de phrases exprimant la condition, l'hypothèse Exercices sur les emplois du subjonctif	forums, critiques...	EE	Écrire un texte commençant par si j'avais, si j'étais...
22		Faire des suppositions, exprimer la probabilité Affiner sa capacité de réflexion	Le conditionnel passé, le plus que parfait Que + subjonctif, les emplois du subjonctif	L'expression de la probabilité,	Idem	EO /IO	Exercices sur les emplois du conditionnel Jouer des scènes courantes de la vie quotidienne où on fait des suppositions			
23		Dire du bien, dire du mal Faire l'éloge de qq'n/qqch, critiquer qq'n/qqch de façon positive ou négative	Structure des verbes d'appréciation, d'évaluation La double négation (ni..., ni..)	Verbes d'appréciation, de jugement, d'évaluation... <u>Intonation</u> : exprimer une appréciation	Comment critiquer sans tomber dans le commérage ? (culturellement très ancré) ; qu'est-ce que le commérage...	CE /C O EO	Exercices sur la double négation Observer différentes manières de critiquer Situations: entre amis, vous dites du bien ou du mal d'une personne absente, d'un projet, d'une œuvre...	Dialogues, critiques, débat politique, réunion...	EE	Écrire une courte critique sur un film, un livre, une personne...
24		Exprimer une opinion Être nuancé dans ses propos affirmatifs	Le subjonctif, les propositions temporelles La restriction (ne...que)	Verbe d'opinion nuancés : il me semble que, il paraîtrait, je ne voudrais pas vous contredire, mais d'après... <u>Intonation</u> : exprimer une opinion	Savoir que dans une conversation il est de bon ton de commencer par affirmer modérément ses opinions et, selon la tournure de la conversation, les affirmer plus directement (ne pas choquer les interlocuteurs en arrivant et en affirmant qqch, quel que soit son âge et son degré de sagesse)	CE	Observer les façons d'exprimer son opinion exercices sur la restriction Jouer avec les nuances: du + modéré au + péremptoire	textes, critiques	CE EE	Comprendre un texte sur un sujet d'actualité Donner son opinion sur un texte

25	Participer à une conversation	Préciser et illustrer des propos Commenter le point de vue d'autrui fournir des renseignements, donner des exemples	Le pluriel des noms composés	Expressions pour préciser et illustrer ce qu'on dit: <i>tu vois ce que je veux dire? Plus précisément... Imaginons que....</i>	Prise de parole ; reprendre les thèmes déjà vus et plus seulement les présenter mais les imposer comme partie intégrante du savoir sur la langue et la culture cible	CE	Entraînement au repérage et à l'utilisation d'expressions illustrant des propos	Textes, dialogues		
26		Trouver des stratégies d'évitement Utiliser des expressions de substitution dans une conversation	Les procédés de substitution	Expressions pour remplacer des mots, pour hésiter avant de trouver ( <i>eah... disons, tu sais bien..</i> ) les synonymes, les périphrases,	Les particularités de la langue parlée, familière	CE /C O EO	Connaître les expressions utilisées dans ce cas entraînement à l'utilisation de stratégies d'évitement à l'oral, trouver des synonymes, périphrases pour faire deviner un mot	dialogues		
27		S'assurer qu'on a bien compris, qu'on a bien été compris Résumer, faire le point dans une conversation demander à qq'n de clarifier ou de développer		Les expressions pour demander si tout est bien compris <i>vous voulez dire que..., qu'entendez-vous par....</i> <u>Phonétique/intonation</u> : les interjections	Conversation formelle et informelle			Textes, dialogues, exercices	IO	:
28, 29 & 30	Révisions libres									

