



HAL
open science

Promotion du français par la mise en place d'une pédagogie interculturelle au sein de l'Académie Militaire de République de Corée

Sandie Keerstock

► **To cite this version:**

Sandie Keerstock. Promotion du français par la mise en place d'une pédagogie interculturelle au sein de l'Académie Militaire de République de Corée. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00736497

HAL Id: dumas-00736497

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736497>

Submitted on 28 Sep 2012

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.



Promotion du français par la mise en place d'une pédagogie interculturelle au sein de l'Académie Militaire de République de Corée

KEERSTOCK Sandie

N°d'étudiant 21132592

Sous la direction de CLAUDINE MOÏSE

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2011-2012

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Mes remerciements s'adressent à Claudine Moïse, ma directrice de mémoire, pour le suivi de mon travail et ses encouragements ainsi qu'aux membres du département de didactique du Français Langue Etrangère à Stendhal Grenoble-3 qui ont toujours pu m'aiguiller.

Je tiens à remercier Phile Young Choi, mon responsable de stage et mon collègue, avec qui j'ai eu plaisir à travailler, et Jean-Pascal Lyonnet, qui m'a beaucoup encouragée à écrire ce mémoire, un soutien précieux au moment où j'hésitais encore. Je tiens également à remercier tous mes élèves, pour leur bonne humeur et leur bonne volonté : Gyeong-Hui, Sae-Eun, Seok-Moon, Seong-Gyu, Jang-Geun, Seung-Gyu, Dong-Han, In-Chang, Byeon-Uk et Hyun-Jae.

Enfin et surtout, j'aimerais remercier Seong-Jae Kim, sans qui ce mémoire n'aurait vu le jour. Merci pour son soutien indéfectible en toutes circonstances et pour son aide inestimable (traduction en coréen, entre autres).

BONA FIDE



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Keerstock PRENOM : Sandie

DATE : 03/09/2012

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières	4
PARTIE 1 - CONTEXTE GENERAL	10
CHAPITRE 1 – DE L’ETAT DES LIEUX.....	11
Le terrain	11
Corée du Sud, Séoul.....	11
L’armée coréenne.....	12
L’académie militaire de République de Corée	12
Fiche d’identité	13
Localisation.....	14
Les acteurs	14
La mission	15
Formulation de la commande initiale.....	15
Vers une clarification	15
La mission.....	16
Prise de contact avec les cadets	16
CHAPITRE 2 – ... A L’EMERGENCE D’UNE PROBLEMATIQUE.....	19
La place du français dans l’académie	19
L’importance de la motivation	21
Sur la piste des stéréotypes.....	24
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	27
CHAPITRE 4 – INTERCULTUREL.....	29
Définition de l’interculturel.....	29
L’interculturel : une démarche avant tout	29
L’interculturel des différences ?.....	30
Place de l’interculturel dans le CECR	31
Stéréotypes	33
Définition.....	33
Stéréotypes et CECR.....	33
Retour et analyse des stéréotypes à la KMA	34
Influences interdisciplinaires.....	36
CHAPITRE 5 – PEDAGOGIE INTERCULTURELLE.....	41
Qu’est-ce qu’une pédagogie interculturelle ?	41
Comment adapter la pédagogie interculturelle au public ?.....	42
Qu’entend-on par « compétence interculturelle » ?.....	43
CHAPITRE 6 – REPRESENTATIONS.....	45
Démarche universalisante ?.....	45
Description scolaire.....	46
Exemples d’accords bilatéraux	47

PARTIE 3 - CONCEPTION 50

CHAPITRE 7 – CONCEPTION DU PROGRAMME.....	51
Ingénierie : organisation de l'action	51
Progression et organisation des séquences	52
Tableau synoptique	52
Planning	54
Organisation type d'une fiche pédagogique	56
Choix pédagogiques	57
Articulation des séquences du programme avec des objectifs langagiers.....	57
Accessibilité à un public débutant.....	57
Choix des supports	58
Posture enseignante.....	59
Evaluation	60
CHAPITRE 8 – CONTENUS	61
Choix des objectifs culturels	61
Premier temps fort.....	61
Diagnostic des représentations initiales	62
Repérer les effets ethnocentriques.....	62
Identifier les idées préconçues	63
Traitement des stéréotypes.....	64
Des apprenants chercheurs en herbes	65
Second temps fort.....	65
Les atouts du français.....	65
Guider à la réalisation du projet.....	67
Une affiche modeste, un esprit de cohésion manifeste.....	68
CHAPITRE 9 – BILAN.....	70
Obstacles rencontrés.....	70
La nature du projet final.....	70
La durée des séquences	71
La difficulté d'évaluation.....	71
Retour sur la formation	72
Conclusion.....	73
Bibliographie.....	75
Table des annexes.....	78
Table des illustrations (dans le texte)	138
Sigles et abréviations utilisés.....	139

« Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est. »

Marcel Proust

Introduction

En septembre 2011, nous embarquons pour une immersion dans l'univers militaire sud-coréen, au sein de la célèbre « 육군사관학교 », l'Académie Militaire de République de Corée, située à Séoul. Cette école militaire d'enseignement supérieur, dont l'équivalent français serait l'Ecole Spéciale Militaire de Saint-Cyr, forme les officiers de l'armée de terre coréenne à travers de nombreux enseignements, parmi lesquels, le français Langue Etrangère. Notre mission est à la fois d'enseigner mais aussi « d'incarner » le département de français, qui ne compte qu'un autre membre, le Commandant Choi (notre responsable de stage). De part les nombreuses particularités contextuelles, comme la société confucianiste, le rapport à l'autorité et à l'enseignement, le système éducatif, l'environnement militaire unique, le stage ainsi que la rédaction de ce mémoire professionnel ont pu s'avérer délicats à appréhender. De toute évidence, face à la complexité et à la multitude des variables ainsi que de leur interaction, il était important d'apporter un grand soin à l'étude du contexte. Les variables, bien que figées pour la présentation, sont en réalité en perpétuel mouvement, le tout formant un système dynamique. Les premières constatations, révélées par une approche ethnographique relativement succincte, font état de trois caractéristiques du département de français : le faible nombre d'étudiants, le défaut de motivation et l'auto-dévalorisation constante des apprenants, cela contribuant au sentiment généralisé de perte, aussi bien pour les acteurs que pour les observateurs. Considérant la motivation comme l'un des moteurs essentiels de l'apprentissage, notre premier objectif était d'intéresser les apprenants. D'autre part, nous comptons sur l'effet « boule de neige » pour que de nouveaux élèves s'inscrivent au semestre suivant, même si ce vœu n'est point pieux. Toujours est-il qu'en cherchant à comprendre l'origine de ce constat alarmant, est apparu le problème sous-jacent qui envenime le département de français de la KMA. Il s'avère qu'au sein de ce système dynamique d'apprentissage des langues étrangères, des stéréotypes négatifs à l'égard de la langue française entraînent une baisse du nombre d'élèves dans le département ainsi qu'un désintérêt des apprenants en classe de langue, produisant un cercle vicieux. La pression du groupe (compagnie, bataillon, compagnon de chambrée) pousse les élèves du département de français à s'en désintéresser et inversement, les apprenants, persuadés de l'inutilité de la langue, déconseillent aux nouvelles recrues de s'inscrire.

Nous nous sommes donc demandée comment encourager la motivation des apprenants et, pour ce faire, il est apparu primordial d'enquêter sur les stéréotypes, sur les diverses représentations de l'étranger et des langues étrangères, et plus particulièrement du français. Pour pouvoir espérer y remédier, il est important de développer une compétence interculturelle chez les apprenants, qui ne pourra qu'être profitable à leur apprentissage linguistique. En tant qu'enseignant, nous assumons également notre rôle de valoriser la langue et la culture. Comme l'explique Geneviève Zarate (1993), « l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif¹ » et, tel un diplomate, peut souvent être amené à endosser le rôle de représentant implicite du pays dont il assure le rayonnement et la valorisation de la langue et de la culture. Nous acceptons donc ce rôle et nous confrontons ainsi au problème délicat de la promotion du français au sein de l'Académie Militaire de République de Corée.

A partir de travaux comme ceux de Geneviève Zarate ou Martine Abdallah-Pretceille, nous avons élaboré le projet d'une « pédagogie interculturelle » permettant d'explicitier les mécanismes d'appréhension de l'autre, d'identifier puis de déconstruire les stéréotypes, dans le but ultime de rendre une certaine motivation aux apprenants. Ce projet, adapté à des apprenants d'un niveau A2 du CECRL, s'articule autour de deux grands temps-forts. Dans un premier temps, il s'agit d'effectuer un travail sur les représentations avec les apprenants afin de neutraliser les stéréotypes ainsi que la démotivation qui les anime, voire, c'est à espérer, susciter un regain de motivation. Dans un second temps, il s'agira d'encourager la promotion du département par les apprenants eux-mêmes afin qu'à travers la lutte contre les stéréotypes qu'ils mèneront eux-même, ils parviennent à adhérer davantage à leur apprentissage. Le projet est construit autour de fiches pédagogiques suivant une progression bien définie, et propose, dans un dernier temps, d'amener les apprenants à promouvoir leur département via une activité définie par le groupe-classe. En guise d'outils méthodologiques, des entretiens (semi-dirigés, questionnaires) avec les différents acteurs viendront encadrer ce projet tout du long. Ils permettront d'orienter d'abord le champ d'action, puis de vérifier l'efficacité de la méthode testée, bien qu'on ne puisse parler à proprement parler d'une recherche-action en l'absence du caractère itératif de la démarche.