3ème année

Séance	Macro-objets	Savoirs-faire communicatifs	Savoirs			Activités	Supports	Évaluation	
			Grammaticaux	Lexicaux	Socio-culturels				
1	Situer dans le temps	Situer des événements Exprimer la simultanéité, l'antériorité, la postériorité	Le gérondif, le plus que parfait concordance des temps la simultanéité Futur antérieur, passé surcomposé, subjonctif passé	Enrichissement lexical (polysémie, antonymes, synonymes) selon contexte	Existence de plusieurs «années»: scolaire/universitaire/civile différences de calendrier grégorien (occidental) ou autre? comparaisons entre les cultures	CE	Repérer les différents temps dans un texte exercices sur la concordance des temps et l'expression de la durée et du temps	Texte, article événements dans le passé	
2		Raconter des événements passés Raconter une histoire (réelle, fictive) écrire des descriptions élaborées d'évènements	Les temps de la narration, articulateurs chronologiques accord du participe passé le passif Le passé simple	Enrichissement des articulateurs selon contexte	Voir précédente séance		Exercices sur le passé simple, le passif	Histoire, trame, contrainte donnée par l'enseignant	EE
3	Exprimer une opinion, un jugement	Exprimer ses goûts Approuver, désapprouver	Adjectifs accompagnés de prépositions <i>être heureux de, prêt à...</i>	Selon contexte	Le savoir-vivre, les conventions et tabous de la conversation comparaison: ce qui les choque et ce qui pourrait choquer des français/européens/autres cultures	CO / EO	À partir d'un document support, exprimer à l'oral ses goûts	dialogues, documents oraux	
4		Exprimer différents degrés d'émotion	Adjectifs accompagnés de prépositions <i>confiant en, remarquable par...</i> verbes accompagnés de prépositions <i>penser à, croire en...rêver de</i>	Le lexique lié aux émotions et sentiments <u>Intonation</u> : exprimer des sentiments	Montrer ou ne pas montrer ses émotions Pourquoi, comment, comparaisons	CE/CO	Repérer les expressions liées aux émotions exercices sur les adjectifs et verbes + prépositions	Textes, dialogues, chansons, films	EE



5	Comparer des comportements Identifier une attitude particulière	verbes accompagnés de prépositions <i>agir sur, décider de...</i> noms accompagnés de prépositions <i>avoir le courage de, la joie de...</i>		Les conventions et tabous du comportement ce qui les choque et ce qui pourrait choquer des français/européens/autres cultures	CE	Comprendre un texte sur un comportement original Exercices sur les noms et verbes + prépositions	Textes, dialogues, documents oraux, films	EE	Rédiger un témoignage sur un comportement surprenant, choquant
6	Exprimer son accord/son désaccord Émettre un point de vue personnel	noms accompagnés de prépositions <i>être ds l'impossibilité de...</i> pronoms compléments COD y/en + verbes à prépositions	<u>Intonation</u> : exprimer une opinion	Les tabous de la conversation	IO	Exercices sur noms + prép À partir d'une situation, donner son point de vue dans une discussion	Texte, dialogues, documents oraux,		
7	Comprendre une critique Donner son avis, apprécier	Verbes d'appréciation, adverbes d'intensité articulateurs logiques	<u>Intonation</u> : exprimer une appréciation Les expressions pour donner son opinion négative ou positive	Les comportements dans une salle de cinéma : parler, ne pas parler...	CE	Repérer comment discuter d'un film, d'une publicité, ou d'un livre en groupe, donner son avis...	Résumés, synopsis et critiques de films sur allociné (p. ex)	CE	Comprendre un synopsis de film
8	Découvrir et comprendre un court-métrage en français		Les expressions familières ou populaires	le court-métrage	CO / EO	Faire des hypothèses sur l'histoire à partir du titre Visionner le film	court-métrage, titre		
9	Étudier un court-métrage francophone Résumer et donner son avis	Les temps du présent, du passé	localisation spatiale et temporelle, articulateurs logiques et chronologiques	Le résumé, la critique de film	CO	Travailler sur des scènes du court-métrage Questions de compréhension	court-métrage scènes	EE	Faire le résumé du court-métrage vu à la séance précédente, et apprécier
10	Exprimer une prédiction, un doute, une crainte, une éventualité	Futur, conditionnel, subjonctif la modalisation (valeur des temps)	Formes impersonnelles <i>(il est probable que, il semble que)</i>	La projection dans le futur : peur ou pas peur ? Optimiste ou pessimiste ? fatalistes	EO	Exercices sur la modalisation Jeux de rôles: deux jeunes discutent de leur futur, inquiétude sur l'avenir	projections dans le futur avec les catastrophes écologiques Débat en France sur réchauffement dû à l'homme ou pas (C.Allègre)		
11	Recueillir, solliciter des opinions	Le questionnement, questions ouvertes, fermées		La courtoisie	CE EO /IO	Repérer la structure du sondage d'opinion Discuter des thèmes à choisir pour le sondage	Différents sondages		
12	Construire un sondage d'opinion	Le questionnement, questions ouvertes, fermées	Selon thème choisi			Travail sur les questions, le thème		EE + EO	Réaliser et faire le sondage d'opinion dans la classe ou hors de la classe

13	Argumenter	Comprendre un article ou rapport en langue spécialisée dans son domaine	Enrichissement des articulations logiques	Lexique spécialisé, FOS	La langue de spécialité	CE	Relever le lexique spécialisé	Article	CE	Test de compréhension d'un article	
14		Souligner les points importants Résumer des informations, des arguments	Mise en relief (c'est la raison pour laquelle, c'est ..qui) Enrichissement des articulateurs logiques		Le résumé	CE	Relever les éléments majeurs de l'article observer comment mettre en relief Observer des résumés	Article, résumés	EE	Rédiger un résumé	
15		Exprimer la cause, la conséquence et la concession	Enrichissement des articulateurs logiques et des expressions de cause et conséquence		La structure argumentative du discours	CE EO	Repérer les formules pour concéder Situations orales: ex: Vous êtes très en retard à un rendez-vous, vous expliquez pourquoi...	Textes, dialogues, supports oraux			
16		Gérer une négociation (situation conflictuelle) protester, concéder, se justifier, négocier	Formules du type: <i>excusez-moi d'insister...je trouve que... faites-moi une autre proposition</i>		Les rituels de la négociation et de la protestation, de la concession	IO	Jeux de rôles situations de conflit Ex: Dans une agence de voyage, vous trouvez les tarifs un peu chers, vous négociez ...	Supports oraux et écrits dialogues, lettres de réclamation	EE	Écrire une lettre de réclamation	
17		Justifier son point de vue, commenter	Les pronoms relatifs composés	Comment donner des exemples «par exemple, «comme nous l'avons vu/dit»...	Le discours argumentatif d'un point de vue linguistique? Préciser qu'en France si on n'argumente pas en justifiant (sans s'énerver) alors on n'est pas vraiment pris au sérieux	EO	Exercices sur les pronoms relatifs s'exprimer sur un sujet d'actualité (ex: la crise, le chômage, un événement sportif...)	Textes, dialogues, articles, sujets d'actualité			
18		Développer une argumentation	Enrichissement des articulateurs logiques	Lexique du thème choisi afin d'entrer dans un sujet précis	L'essai argumentatif et sa problématique	CE	Exercices sur les connecteurs logiques	Textes, dialogues, articles, sujets d'actualité	EE	Écrire un essai ou rapport,	
19		Caractériser et décrire qqch	Décrire un phénomène naturel	Le présent Le passif	Le discours descriptif grâce à L'environnement, l'écologie	La description doit relier des faits objectifs: l'objectivité?	CE CO	Comprendre un texte descriptif Comprendre un reportage vidéo décrivant un phénomène naturel	Texte, reportage vidéo	EE	Faire la description d'un phénomène naturel au Laos
20			Présenter un sujet à l'oral		L'environnement, l'écologie	Technique de l'exposé oral la voix, l'élocution	CE	Choix d'un sujet sur les phénomènes naturels les ressources	Supports précédents et fiches sur l'exposé oral	EE	Résumé écrit du sujet à présenter à l'oral