¹ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Note :

Le stage effectué entre dans le cadre des stages de Français Langue Etrangère proposés par le Ministère des Affaires Étrangères. Le mot « stage » recouvre plusieurs réalités. D'un côté le stage MAE d'une durée de neuf mois (de septembre 2011 à juin 2012), d'un autre, le stage tel qu'il l'est défini dans la convention signée avec l'Université Stendhal-Grenoble 3, d'une durée de six mois (de janvier 2012 à juin 2012). Si la mise en œuvre du projet s'est concentrée sur la deuxième période, l'analyse de terrain, elle, a commencé dès l'arrivée.

Partie 1

-

Contexte général



Figure 1 Plaque d'identification de la KMA

Chapitre 1 – De l'état des lieux...

Compte tenu du contexte très particulier dans lequel la mission est ancrée, il est important d'en présenter méthodiquement les variables. Nous choisissons d'adopter une perspective de présentation allant du macroscopique au microscopique.

Le terrain

Corée du Sud, Séoul

Séoul est la capitale du pays, c'est aussi la 4ème mégapole la plus peuplée au monde (en 2010). « On peut tout faire, on trouve de tout à Séoul » tel dit le dicton populaire. Avec une telle densité, il n'y a en effet aucune difficulté à avoir accès à des cours de français. Et pourtant, a priori les deux pays sont très éloignés. Une histoire assez peu liée à celle de la France, une culture très différente, une communauté française restreinte, neuf milles kilomètres séparant les deux capitales, Séoul n'est ni francophone, ni réellement francophile. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que l'empreinte de la culture française soit généralement superficielle, la France étant souvent résumée à des objets décoratifs en forme de Tour Eiffel ou de noms d'enseignes souvent mal orthographiés. C'est justement cette méconnaissance qui entoure la culture française en Corée, souvent à l'origine de bien des raccourcis, sur laquelle nous reviendrons.

Il faudra également tenir compte des particularités de la culture coréenne, surtout en ce qui concerne l'éducation. Le rôle du professeur, de l'apprenant, leur interaction sont clairement marqués par le confucianisme. Les questions liées à la « face » sont essentielles

(à titre d'exemple, on évitera d'avoir recours à la correction entre pair, qui est bien souvent un échec). Nombreuses recherches ont déjà traité le sujet et il n'est donc pas question ici d'entrer dans les détails, mais de bien souligner l'importance de ces variables lors de l'enseignement ou de la conception.

L'armée coréenne

L'armistice n'étant pas encore signée entre la Corée du Sud et son voisin du Nord, l'armée coréenne joue un rôle central dans le pays. Elle est aussi de plus en plus présente à l'international et envoie des troupes dans le monde pour couvrir certains conflits. L'armée bénéficie de moyens humains et logistiques conséquents. Le service militaire est obligatoire pour tous les hommes entre dix-huit et trente et un ans, d'une durée de vingt et un à vingt-quatre mois ininterrompus. Les jeunes recrues viennent garnir les rangs de soldats de l'armée, où ils reçoivent principalement une éducation militaire et un entraînement à la vie en collectivité. Les futurs officiers, eux, occuperont les postes à responsabilité et bénéficient donc d'une éducation riche et variée. L'armée compte trois principales académies d'officiers : navale, aérienne et de terre. Notre stage s'effectue dans cette dernière.

L'académie militaire de République de Corée

대한민국 육군사관학교

L'enseignement dans l'académie militaire est gratuit, ce qui contraste avec les autres universités coréennes, où les frais d'inscriptions sont très élevés et continuellement croissants. Cela participe ainsi à l'attractivité de l'établissement. Réservée aux hommes jusque la fin des années 90, l'académie s'ouvre aux femmes et environ 10% de son effectif est désormais féminin. Parmi le millier d'élèves officiers, l'académie répartit sagement les élèves afin d'avoir des éléments, au sein de l'armée coréenne, spécialisés dans toutes sortes de domaines, les langues (japonais, chinois, allemand, russe, espagnol, anglais sont également représentés), les sciences, l'économie etc. L'académie forme donc des futurs officiers qui, après quatre années de formation, c'est-à-dire 8 semestres, pourront prétendre au grade de lieutenant (puis gravir les échelons). La carrière militaire peut ainsi commencer, souvent soumise aux affectations de la hiérarchie. L'avenir immédiat des jeunes officiers est d'encadrer les soldats dans les zones les plus reculées de Corée du Sud, souvent en montagne, puisque 70% du territoire est montagneux et que ce sont les zones

les plus à risques, près de la Zone de Démarcation avec la Corée du Nord par exemple. L'engagement envers l'armée dépasse largement la période de formation de quatre ans et requiert une totale acceptation de la part des cadets de ce choix de vie. Ces faits ont une incidence plus ou moins directe sur le travail et permettent de mieux cibler le public, leur présence dans l'établissement, les enjeux liés à l'apprentissage.

Fiche d'identité

Contexte		
Institutionnel	Lieu	Corée du Sud, Séoul
	Etablissement	Académie Militaire de République de Corée 육군사관학교
	Mission	Mise en œuvre d'une solution (conception) et enseignement (prise en charge de cours)
Humain	Ressources humaines	Membres du département de français : *Le Commandant Phile Young CHOI, responsable et maître de stage *Sandie KEERSTOCK, stagiaire MAE
	Hierarchie	Forte hiérarchie au sein de l'académie militaire : (ordre décroissant) Directeur des études => Directeur des sciences humaines et sociales => Directeur du département des langues étrangères => Responsable du département de français (le Commandant Choi) => Stagiaire MAE (Keerstock Sandie)
	Public de l'établissement	Elèves sous-officiers de 18 à 22 ans en moyenne, qui intègrent l'école souvent juste après le « baccalauréat ». Majorité de garçons et quelques filles. La plupart n'ont jamais étudié le français.
	Groupe	Une classe (de 3 ^{ème} cycle) comprenant 5 élèves : 3 garçons, 2 filles.
Pédagogique	Place du français dans l'établissement	Dans le département des « langues étrangères/exotiques », comportant 5 autres langues (chinois, japonais, allemand, russe, espagnol), dans la faculté des sciences humaines. Le français est une « spécialité » ² . La spécialité s'étudie en moyenne 6h par semaine.

Figure 2 Fiche d'identité du contexte

² « spécialité » ou « parcours », la terminologie est assez fluctuante. La spécialité s'étudie plus longtemps et plus intensément que les autres matières et peut parfois (dans certains cas seulement) donner droit, au terme de la formation, à des équivalences universitaire de type « licence », ex. licence de français.

Localisation

L'académie est située au Nord Est de Séoul, aux abords de la ville, dans un quartier résidentiel désormais en pleine expansion, alors qu'il n'était, au début des années 90, que campagne et champs. Le développement effréné de la Corée du Sud et de sa capitale a su rattraper l'académie militaire autrefois si paisible, pourtant, en son sein, elle ne laisse rien percevoir de l'agitation extérieure. L'académie est immense, elle s'étend sur plusieurs milliers d'hectares, comprenant une montagne, des bâtiments à l'architecture colossale, une gigantesque place d'arme... Difficile de rester impassible face à la grandeur et à la quiétude des lieux. Pour la langue française, de se frayer un chemin à travers cet univers immuable, est presque paradoxal.

Les acteurs

Nous sommes actuellement deux personnes dans le département de français : le Commandant Choi, de nationalité coréenne, et moi-même, stagiaire. Nous nous partageons les cours à donner aux élèves. Les responsables, comme le Commandant, sont toujours des officiers haut gradés et ne sont appelés à rester en poste que pendant des périodes limitées, généralement 3 ans. Ils sont ensuite affectés à commander des compagnies de soldats, ou occuper d'autres postes qui ne relèvent pas de l'enseignement. Ainsi, les officiers sont certes détenteurs d'un savoir, souvent de grands instructeurs par la force de l'expérience, mais ne sont pas nécessairement formés spécifiquement dans le but d'être enseignant³. Cela justifie donc en partie l'absence de directives pédagogiques ou de formulation d'objectifs dans ce sens. La breveté du poste occupé dans l'académie combinée à une charge de travail assez conséquente, (sans compter le livre que rédigeait le Commandant Choi en parallèle de son activité), ont instauré des règles claires dès le départ : le stagiaire devait travailler en **autonomie**. L'identification des besoins et des objectifs pédagogiques était donc de notre ressort.

³ Par opposition aux enseignants formés dans les instituts nationaux.

La mission

Formulation de la commande initiale

La commande de stage telle qu'elle m'a été communiquée avant et en début de stage était relativement lapidaire. C'est le Colonel Jouin, Attaché de Défense à l'Ambassade de Corée du Sud, qui m'a fait parvenir la fiche de présentation du stage et de ma mission, qu'il s'agissait pour moi d'accepter ou de refuser.