21						CE/ EO	Travailler la technique de l'exposé oral les recherches en groupe prise de parole			
22						EO	Derniers ajustements exercices sur la voix et la diction	EO	Faire un exposé oral	
23	Parler d'un fait de société, convaincre	Parler de la société de consommation	Participe présent, gérondif, adjectif verbal	Le vocabulaire lié à la publicité, le consommateur en tant que cible	La société de consommation, le discours explicatif	CE/ CO	Voir, écouter plusieurs publicités (télé, radio, internet...)	Texte, pub, film	CE	Comprendre un texte sur les effets de la publicité
24		Comprendre une annonce publicitaire	Impératif infinitif espace, chronologie	le slogan choisir un thème publicitaire, préciser les plans (arrière-plan, en premier plan...)	représentations culturelles sur la publicité, comparaison dans différentes cultures	CE/ CO	Observer des publicités, repérer les différentes composantes d'une publicité sur affiche, radio ou télévisée	Annonces presse, affiches publicitaires, spots publicitaires		
25		Créer une publicité convaincre	Impératif infinitif espace, chronologie	Revoir les plans, l'espace, les produits...	L'importance de la publicité dans la société, le consommateur confronté à tout moment	EO	Imaginer et créer à partir d'un objet la publicité correspondante (avec slogan, mise en scène)		EO /E E	Présenter au reste de la classe sa publicité à l'oral (éventuellement une affiche, un texte publicitaire)
26	Parler du futur	Promettre qqch à qqn, rassurer	Le futur simple	les structures liées à la promesse: <i>Je te jure que, je te promets que...</i>		EE	Exercices sur le futur Rédiger une lettre de promesses à un ami	Lettres, textes, dialogues		
27		Discuter des nouvelles technologies	Verbes accompagnés de prépositions se contenter de, convenir de, chercher à, penser à, parler de...	Le lexique lié à la technologie et au futur: choisir une technologie et le futur associé (aéronautique? informatique? alimentation?...)	Le progrès dans la technologie choisie, vue par les français/ francophones Comparer les différents points de vue	IO	Exercices sur les verbes + prépositions débatte du progrès	Textes, articles, documents oraux		
28		Débattre à propos de l'avenir	L'expression de l'avenir, futur simple, proche marqueurs chronologiques	Les préfixes bio, cyber...	La tradition et le changement	CE EO	Comparer le avant/après	Textes, articles (ou leur imagination)	EE	Rédiger un article sur les changements à venir dans la société lao
29-30	Révisions									

4ème année

Séance	Macro-objectifs	Savoirs-faire communicatifs	Savoirs			Activités	Supports	Évaluation		
			Grammaticaux	Lexicaux	Socio-culturels					
1	Décrire et caractériser	Exposer une situation passée Décrire une évolution, son mode de vie, expliquer ses choix	Élargissement et approfondissement des savoirs grammaticaux vus pendant les précédentes années		Comparer les choix de vie possible dans les deux pays	EE	Revoir les temps du passé Écrire une lettre à ses parents pour expliquer un nouveau choix de vie			
2		Se décrire		Enrichissement lexical pour la description physique et morale <u>intonation/phonétique</u> : les ruptures de phrase	L'entretien, la mise en valeur de la personne	CE EO	Observer des auto-descriptions Jeux de rôles à deux, entretien d'embauche: questions sur la personnalité du candidat	Biographies, entretiens d'embauche sous forme de dialogues	EE	Pour un entretien, rédiger une lettre dans laquelle on se décrit
3		Décrire des pratiques culturelles		La consommation, l'argent	Les tabous liés à ces pratiques	CE /C O	Comprendre un document traitant de l'argent et la consommation	Textes, images, films, publicités	EE	Écrire un mail à ses proches pour raconter les habitudes de consommation, comparer avec ses propres habitudes
4		Décrire un phénomène social		Les fêtes traditionnelles ou populaires	Les célébrations festives en France ou dans les pays francophones	CO EO	Document audio ou vidéo sur une ou plusieurs fête(s) (ex: fête de la musique, ou 14 juillet) Raconter sa participation à une fête française ou francophone	Chansons, textes, reportage		
5		Décrire un comportement social		Les plaisirs de la table en France	Manières et habitudes à table	CE /C O	Comprendre un document traitant des comportements à table	Dialogues, reportage, textes	EE	Écrire un article dans un forum internet pour raconter les comportements des français à table, comparer avec son pays ou les autres connus
6		Exprimer ses goûts et ses sentiments		Parler des loisirs, du temps libre	Les activités, le sport, la culture	Le culte du temps libre, les RTT, les passe-temps et habitudes	EE	rédiger un article pour le journal de la faculté dans lequel on exprime les goûts des étudiants en matière de loisirs	Dialogues, textes	CE