« Le stagiaire effectuera des tâches d'enseignement pour un volume horaire de 18 heures maximum par semaine auprès de l'académie militaire de l'Armée de Terre de Séoul (KMA). Une trentaine d'élèves répartis sur 4 années de scolarité suivent des cours de Français à la KMA. Le stagiaire aura en charge la préparation des certains de ces élèves au concours d'entrée à l'Ecole Spéciale Militaire de Saint Cyr, aidé en cela par un enseignant de l'association AGIR. Outre ses heures d'enseignement, le stagiaire pourra participer aux actions de coopération linguistique ou éducative en concertation avec l'Attaché de défense du poste. »

A priori, cette commande de stage telle qu'elle est formulée ne semble pas comporter de dimension ingénierique. Pourtant, concrètement, la réalité du terrain exige non seulement des heures d'enseignement mais aussi de conception de formation. Comme évoqué précédemment, le poste accordé au stagiaire requiert une grande part de responsabilité et d'autonomie en matière de mise en place de ces tâches d'enseignement et de la mise en œuvre du dispositif de formation.

Vers une clarification

Après les premières semaines de stage, et au vu de la réalité du terrain, nous avons donc sollicité une clarification de la mission de stage afin de s'assurer que nous nous accordions bien sur la nécessité des heures de conception. La répartition des heures s'exerçait ainsi : six heures d'enseignement par semaine et le reste (douze) à consacrer au projet ingénierique et à la mise en œuvre du dispositif. A partir d'avril, le nombre d'heures d'enseignement est passé à quatorze laissant officiellement quatre heures par semaine pour

la mission d'ordre ingénierique. Nous étions donc très satisfaits d'aboutir à un cahier des charges convenable pour tous.

La mission

La mission est double : premièrement, l'étude exploratoire, afin de définir les besoins de l'institution en matière pédagogique. Cette étude n'est pas tant sur la faisabilité que sur l'étude d'un manque à combler pour redonner du dynamisme au département de français. Dans un deuxième temps, il s'agit de la mise en œuvre de la solution, que ce soit dans sa conception ou dans son action. Heureusement, la longueur du stage et le faible nombre d'heures d'enseignement au sein de la structure permettent de réaliser les deux opérations dans un temps raisonnable.

Concernant les cours pris en charge par le stagiaire, il s'agit d'une part de donner des cours de français au candidat à Saint-Cyr, un élève sélectionné en septembre, souvent à un niveau débutant, et qui doit passer le concours d'entrée à Saint-Cyr (de niveau équivalent à B1 ou B2 selon le CECR) en mars de l'année suivante. D'autre part, il faut assurer les cours des élèves de 3^{ème} année (ou de 3^{ème} cycle). Si les stagiaires se succédant au poste laissaient parfois du matériel pédagogique prévu pour le candidat à Saint-Cyr (quelques ressources comme des extraits de journaux et les annales des concours précédents), rien n'est en revanche prévu pour les autres apprenants, ce qui constitue là un « néant pédagogique » : peu ou pas de données à collecter, peu ou pas d'objectifs. C'est bien la raison pour laquelle ce poste comporte à la fois des heures d'enseignement et de conception. Il était de notre responsabilité d'établir notre propre progression ou programme puisqu'il n'y avait pas de consignes particulières communiquées.

Prise de contact avec les cadets

Au début du nouveau semestre à l'académie (semestre du 07/03/2012 au 14/06/2012), nous avons effectué un questionnaire auprès de nos nouveaux cadets afin de connaître leur passé d'apprenants. L'intégralité du questionnaire laissant à désirer, nous n'en reproduisons ici que les passages pertinents. Après l'anglais (première langue étrangère obligatoire dans la scolarité des coréens), deux d'entre eux ont étudié le français,

deux le japonais et un l'allemand. Les deux ayant étudié le français ainsi que celui ayant étudié l'allemand l'ont fait dans des lycées de langues étrangères, lycées très prisés en orée du Sud (difficile d'accès, éducation réputée la meilleure).

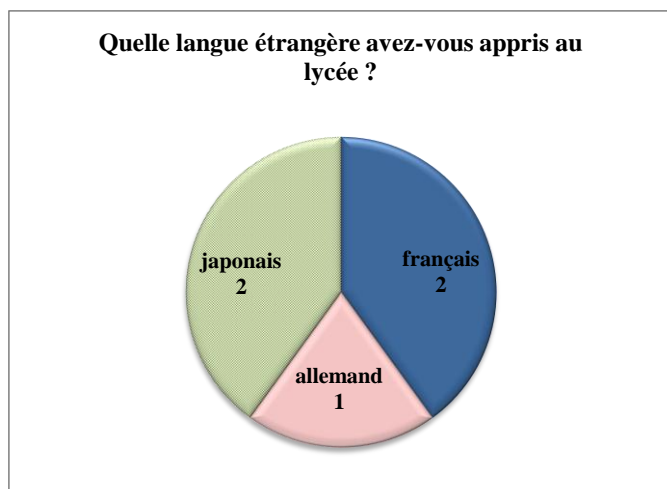


Figure 3 Passé linguistique des apprenants

Deux étudiants ont donc clairement un certain niveau en français, bien supérieur à leurs camarades qui sont eux, complètement débutants. Ceci est une donnée capitale à prendre en compte pour le reste de la pédagogie à mettre en place : on peut supposer que les deux ayant déjà étudié le français auront, au delà des disparités linguistiques, des envies d'approfondir leurs connaissances, notamment culturelles. Nous avons donc également demandé, parmi une liste d'éléments faisant partie de l'apprentissage, lesquels ils aimeraient particulièrement étudier. ⁴

⁴ Annexe 4, Questionnaire 2

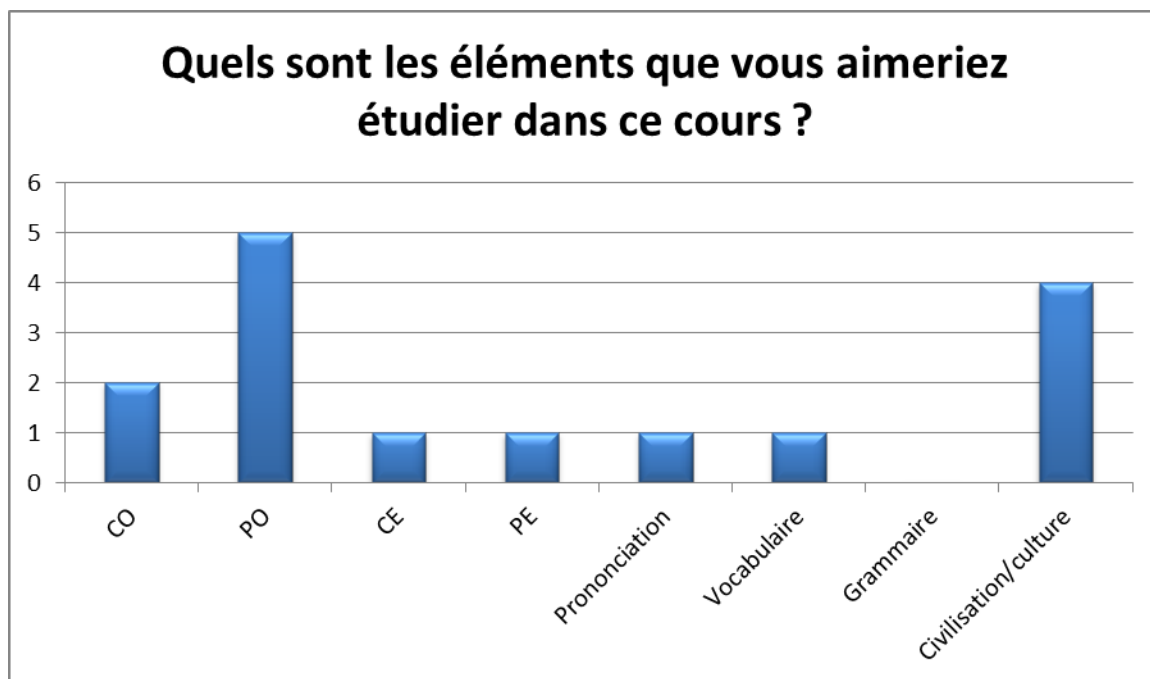


Figure 4 Enquête

A l'unanimité, tous les cadets (5/5) veulent renforcer la production orale, et à une quasi-unanimité (4/5) veulent apprendre la civilisation française. On retiendra le rejet massif de la grammaire, et la préférence pour les éléments oraux (compréhension, production, prononciation). On peut supposer que cette tendance est influencée par le fait d'avoir un professeur natif, qui est souvent associé aux cours de conversation ou de civilisation.

Mener un état des lieux assez factuel était la première étape de notre prise de connaissance avec le terrain, c'est aussi la première étape la plus logique. Les faits, au delà de leur caractère informatif, permettent de choisir quelle perspective adopter. Ils sont aussi des paramètres capitaux dans l'équilibre de l'organisation. La culture coréenne, le poids de la hiérarchie, l'autonomie de ma démarche sont quelques-unes des premières clés.

Suite à cette description du terrain de stage, permettant une vue macroscopique des éléments, tâchons désormais d'avoir une vue plus détaillée.

Chapitre 2 – ... à l'émergence d'une problématique

Tout observateur extérieur serait capable de témoigner de la faible popularité du français au sein de la KMA. Il suffit pour cela simplement de marcher dans les couloirs du département des langues étrangères, de tendre l'oreille vers les salles de cours ou même d'y entrer un bref instant pour noter que le cours de français compte moins d'élèves que les autres cours. Nous tâcherons d'étudier ce phénomène puis d'interroger les personnes les plus directement concernées.

La place du français dans l'académie

Par le passé, le français était souvent privilégié en tant que deuxième langue étrangère dans les lycées coréens. En effet, la plupart des concours aux postes de fonctionnaire du gouvernement requéraient la connaissance du français. Mais, désormais, le français connaît un large déclin, au profit du chinois ou du japonais (ce sont des langues voisines : le japonais est très proche linguistiquement, quant au chinois, il partage avec le coréen des sons et des caractères anciens en commun), comme l'atteste ce schéma⁵ :

T.1 : Répartition de l'enseignement des deuxièmes langues étrangères dans le secondaire

Langue	1985	1995	2001	2005	2009
l'allemand	58%	42.4 %	30.2 %	10.3 %	4.0 %
le français	18	25.1	18.8	8.5	4.2
le chinois	1	5	10.5	28.1	27.2
le japonais	24	26.7	39.1	51.4	63.3
l'espagnol	0	0.9	1.4	1.2	0.9
le russe				0.4	0.2
l'arabe				0	0
nombre total des élèves		1,163,893	805,750	489,337	480,062

Source : MENC

Figure 5 Répartition de l'enseignement des deuxièmes langues étrangères

Ce tableau montre très clairement le déclin spectaculaire du français au fil des années, passant d'un pic à 25,1% d'apprenants en 1995 à seulement 4,2% en 2009. On notera

⁵ Han, MJ. (2011) Réflexions sur l'enseignement du français en Corée : pour une nouvelle orientation. *Synergies Corée* n° 2. pp. 45-55. Repéré le 12 mai 2012 à <http://ressources-cla.univ-comte.fr/gerflint/Coree2/han.pdf>

également la même courbe pour l'allemand, qui confirme l'impopularité récente des langues européennes au profit des langues asiatiques. Cette préférence s'explique certes d'une part par la proximité linguistique des langues japonaise et chinoise avec le coréen. Le chinois a été pendant bien longtemps le système d'écriture coréen, avant que ce dernier ne soit créé en 1446 par le roi Sejong afin d'encourager l'éducation de son peuple. Le japonais, quant à lui, a été longuement parlé sous l'occupation japonaise en Corée, si bien qu'il est devenu à la fois source de traumatisme mais aussi, bien malgré la volonté des coréens, une inspiration forte sur la langue. La proximité entre ces langues est donc réelle mais depuis toujours minimisée. D'autre part, le contexte économique récent a largement contribué à l'émergence des langues asiatiques. La mondialisation, l'apaisement des tensions dans cette zone géographique d'Asie du nord-est, les échanges économiques grandissants, ont permis de rapprocher les peuples et d'inciter l'apprentissage des langues voisines. Dans un contexte de marchandisation, les langues, instrumentalisées dans les compétences professionnelles, deviennent de plus en plus populaires. La proximité linguistique ne fait ainsi qu'accroître cette tendance. En effet, la facilité d'apprentissage d'une langue devient un paramètre d'efficacité incomparable et décisif. Il n'est donc pas surprenant que depuis les années 90, l'ouverture de la Corée sur ses voisins géographiques favorisent les langues chinoises et japonaises aux dépens du français ou de l'allemand.

On notera en parallèle que d'autres langues, telles que l'espagnol, ne sont pas plus populaires qu'elles ne l'étaient il y a vingt ans, restant ainsi constantes. Or, c'est ce décalage entre la popularité de l'espagnol et du français, dans la société civile et dans l'académie, qui nous intéressera particulièrement. Il ne s'agit pas de s'intéresser aux chiffres dans la diachronie mais bien dans un moment donné.

Nombres d'élèves inscrits dans les départements de langues à la KMA en 2011.

Cycle d'étude	Français	Espagnol	Allemand	Japonais
2 ^{ème} année	4	12	8	12
3 ^{ème} année	5	9	7	10
4 ^{ème} année	4	10	9	10
Total / un millier	13 élèves	31 élèves	24 élèves	32 élèves
Membres du département	2	5	4	4

Nombre de professeurs natifs	1	0	0	1
Note : total d'années d'étude : 4. Les 1ères années n'étudient pas les langues				

Figure 6 Nombres d'inscrits à la KMA

Les chiffres sont tout à fait révélateurs. Ils démontrent tout d'abord assez clairement le net retrait du français au sein de l'académie, malgré la présence d'un professeur natif. Ils démontrent aussi que les langues, telles que le japonais ou l'espagnol, réussissent à obtenir des classes complètes, à savoir 12 élèves maximum chez les deuxièmes années et 10 chez les troisièmes et les quatrièmes années. Les places vacantes pour les cours de japonais ou d'espagnol sont donc toutes, ou presque, pourvues. Le cas de l'allemand confirme à la fois la tendance nationale, à savoir le déclin des langues européennes, mais s'avère finalement relativement populaire comparé au français.

Au delà de ces chiffres, il faut comprendre ce qui attire les apprenants vers telle ou telle langue. Nous chercherons donc les raisons, en supposant d'une part qu'elles soient académiques. Nous poserons aussi comme hypothèse que les langues véhiculent des stéréotypes qui repoussent ou attirent les étudiants vers elles. Nous entamons donc une recherche autour des représentations en vigueur dans l'académie.

L'importance de la motivation

Nous décidons d'interroger les acteurs du département en conduisant d'abord un entretien semi-directif avec le Commandant Choi, le responsable du département de français.⁶ Notre but est à la fois de récolter des données et surtout de comprendre les représentations en jeu, d'autant plus importantes que nous nous adressons à un acteur central du département. Nous établissons auparavant un guide d'entretien, puis nous nous entretenons avec le Commandant tout en prenant des notes, (facilité par son débit de parole permettant cela).

⁶ Annexe 1, Entretien avec le Commandant

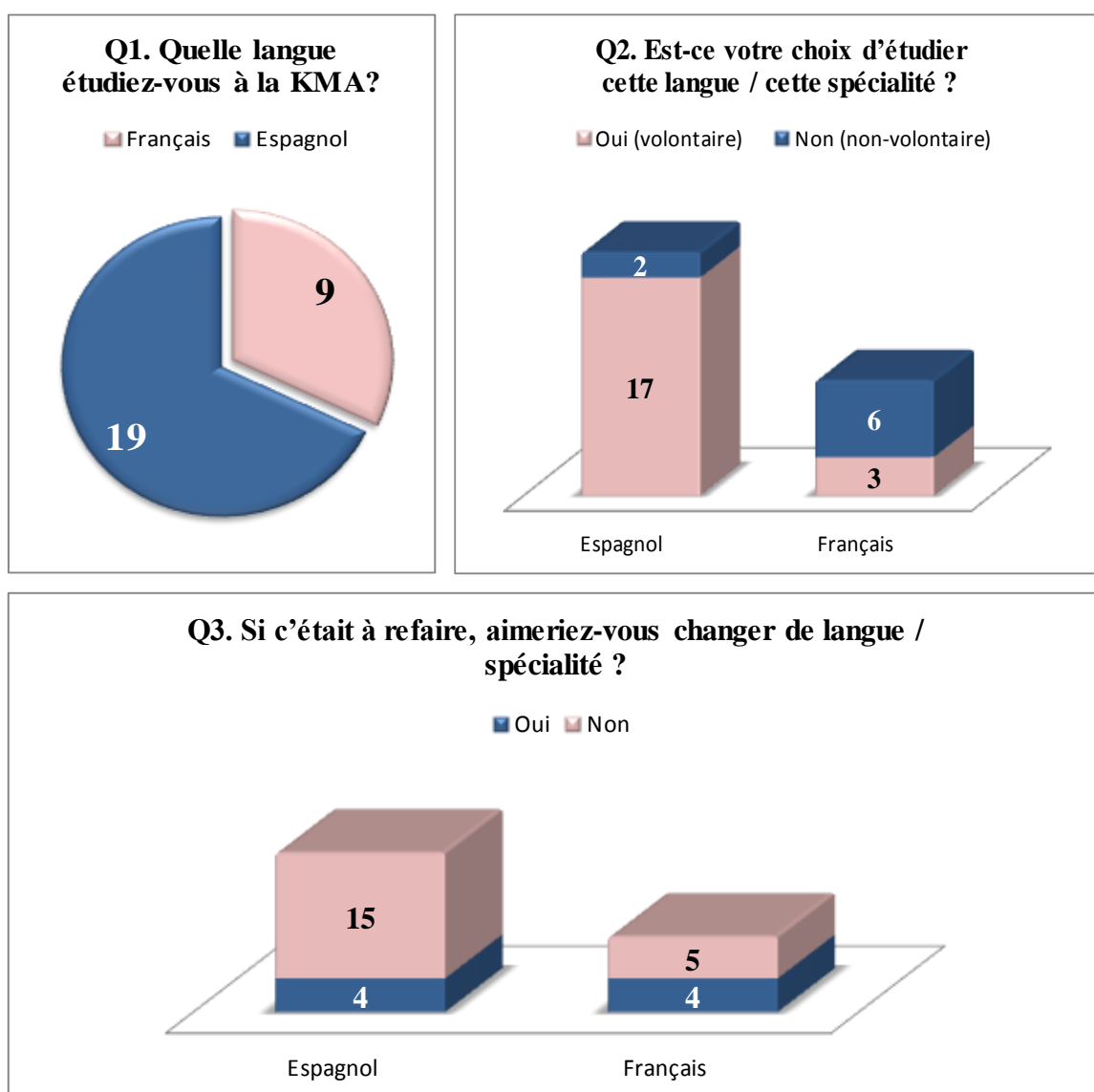
Même si certains des éléments du guide d'entretien ont été omis lors de l'entretien, nous avons déjà obtenus quelques pistes de réflexions très intéressantes. Nous savons, en menant l'entretien avec le Commandant, que nous obtiendrons un point de vue sur la motivation des apprenants dans notre département, mais que ce point de vue contraste probablement avec celui des apprenants eux-mêmes. Dans la mesure où c'est le Commandant qui instaure un rythme de travail particulier, ainsi qu'une discipline stricte, il semblerait difficile qu'il puisse agir en porte parole des apprenants puisqu'il est peu probable qu'ils se confient à lui. Ceci se confirme, notamment avec la première question qui ne trouve pas de réponse précise. Nous orientons directement la conversation, dès la deuxième question, sur l'élément qui nous tient le plus à cœur d'élucider : le déséquilibre entre les départements (1)⁷. Nous retenons principalement que, si le français est moins populaire que l'espagnol au sein de la KMA, et contrairement à la tendance dans le pays, la différence quantitative n'est pas autant significative que la différence qualitative (2). Les chiffres ont effectivement peu de sens. Même si les deux départements réunissaient le même nombre d'étudiants, la question de la motivation serait bien plus révélatrice, par exemple le fait que les étudiants en espagnol s'inscrivent bien volontairement dans cette spécialité, ce qui n'est pas toujours le cas dans le département de français. Le Commandant confirme bien la tendance observée dans le pays de la popularité du français, contrairement à ce qui se passe dans la KMA, (4) et cela peut-être dû à la motivation des apprenants (6), d'où notre première question. Connaître les atouts de la langue française est une façon de les mettre en avant plus tard (7), c'est d'autant plus intéressant que le Commandant porte le regard du soldat de l'armée de terre sur cette langue (8), regard qui pourrait être partagé par les cadets. On tâchera donc de garder ces quelques éléments susceptibles de relancer l'intérêt des apprenants pour la langue. Quant aux difficultés, elles relèvent davantage d'une représentation donnée de la langue plutôt que d'une réalité (10,12). Ainsi, si les apprenants rechignent à apprendre le français, cela serait en partie dû à des stéréotypes sur la langue, la charge de travail étant partiellement mise hors de cause puisque tous les départements semblent partager une charge de travail conséquente (11).