7		Exprimer ses goûts sur les voyages, le tourisme	Les expressions liées au voyage, à l'éloignement : les voyages forment la jeunesse ; loin des yeux, loin du cœur ; courir le monde...	Les congés payés, congés légaux	EO	Échanger avec les étudiants: où partirait-on en voyage si on avait le temps, l'argent...	Reportages, documents vidéos		
8		Exprimer son mécontentement	La manifestation, la grève	Le français jamais satisfait de son sort, le français « râleur »	CO /C E	Documents authentiques sur le mécontentement des français	Textes, reportages, articles	EE	Rédiger une lettre au responsable de votre filière pour se plaindre, exprimer son mécontentement
9	Exprimer une opinion, un jugement	Exprimer son point de vue sur un phénomène social	la mode, le luxe, l'argent (par ex)	Paris, capitale de la mode, du goût	EO	Débat sur la mode et ses diktats	Textes, articles, interview	CE	Article sur la mode
10		Formuler des contradictions ou des différences	Mais : bon contradicteur (+ : cependant, toutefois, au contraire...) Tandis que : les différences (alors que (oral)...) )	Formuler les contradictions qu'ils voient chez les français/francophones et chez eux Puis les différences entre deux cultures	EO	Comparer des modes de vie différents	Dialogues, textes	EE	Rédiger une lettre à un proche dans lequel on exprime les différences entre plusieurs pays
11		Exprimer le besoin, la nécessité, le but	Lexique déjà abordé ; voir les registres et les particularités d'utilisation	L'urgence d'action <i>je tombe dans la rue, j'ai besoin d'un médecin</i> différences culturelles	CE /C O IO	Repérer les expressions de but, besoin Situations orales dans lesquelles on exprime le besoin	dialogues		
12		Exprimer des objectifs	Diplômants : lexique de l'université (diplôme, examens...) Professionnalisants : lexique de l'entreprise (objectifs concrets : coût, chronologie des actions...)	le concret il faut des objectifs réalisables	CE /C O EO /IO	Repérer les expressions de but, besoin Jeux de rôles: réunion professionnelle: exprimer des objectifs pour l'équipe	Dialogues, textes...		
13		Comparer des opinions différentes sur un fait de société	Internet et les réseaux sociaux (FB)	Les réseaux sociaux dans la société moderne	CE IO	S'exprimer à partir d'un texte débat sur l'utilisation des réseaux sociaux, les avantages les débordements	Article		
14		Exprimer ses opinions, ses certitudes, ses doutes, la condition et l'hypothèse	Lexique déjà abordé ; voir les registres et les particularités discursives d'utilisation	Revoir les tabous à ce propos et les choses à faire	EO	Observer comment exprimer la certitude À partir d'un sujet, donner son avis, en exprimant ses certitudes et doutes	Dialogues, textes	EE	Écrire un courriel à un parent pour lui faire part de ses doutes et certitudes sur son avenir

15		Parler et débattre sur un thème d'actualité				Choisir un thème déjà étudié Organiser un débat à partir d'un thème étudié	Textes, articles, document vidéo précédemment vus servant de supports au débat			
16	Rapporter les paroles de qq'n	Présenter des opinions	Lexique déjà abordé ; voir les registres et les particularités d'utilisation	Les différents types de discours en fonction des « acteurs » sociaux	CE /C O	Observer comment présenter les opinions des autres (cf. cours sur les citations et D Rapporté)	Textes, dialogues, articles, documents audios, vidéos	CO	Écouter une personne donner son opinion sur un sujet	
17		Reformuler des paroles, résumer les propos de quelqu'un	Lexique déjà abordé ; voir les registres et les particularités discursives d'utilisation	L'utilisation des citations	EO	Reprendre les opinions de la personne à l'oral	Reportage radio écouté à la séance précédente	EE	Rédiger un article dans lequel on reformule les opinions de qq'n	
18	Argumenter	Analyser un fait de société rendre-compte	Lexique spécialisé en termes courants : selon le discours journalistique (et pas scientifique)	Le célibat, le compte-rendu	CE IO	Compréhension d'un texte Discussion, échange sur le sujet	Textes, articles, reportages	EE	Écrire un compte-rendu du document	
19		Marquer une opposition, faire une concession, conforter	Lexique déjà abordé ; voir les registres et les particularités d'utilisation	L'argumentation et la logique «à la française»	CE EO /IO	Compréhension de situation d'opposition/concession Mise en situation d'opposition	Débats, dialogues, articles			
20		Prendre position	Enrichissement lexical: les expressions figées	La prise de position dans un débat, une discussion de groupe	EO /IO	Discussion sur un sujet polémique	Débats, dialogues, articles	EE	Faire le compte-rendu du débat	
21		Démontrer, donner des exemples	La structure argumentative du discours	Voir des argumentateurs célèbres: Zola (j'accuse)	CE /E O	À partir d'un texte, donner son avis, et illustrer avec des exemples à l'oral	Débats, dialogues, articles	EE	Rédiger un texte dans lequel on prend position à l'aide d'exemples et de démonstration	
22	Comprendre, rédiger, s'exprimer	Comprendre un article journalistique	Enrichissement lexical: polysémie, synonymes, antonymes	Le style journalistique	CE	Comprendre et observer la structure d'un article	articles			
23		Rédiger un article	Selon sujet		CE /E E	S'approprier le style journalistique exercices de rédaction	articles	EE	Écrire un court article	
24		Faire un exposé oral		Selon sujet choisi	La technique de l'exposé voir fiches, et techniques déjà travaillées		Les recherches, le travail de groupe, la structure d'un exposé	Articles, exposé		
25							Derniers ajustements de l'exposé	Articles, exposé	EO	Présenter son exposé à l'oral

26		Comprendre une interview, faire un compte-rendu écrit		Selon sujet choisi	La prise de note	CE	Observer la technique de l'interview	interviews		
27		Rédiger une interview		Lexique de l'enquête	Comment enquêter	EE	Poser des questions à l'écrit Rédiger une interview	interviews		
28		Mener une interview				EO	Poser des questions à l'oral	interviews	EE /E O	Faire l'interview et rendre compte
29/30	<b>Révisions</b>									

**5ème année**

Séance	Macro-objectifs	Savoirs-faire communicatifs	Savoirs			Activités	Supports	Évaluation				
			Grammaticaux	Lexicaux	Socio-culturels							
1	Comprendre et rendre compte	Comprendre de façon détaillée un bulletin d'informations (radiodiffusé ou/et télévisé)	Élargissement et approfondissement des savoirs grammaticaux vus pendant les précédentes années	Lexique lié au contexte du bulletin	Les informations, les médias,	CO	Compréhension détaillée d'un bulletin dans son ensemble	Document oral				
2		Rendre compte				EO	Reproduire l'essentiel du bulletin entendu à l'oral	Document oral	EE	Faire un compte-rendu écrit		
3		Comprendre un article spécialisé dans son domaine		Lié au contexte selon le domaine de spécialité	La langue de spécialité	CE	Compréhension globale d'un article spécialisé	article	CE	Compréhension détaillée		
4		Rédiger un article dans un français de spécialité				EE	Rédiger un article	article				
5	Donner son opinion et émettre un jugement sur une œuvre	Comprendre un film, un court-métrage		Le lexique de la critique, + vocabulaire du thème du film	Le cinéma francophone, les récompenses, la critique cinématographique	EO	Visionner un extrait de film français ou francophone ou un court-métrage Discuter	Film, court-métrage	CO	Questions de compréhension sur le film		
6		Apprécier, juger une œuvre cinématographique				CE	Lecture d'une critique de film	Film, court-métrage, critique	EE	Rédiger une critique		
7		Comprendre un texte littéraire				Les figures de style, les registres de langue	L'importance de la littérature dans la culture francophone la place de la langue dite littéraire	CE	Compréhension détaillée	Texte	CE	Compréhension globale d'un texte littéraire
8		Apprécier/juger une œuvre littéraire						CE	Lecture d'une critique littéraire	Texte	EE	Rédiger une critique
9		Discuter d'un phénomène télévisé: la télé réalité		La télévision, la vie des autres	Le voyeurisme, le débat, la prise de position	CE /C O/I O	Comprendre le phénomène en question et discuter en groupe, donner son avis...	Article, extraits télévisés				