A la suite de cet entretien, nous décidons donc de conduire une autre enquête, cette fois-ci sous forme de questionnaire, que nous distribuons aux étudiants du département de français et d'espagnol, de troisième et de quatrième année. Nous ne

⁷ Annexe 1, Entretien avec le Commandant, voir les annotations

pouvons nous contenter d’observer la différence numérique d’inscription entre les deux départements pour conclure que le français est moins populaire. Nous décidons donc d’évaluer combien de personnes ont choisi leur département, puisque le choix est bien plus révélateur. Pour des raisons techniques, nous n’avons pu nous adresser aux cadets de deuxième année. Nous avons tenu à présenter un questionnaire très court, tenant sur un coin de page, dans la langue maternelle des apprenants, afin de s’assurer de leur volonté de participation. Nous choisissons volontairement de leur poser des questions fermées univoques.

Résultats du questionnaire anonyme⁸



⁸ Annexe 3, Questionnaire 1

Nous nous apercevons, sans surprise, qu'il y a plus d'élèves dans le département d'espagnol que de français. Nous remarquons que la plupart des apprenants en espagnol ont choisi leur département (17 contre 2), tandis que seulement 3 apprenants ont choisi le français contre 6, confirmant bien l'affirmation du Commandant (2). En revanche, nous notons qu'avec le recul, les apprenants ne regrettent pas cette situation (qu'elle soit imposée ou non). En effet, les chiffres s'inversent légèrement, avec 5/9 des cadets qui acceptent leur spécialité et ne voudraient en changer. Nous comprenons donc que les cadets, en amont de leur spécialisation ou au moment d'effectuer leur choix, ont des a priori sur le français, cependant, l'insatisfaction diminue sensiblement une fois dans le département. Nous faisons l'hypothèse que la méconnaissance du français induit des stéréotypes, ici en l'occurrence négatifs, qui s'estompe à mesure que les élèves se familiarisent avec le français.

Sur la piste des stéréotypes

Afin de vérifier l'hypothèse que nous avons formulé plus haut, nous décidons de conduire un entretien focalisé, soit un entretien semi-directif conduit simultanément avec plusieurs personnes, quatre exactement.⁹ L'entretien est conduit de la même manière qu'avec le Commandant, à savoir la rédaction en amont d'un guide d'entretien, puis l'alternance entre questions directives et non-directives. Le guide d'entretien s'avère assez bref, témoignant d'une volonté de ne pas trop guider les réponses. Le relativement faible niveau en français des personnes interrogées nous a amené à privilégier une reformulation légère lors de la transcription, la lenteur du débit de parole nous laissant le temps de prendre des notes. L'intérêt principal de cet entretien est d'arriver à percevoir les stéréotypes en ce qui concerne la langue française, évaluer si ceux-ci ont une influence faible, moyenne ou forte sur la motivation des apprenants, et d'ores et déjà catégoriser ces éventuels stéréotypes. Il s'agit également d'amener les apprenants à avoir un regard critique sur eux-même et leur rapport à la langue, ainsi que d'adopter un point de vue collectif, une démarche d'autant plus intéressante que, dans la société coréenne, l'opinion collective est tout particulièrement valorisée. L'entretien s'avérera finalement plus décousu que prévu, mais délivrera déjà de précieuses informations.

⁹ Annexe 2, Entretien avec des cadets

Nous retiendrons surtout l'information principale concernant les stéréotypes en vigueur à la KMA, les personnes interrogées estimant qu'il y a peu de différence entre leur représentation (individuelle) et la représentation collective :

Stéréotypes individuels ou collectifs

-Le français est une langue difficile (grammaire, prononciation)

-Le français est une langue féminine,

qui peut plaire/intéresser/s'avérer utile d'avantage aux filles

-Le français est loin de l'univers des cadets (masculins)

Figure 7 Stéréotypes après entretien

Les cadets sont prompts à reconnaître que le français est une langue utile pour les cadets lorsqu'on leur fait pointer du doigt les domaines où le français est présent, et ils arrivent d'eux-même facilement à la conclusion que le français est utile pour leur carrière. Malgré cette prise de conscience, probablement antérieure à l'entretien mais que l'entretien a ravivé, les cadets éprouvent des difficultés à se départir des stéréotypes collectifs qui minent leur représentation individuelle. L'effet de masse opéré par l'opinion collective vient dominer l'image qu'ils se représentent du français. Quand bien même ils auraient une opinion positive ou seraient motivés par l'apprentissage de cette langue utile à leur carrière, les représentations collectives (qui furent probablement les leur avant d'entamer les cours de français) sont assez grandes pour masquer cela. Les cadets reconnaissent ainsi d'eux-même leur impuissance face aux stéréotypes. Il semblerait que la motivation, objet extrêmement fragile au sein d'un apprentissage, soit particulièrement sensible aux paramètres extérieurs tels que les représentations collectives en vigueur sur l'objet étudié, agissant comme un frein ou un accélérateur de la motivation. Ainsi, plus les stéréotypes sont négatifs dans un environnement donné, plus ils jouent en défaveur de la motivation d'apprentissage. Nous avons donc la vocation de déjouer les stéréotypes dans le groupe-classe, afin d'améliorer la motivation des apprenants et pourquoi pas, au terme d'un effort sur le long terme, d'espérer convaincre de nouveaux étudiants de se tourner vers le français à la KMA.

Pour ce faire, nous allons nous intéresser à la place de l'interculturel dans une classe de langue de nos jours mais aussi son rôle dans l'apprentissage. Nous chercherons en quoi une pédagogie interculturelle permettrait de réconcilier les apprenants avec eux-mêmes mais aussi avec le groupe, en travaillant sur leur représentation du monde et de l'objet d'étude. Ainsi, nous allons nous intéresser attentivement aux représentations de la langue et de la culture étrangères dans la classe de langue, à la promotion et la valorisation de cette langue étrangère, à la possible coexistence entre la promotion de la culture locale et étrangère. Ceci nous amènera à ultimement, nous demander si l'apport de l'interculturel en classe de langue ne serait pas un facteur déterminant dans l'accroissement de la motivation des apprenants (et éventuellement élément-clé de leur succès d'apprentissage).

Partie 2

-

Cadre théorique

«L'esprit qui s'obstine finira par plier les choses à son idée, au lieu de régler sa pensée sur les choses. »

Henri Bergson

Comme nous l'avons vu précédemment lors de l'état des lieux, la culture française est assez méconnue en Corée du Sud, ce qui est d'autant plus vrai au sein de l'académie militaire. Malgré cette méconnaissance, il semble que des stéréotypes autour de la langue française se soient toutefois cristallisés. En résulte un faible taux d'inscription dans le département de français, et si les chiffres peuvent paraître peu significatifs, la démarche des étudiants est sans appel : les bancs des autres langues étrangères se remplissent rapidement tandis que les cours de français ont encore des places à pourvoir. Si ce constat peut sembler purement factuel, il masque en fait un profond malaise : le peu de motivation des apprenants. Les stéréotypes sont donc particulièrement montrés du doigt comme source de la démotivation des apprenants. Afin d'améliorer l'apprentissage de la langue, de motiver les acteurs et de promouvoir le département, nous cherchons donc à mettre en place une pédagogie permettant aux apprenants d'identifier eux-mêmes les stéréotypes, d'affirmer ou d'infirmer leur véracité, de lutter contre les éventuelles injustices faites et finalement de faire émerger les réelles motivations qui pourraient les pousser à apprendre le français. Cette démarche est contestable : elle est bien évidemment orientée en vue d'améliorer la motivation, donc en faveur du français, et les valorisations peuvent être plus ou moins bien perçues. Nous ne cherchons donc pas à faire de « passage en force », mais bien à mettre en place une pédagogie interculturelle permettant aux apprenants de « prendre conscience de ce qu'ils sont, de se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer »¹⁰

« La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la notre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle. »¹¹

Pour abonder dans le sens de Martine Abdallah-Pretceille (1999)¹², nous ne cherchons pas à « inculquer » aux apprenants notre façon de penser, afin de les amener religieusement à croire en la supériorité du français. Notre démarche est de replacer l'interculturel au centre de l'enseignement, en tant qu'outil de perspective, un peu comme des lunettes de vue (pour reprendre la métaphore de Bourdieu¹³), un prisme par lequel les apprenants pourront se détacher des stéréotypes qui pèsent sur eux et être amenés à avoir une opinion plus large. Notre démarche, tout particulièrement ciblée dans le contexte de la KMA, auprès d'un

¹⁰ Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

¹¹ Idem

¹² Idem

¹³ Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Paris : Liber « Raison d'agir », p19

public de cadets, en vue de l'apprentissage de français, est évidemment orientée en ce sens. Pourtant, cette démarche pourrait être universelle.

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la place de l'interculturel dans l'apprentissage des langues étrangères, et particulièrement à la place faite dans le CECR - nous nous pencherons plus particulièrement sur le phénomène de la stéréotypie afin d'en identifier les codes et de pouvoir, à notre tour, guider les apprenants. Puis nous verrons quels sont les objectifs et les finalités d'une pédagogie interculturelle à mettre en place. Et enfin, nous nous intéresserons à la représentation de la langue française et de sa culture dans la classe, ainsi qu'à sa promotion.

Chapitre 4 – Interculturel

Définition de l'interculturel

Tout le monde s'accordera à dire que la notion d'interculturel est assez vague et qu'elle prend des définitions parfois différentes selon les auteurs. Nous proposons d'adhérer à la définition de Carmel Camilleri qui qualifie d'interculturel « tout effort pour construire une articulation entre porteur de cultures différentes¹⁴ ». Quant au domaine d'extension que nous cherchons à donner à ce terme, nous admettons que la réflexion interculturelle est traversée, entre autres, par les notions d'exotisme, d'ethnocentrisme, de stéréotype et de norme.

L'interculturel : une démarche avant tout

En ce qui concerne l'objet d'étude, nous approuvons Martine Abdallah-Preteuille (1999) pour qui « l'interculturel est une herméneutique¹⁵ ».

¹⁴ Camilleri C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 43-50. Repéré le 14 mai 2012 à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_4.pdf

¹⁵ Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

« Les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. [...] C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse ».

Ce n'est donc pas l'objet d'étude en soi qui est interculturel mais la démarche d'interrogation que nous mettons en place qui l'est. Or, les enseignants, souvent désireux d'intégrer une dimension interculturelle à leur méthode d'enseignement, en viennent souvent à confondre cet aspect à tort avec des cours de civilisation, comme on peut en trouver à la fin de leçon dans les manuels d'apprentissage. Il s'agit ici réellement de confusion entre le contenu culturel et la démarche interculturelle. Cette volonté d'aborder les aspects culturels, en plus des aspects linguistiques, fait tomber dans des travers séduisants mais trompeurs : le recours aux stéréotypes et aux facilités (« les français mangent une baguette tous les matins»). L'enseignant ne doit pas privilégier la quantité d'informations sur un pays et sa culture, mais il doit en revanche soigner la façon dont il traite un fait culturel avec ses apprenants afin que ces derniers puissent développer une compétence interculturelle. Cette démarche doit intervenir assez tôt, dès les premières heures d'apprentissage. La différence du vouvoiement entre les grands-parents et les petits-enfants, en France et en Corée du Sud par exemple, peut être l'occasion de faire un repérage avec les apprenants afin de relever cette différence et d'en discuter. Cet exercice permet de développer un regard critique.

« L'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre les individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, d'analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture¹⁶. »

Le plus important ici est de montrer aux apprenants comment repérer les usages, les outils de communication, afin de développer une démarche autonome. Le dialogue et la formulation concrète des différences entre la culture-mère et la culture-cible permet d'atteindre une compétence interculturelle.

L'interculturel des différences ?

Le danger de pointer du doigt la différence entre les cultures, comme le révèle Martine Abdallah-Pretceille (1999), est principalement de deux natures. Tout d'abord, cela se situe au niveau de « l'interprétation de la différence en terme de déficit »¹⁷. L'apprenant

¹⁶ Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

¹⁷ Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. p19

pourra voir en la différence l'expression d'une absence de réciprocité de la culture voisine, et donc sera tenté d'éprouver cette absence comme un déficit ou un manque, donc finalement d'un défaut. Or, l'inexistence d'un code, par exemple ne pas serrer la main en guise de salutations, ne présage pas d'un « défaut » dans la culture d'autrui. De même, il y a un risque de « moralisation de la perception des différences ». Les apprenants seraient tentés de porter des jugements de valeurs envers la ou les cultures étudiées, d'autant plus si les apprenants sont dans un groupe-classe d'origine homogène, pouvant nourrir un sentiment de force et de supériorité envers la culture étudiée de manière distanciée. Ainsi, en tant que groupe dominant, ils ont le pouvoir d'énoncer les différences. En effet, selon Bourdieu (1982), « toute différence s'énonce par rapport à une norme, implicite ou explicite, dont l'énonciation n'est possible que par certains groupes ou individus en position de légitimité¹⁸ ». Il faut donc parvenir à établir avec les apprenants que les différences ne sont pas les manifestations de la hiérarchie entre les cultures. On peut par exemple inviter les apprenants à se demander, de façon inversée, ce que pourraient penser nos voisins de l'absence de tel ou tel code dans notre culture, et ainsi prouver que cela ne témoigne pas de l'infériorité de la nôtre.

Place de l'interculturel dans le CECR

L'interculturel est au cœur des préoccupations européennes, ainsi qu'en témoignent quelques-uns des objectifs politiques mis en place par le Conseil de l'Europe depuis 1982 :

-[...] entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées,

- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles, [...]¹⁹

Le cadre européen commun de référence pour les langues (2005) s'inspire naturellement de ses objectifs et les adopte en grande partie. On retrouve la volonté manifeste d'aider les apprenants à « construire leur identité langagière et culturelle en y

¹⁸ Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard

¹⁹ Conseil de l'Europe (1982). *Recommandation no R (82) 18 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes*. Annexe A de Girard et Trim (1988), cité dans Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

intégrant une expérience diversifiée de l'altérité²⁰ » à plusieurs langues et à plusieurs cultures, notamment à travers la notion de plurilinguisme. Le plurilinguisme tel qu'il est défini dans le CECR renvoie à l'idée que plus l'expérience langagière d'un individu s'enrichit, plus la compétence communicative devient performante par l'interaction et la mise en corrélation d'autres langues. La conscience interculturelle devient donc une compétence à développer par les apprenants afin de s'avérer plus efficace dans la communication avec autrui. Les langues ne sont plus seulement des outils linguistiques. L'intégration de compétences socioculturelles et stratégiques dès le niveau seuil en sont la preuve. La compétence interculturelle se retrouve bien souvent associée à une finalité langagière dans le CECR, toujours dans ce même but de faciliter la communication entre les peuples, c'est pourquoi l'interculturel est principalement abordé dans les aptitudes et savoir-faire.

5.1.2.2 Aptitudes et 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 stéréotypées²¹.

La problématique de l'interculturel en langue étrangère est prise en compte de façon très subtile par le CECR. Théoriquement, la démarche affichée par le CECR est quasiment irréprochable. Dans la pratique cependant, le texte ne parvient pas à donner de réels instruments de mesure ou pistes pédagogiques exploitables et laisse l'enseignant souvent démuni, au risque de tomber dans la facilité et d'avoir recours aux stéréotypes, risque que les auteurs ont pourtant mesuré.

²⁰ Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

²¹ Idem

Stéréotypes

Définition

Le stéréotype, ou « prêt à porter de l'esprit » selon Ruth Amossy (1992)²², constitue une grille de perception de la réalité. Il s'agit d'une opération de catégorisation afin d'identifier immédiatement un objet donné dans un groupe. A priori, les stéréotypes ne sont ni négatifs, ni positifs. S'ils le deviennent, c'est à cause des opérations de réduction, de fixation, de généralisation et de rigidité comme l'explique Martine Abdallah-Preteceille (1986). En effet, ces opérations font du stéréotype « la forme dégradée de l'identité²³ » et impliquent donc une perte dans l'exactitude des données, une modification de la réalité pour qu'elle soit plus immédiatement accessible. C'est ainsi que la notion de stéréotype chevauche parfois celle de « préjugé » ou de « cliché » qui ont des connotations péjoratives plus marquées.