10	Discuter/ débattre/ argumenter	Débattre des problèmes d'alimentation et de santé	Lexique lié à la santé, aux maladies liées à l'alimentation	Le système de santé et sécurité sociale en France et dans différents pays francophones	CE /C O/ EO	Comprendre et discuter autour d'un problème lié à la santé	Doc oral, écrit, reportage, infos, articles...	EE	Rédiger un article pour un magazine de santé
11		Parler des problèmes liés à l'environnement	L'écologie, l'éco-citoyenneté	Prise de conscience collective, discussion de groupe, prise de position	CE /C O/ EO	Comprendre et discuter autour d'un problème lié à l'environnement	Doc oral, écrit, reportage, infos, articles...	EO	Présenter un exposé oral court sur un sujet environnemental
12		Discuter des problèmes sociaux	Insécurité, pauvreté, chômage	Représentations de ces notions, les relations interpersonnelles l'implicite, le non-dit	CE /C O/I O	Comprendre et discuter autour d'un problème de société	Doc oral, écrit, reportage, infos, articles...	EE	Faire une synthèse à partir de plusieurs sources
13	Parler de l'avenir	Imaginer son futur	Le progrès, la modernité, les problèmes liés au développement	Les différences de développement; les niveaux de vie	CE /C O	Comprendre un document parlant de futur	Extrait de film ou romans futuristes ou science-fiction (Jules Verne... )		
14		Exprimer ses projets	Lexique lié aux projets, au travail, aux études, à la famille...	L'art de se projeter dans l'avenir	IO	Discussion échange entre étudiants		EO	Présenter et dire quels sont ses projets pour l'avenir, après l'université
15	<b>Révisions</b>								

## **Résumé**

Ce mémoire professionnel présente le travail effectué pendant un stage de 4 mois à Vientiane, capitale du Laos, au sein de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). L'étude porte sur l'élaboration d'un référentiel de français de niveau avancé destiné à des étudiants ayant terminé leur scolarité en lycée bilingue et souhaitant entrer en filières universitaires francophones (FUF). Le référentiel concerne le module de perfectionnement linguistique à l'intérieur d'un cursus universitaire de 5 ans qui comprend des modules spécifiques en français et en lao selon la spécialité de l'étudiant. (droit, éco-gestion, médecine, génie électrique et génie civil.)

Ici, l'accent est mis sur la dimension d'ingénierie de formation du projet, les besoins et objectifs de formation de l'institution et du public visé pour ensuite s'intéresser à la démarche adoptée et la méthodologie choisie pour concevoir un référentiel pédagogique en tenant compte du contexte de stage.

## **Synopsis**

This professional final report is about the work performed during a four months training period in Vientiane, capital of Laos, within the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). It shows the different necessary steps for the elaboration of a frame of references in French for an advanced level. This frame is intended for students having been taught in bilingual secondary school and willing to enter French-speaking university courses of study. The referential concerns the course of linguistic refinement inside a 5-year program which contains specific courses in French and Lao according to the specialty of the student. (law, medicine, electrical and civil engineering.)

Here, we focused on the engineering dimension of the project, and on the institution and public's needs and objectives of training and then on the methodology and strategy chosen to conceive a pedagogic frame of reference by taking into account the context of internship.

## **Mots-clés**

Référentiel, Laos, enseignement bilingue, filières universitaires francophones, ingénierie de formation

## **Key-words**

Frame of reference, Laos, bilingual education, French-speaking university courses of study, engineering of training