Stéréotypes et CECR

Notre attention se portera justement spécialement sur la place faite aux stéréotypes dans le CECR et à la volonté des auteurs de les déjouer :

6.4.6.2 En ce qui concerne le développement du savoir socioculturel et des habiletés interculturelles, la position est quelque peu différente. À certains égards, les peuples d'Europe semblent partager une culture commune. À d'autres, il y a une diversité considérable, non seulement d'un pays à un autre mais également entre les régions, les classes, les communautés ethniques, les genres, etc. Il faut examiner avec précaution la représentation de la culture cible et le choix du ou des groupes sociaux sur lesquels on se focalise. Y a-t-il la moindre place pour les stéréotypes pittoresques, généralement archaïques et folkloriques semblables à ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants (les sabots et les moulins en Hollande, les chaumières anglaises au seuil fleuri de roses) ? Ils captent l'imagination et peuvent s'avérer motivants notamment pour les plus jeunes enfants. Ils correspondent souvent, d'une façon ou d'une autre, à l'image que le pays en question se donne de lui-même, et on les protège et les promeut dans des festivals. S'il en est ainsi, on peut les présenter sous cet éclairage. Ils n'ont pas grand-chose à voir avec la vie quotidienne de la majorité de la population. Il faut trouver un équilibre à la lumière du but éducatif qui est de développer la compétence pluriculturelle des apprenants²⁴.

²² Amossy, R. (1992). *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, p9

²³ Abdallah-Preteceille, M. (1986). L'Identité culturelle, mythe ou réalité ? *Vers l'Education Nouvelle*, n° hors série, pp. 39-49.

²⁴ Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Le stéréotype est donc toléré d'une certaine manière, dès lors qu'il a un but « ludique », qu'il permet de capter l'attention et donc d'encourager la motivation des apprenants. D'autre part, comme le souligne cet extrait, le stéréotype est souvent lui-même véhiculé par le porteur d'origine dans ses opérations de promotion par exemple. On aurait ainsi tort de penser que les stéréotypes sont toujours négatifs et vont à l'encontre de la motivation. Il pourrait en effet être paradoxal de vouloir rejeter en bloc la Tour Eiffel ou la baguette de pain des cours de langue alors que ce sont ces mêmes éléments qui poussent bien souvent les apprenants à commencer l'apprentissage d'une langue, poussés par les médias ou les connaissances antécédentes sur le pays ou la culture. Les murs du département de français à la KMA, par exemple, sont décorés aux couleurs « bleu, blanc, rouge », au visage de Napoléon et de l'Arc de Triomphe. En n'abordant nullement ces aspects, le risque de décevoir et de nuire à la motivation des apprenants est grand. Il faut donc savoir trouver une forme d'équilibre entre les représentations en classe, aborder les stéréotypes, savoir à la fois en jouer, et en déjouer les pièges. En effet, les stéréotypes, loin d'être dissipés par l'approfondissement des connaissances sur la langue ou la culture-cible, ont tendance à s'ancrer de plus en plus profondément au fil de l'apprentissage.

« Il est possible de dire, en outre, que, si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture « maternelles » et peut même avoir l'effet inverse (il n'est pas rare que l'apprentissage d'une langue et le contact avec une culture étrangères renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés)²⁵ »

Puisque les stéréotypes sont plutôt en la défaveur du français à la KMA, il faut d'autant plus redoubler d'efforts pour contrer cet effet de renforcement qui s'opère et pour s'assurer que les cours soient l'occasion d'un réel apprentissage personnel d'ouverture sur la culture étrangère.

Retour et analyse des stéréotypes à la KMA

Comment un stéréotype naît-il et prend-il forme ? C'est la question que de nombreux chercheurs se posent et à laquelle il est difficile de trouver une réponse.

²⁵ Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Toujours est-il que les stéréotypes s’ancrent plus profondément et se renforcent constamment. Comme nous l’avons vu précédemment lors de l’entretien avec les cadets, le français est souvent catégorisé comme une langue féminine. Le rapport du Groupe d'amitié France-Corée du Sud²⁶ paru en 1997/1998, certes quelque peu daté mais encore d’actualité, corrobore cette idée puisque dans les chiffres, plus des deux tiers des élèves de classes de français sont des filles (67 %).

Proportion filles/garçons en 1994

	Allemand	Français	Espagnol	Chinois	Japonais
Filles	140 115	190 855	5 063	16 169	153 419
Garçons	344 855	93 502	3 394	32 045	153 532
TOTAL	484 970	284 357	8 457	48 214	306 951

Figure 8 Proportion filles garçons en 1994

Ceci s’explique par le fait que dans une société où les jeunes coréennes sont encore fort peu nombreuses à pouvoir ou à vouloir travailler après leur mariage, celles-ci sont encouragées “à étudier dans des secteurs jugés ‘convenables’ : elles sont automatiquement orientées vers les filières artistiques, littéraires et pédagogiques. Une licence d’anglais, ou mieux de français, d’une bonne université est un ‘plus’ certain dans le curriculum vitae d’une prétendante au mariage²⁷”

On constate également que l’allemand subit une tendance inverse, à savoir une majorité d’apprenant masculin. L’effet perverse est à double niveau : les individus se dirigent vers une langue, poussés par la représentation qu’ils en ont, (par exemple, un

²⁶ Sénat, Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée du Sud (1997-1998). *Rapport N° 18 -Apprendre le français en Corée*. Repéré le 25 août 2012 à http://www.senat.fr/ga/ga97-018/ga97-018_mono.html#toc49

²⁷ Morillot, J. (1998). *La Corée: Chamanes, montagnes et gratte-ciel*. Paris : Autrement. cité par Zinck, H. (2001). La communauté coréenne de Paris : petite introduction . *Hommes et migrations*, N° 1233 - pp. 44-57.

garçon va se diriger vers l'allemand car cela lui a été recommandé, ou cela est le choix tout naturel qu'opèrent les garçons de sa classe d'âge) et plus les classes sont clairement fréquentées par l'un ou l'autre des sexes, plus elles sont catégorisées dans le genre le plus représenté, renforçant par la même le stéréotype sur les langues. C'est un cercle vicieux auquel il est difficile d'échapper et qui s'installe, telle une chape de plomb, au dessus des classes de langue. Les langues deviennent petit à petit l'instrument des stéréotypes de genre, au même titre que les couleurs rose et bleu, ou que les poupées et les petites voitures, ainsi vidées de leur sens ou de leur utilité réelle. Les cadets, qui entretiennent leur image forte, virile, insensible, peuvent éprouver une aversion à l'idée d'étudier une langue aux antipodes de la représentation qu'ils ont d'eux-même et qu'ils travaillent. C'est donc l'un des objectifs de remédiation : déconstruire l'idée selon laquelle le français est une langue féminine, réconcilier les cadets avec la langue.

Influences interdisciplinaires

Nous nous sommes tout d'abord intéressée aux arts et à la représentation des modèles dans les arts tels que la peinture ou le dessin et particulièrement à la méthode assez révolutionnaire lancée par Betty Edwards²⁸ (1979). Sa méthode, largement suivie par les artistes, les enseignants, et d'autres à travers le monde, repose sur l'idée que le cerveau a deux façons de percevoir la réalité : une verbale et analytique, l'autre visuelle et perceptive. La première façon de percevoir, utilisant l'hémisphère gauche du cerveau, se fonde sur des idées préconçues sans tenir compte de ce à quoi l'objet dessiné devrait ressembler. Par exemple, lorsqu'il tente de reproduire la courbe d'une hanche, le dessinateur, influencé à l'avance par l'idée que la forme doit être courbée, s'éloignera du modèle original ou de la réalité, ne pouvant donc atteindre un résultat satisfaisant. Les personnes ayant recours à leur hémisphère droit lorsqu'elles dessinent ont, en revanche, la capacité de faire abstraction de ces idées préconçues pour se concentrer sur les réelles formes, courbes, ombres, dimensions du modèle. C'est pourquoi, selon la méthode Edwards, on encourage les dessinateurs à utiliser leur hémisphère droit en dessinant.

Directement inspiré par cette théorie, et particulièrement sur le lien très étroit entre perception de la réalité et idées préconçues, nous nous sommes demandée quelles pourraient en être les conséquences dans l'apprentissage d'une langue. En effet, il est bien connu que lorsqu'une personne veut apprendre une nouvelle langue étrangère, a fortiori si cette personne est adulte, elle sera influencée par l'idée qu'elle se fait de la langue – des stéréotypes non seulement au niveau culturel, mais aussi langagier. Car il s'agit là de ne plus s'intéresser seulement aux idées véhiculées à propos de la langue (langue-culture) mais de se concentrer très précisément sur les mots empruntés à la langue française qui ont pu laisser une trace dans la langue coréenne et donc laisser une prononciation erronée.

Voici une liste des mots français qui sont soit généralement bien connus des coréens (au même titre qu'un français connaîtrait « hola » ou « good-bye »), soit des mots qui sont passés dans la langue coréenne (présence dans le dictionnaire). La prononciation est très éloignée de la prononciation normalisée.

Mots français bien connus des coréens		
Amour	아무르	amuruu
Bonjour	봉주르	boŋzuru
Monsieur	므슈	muʃu
Merci	멕시	mekei
Tolérance	톨레랑스	d'oleranʃu
Mots de la langue coréenne (empruntés à la langue française)		
Bourgeois	부르주아	buruʒua
Café	카페	ʔape
Chanson	샹송	ʃaŋsoŋ
Chic	시크	ʃiku
Cinéma	시네마	ʃinema
Concours	콩쿨	koŋkʉl
Conte	콩트	koŋt
Déjà Vu	데자뷰	dedʒabju

Dessin	데생	desen
Encore	앵콜	eŋkoru
Ensemble	앙상블	aŋsaŋbu
Fondu	퐁듀	poŋdju
Genre	장르	dʒaŋru
Gomme	고무	gomu
Grand Prix	그랑프리	guraŋpuri
Gratin	그라탕	guraŋ
Lingerie	란제리	raŋzeri
Mon cher ton ton	몽셸통통	moŋʃeltoŋtoŋ
Noir	누아르	nuaru
Rouge	루즈	rudzu
Tous les Jours	뚜레쥬르	d'uredʒuru
Vacances	바캉스	bakaŋsu
Vétéran	베테랑	beteraŋ

Figure 9 Mots français en coréen

Beaucoup de coréens, sans avoir jamais étudié le français, connaissent ces mots et savent qu'ils appartiennent à la langue française. De telle sorte que lorsqu'ils commencent à apprendre le français, ils sont influencés, consciemment ou non, par leur prononciation fortement erronée du départ. Ce mauvais départ dans la langue a pour conséquence de ralentir considérablement l'apprentissage de la prononciation et, par extension, de la langue. En suivant la logique de Betty Edwards (1979), on peut imaginer que c'est parce que les apprenants utilisent leur cerveau gauche, celui faisant appel à la mémoire des sons enregistrés, faisant appel à leur capacité analytique et rationnelle, les empêchant ainsi de « désapprendre pour réapprendre ». Nous voyons ci-dessous quelques unes des capacités ou des traits attribués à chacun des hémisphères, selon Betty Edwards²⁹


Comparaison des caractéristiques du mode gauche et du mode droit

MODE — **G**

MODE — *D*

Verbal: Utilise les mots pour désigner, décrire, définir.

Analytique: Considère les choses petit à petit et une partie après l'autre.

Symbolique: Utilise les symboles pour désigner les choses. Par exemple, le graphisme  signifie *œil*, le signe + représente l'opération de l'addition.

Abstrait: Relève une petite partie de l'information et l'utilise pour représenter la chose dans son ensemble.

Temporel: Conscient du temps, envisage les choses dans leur ordre de succession: la première chose en premier lieu, la deuxième chose en deuxième lieu, etc.

Rationnel: Tire des conclusions fondées sur la *raison* et sur les *faits*.

Digital: Utilise les nombres, par exemple pour compter.

Logique: Tire des conclusions conformément à la logique: une chose suivant l'autre dans un ordre logique — par exemple, un théorème en mathématiques ou un argument bien formulé.

Linéaire: Pense sous forme d'idées suivies, une pensée succédant directement à l'autre, menant souvent à des conclusions convergentes.

Non verbal: Conscient des choses mais correspondance minimale avec les mots.

Synthétique: Met les choses ensemble pour former un tout.

Concret: Se réfère aux choses telles qu'elles sont, au moment présent.

Analogique: Perçoit les ressemblances entre les choses; comprend les relations métaphoriques.

Intemporel: N'a pas la notion du temps.

Irrationnel: N'exige pas de justification par la raison ou par les faits; désireux de surseoir aux jugements.

Spatial: Perçoit les relations entre les choses et les rapports qui unissent les parties d'un tout.

Intuitif: Appréhension instantanée de la réalité, souvent basée sur des données incomplètes, des intuitions, des sentiments, ou des images visuelles.

Global: Perçoit de suite les choses dans leur ensemble; appréhende les structures et les schémas généraux, menant souvent à des conclusions divergentes.

Figure 10 Répartition du mode gauche et droit

Naturellement, ceci nous a poussé à nous intéresser, de façon globale, aux sciences cognitives et neurologiques sur l'apprentissage des langues. A priori, l'hémisphère gauche serait celui qui prend en charge le langage :

“You have two brains: a left and a right. Modern brain scientists now know that your left brain is your verbal and rational brain; it thinks serially and reduces its thoughts to numbers, letters and words... Your right brain is your nonverbal and intuitive brain; it thinks in patterns, or pictures, composed of ‘whole things,’ and does not comprehend reductions, either numbers, letters, or words³⁰”

L'hémisphère droit, non-verbal, a longtemps été considéré comme étranger à la parole chez l'être humain. Pourtant, de récentes recherches ont corroboré avec l'idée que les deux hémisphères collaboraient dans l'apprentissage d'une langue, le gauche étant toutefois majoritairement sollicité, tandis que le droit était sollicité par exemple en cas d'association du geste à la parole, ou dans des formes d'humour ou de sous-entendus.

Ceci nous amène donc à penser qu'en encourageant les apprenants à solliciter leur cerveau droit, ou en tout cas en leur montrant le mécanisme très célèbre en art, nous pourrions les amener à comprendre que, comme les apprentis peintre le font dans leur domaine, il faut lutter contre les idées préconçues en langue.

³⁰ From The Fabric of Mind, by the eminent scientist and neurosurgeon, Richard Bergland. Viking Penguin, Inc., New York 1985. pg.1

Chapitre 5 – Pédagogie interculturelle

L'apprentissage de la langue étrangère sur le plan linguistique et langagier doit pouvoir s'accompagner de l'acquisition d'une compétence interculturelle. En effet, si les apprenants sont absolument hermétiques à la culture étrangère, il paraît impossible qu'ils accèdent pleinement à l'acquisition de la langue cible, puisqu'il leur manquera un atout précieux, la motivation. Il paraît donc nécessaire que les apprenants bénéficient d'une compétence interculturelle. Afin de la mettre en œuvre, nous nous appuyons sur les recherches de Martine Abdallah-Pretceille³¹ dans son ouvrage « Vers une pédagogie interculturelle » et proposons d'abord une définition puis les domaines d'application que nous retiendrons pour la KMA. Afin d'embrasser pleinement notre problématique, nous aborderons ces points sous forme de questions et d'hypothèses auxquelles nous tenterons de répondre.

Qu'est-ce qu'une pédagogie interculturelle ?

Comme nous l'avons formulé précédemment, nous retiendrons que l'objet d'étude en interculturel est posé, défini par le chercheur, et n'existe pas en tant que tel. Il n'est donc pas question de contenus notionnels, la pédagogie interculturelle est plutôt un questionnement des représentations et des perceptions. Notre champ d'application est interdisciplinaire, dans la mesure où il s'appuie sur des outils empruntés à l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, ou l'histoire. Alors que Martine Abdallah-Pretceille (1999) s'intéresse de façon générale à la pédagogie et à l'éducation, nous nous concentrerons plus particulièrement sur la didactique des langues et le français langue étrangère, ce qui nous amènera à opérer des choix parmi ses propositions.

La pédagogie interculturelle repose sur une capacité de décentration, et la difficulté de cette décentration est qu'elle n'est ni systématisée ni structurée. Cela implique d'adopter une perspective dont le point de référence n'est pas toujours le même mais peut varier. Il faut ainsi inviter les apprenants à adopter une certaine ubiquité, être capable

³¹ Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

d'adopter différents points de vue, sans tomber dans le mimétisme par ailleurs. Selon Martine Abdallah-Pretceille (1999), « la compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité³² ». Nous tâchons de faire naître un véritable esprit critique légitimé, luttant contre les idées obscures liées à la méconnaissance. A travers cette pédagogie, nous cherchons également à développer une relation à l'Autre, afin d'éviter malentendus et conflits. Nous ne cherchons donc pas à tout prix à véhiculer une image épurée et idéalisée de la France, à des fins promotionnelles pour notre département de français uniquement. Nous essayons plutôt d'être le contrepoids d'un certain nombre de préjugés négatifs, en encourageant les apprenants à avoir cette démarche décentrée.

Comment adapter la pédagogie interculturelle au public ?

Cette question est celle que nous devons nous poser avant d'aller plus loin dans l'élaboration de notre pédagogie. Nous sommes directement confrontés à l'interaction des variables que nous avons évoquée en introduction, à savoir la prise en compte des spécificités du public dans un système à mettre en place. Afin de cerner notre public, nous pourrions nous inspirer des travaux de Wilma S. Longstreet(1978)³³ qui s'est longuement penchée sur la question du processus éducatif dans une classe multiculturelle. Dans le cadre d'une action-recherche à valeur non-définitive, elle encourage l'enseignant à repérer les caractéristiques de chaque groupe afin de s'adapter au mieux à leurs spécificités, que ce soit dans les différentes formes d'apprentissage, dans les kinèmes (système de communication non-verbal pouvant venir ou pas ponctuer le langage) ou dans la proxémie (étude de l'espace interpersonnel, de l'aménagement et du mode d'occupation différentiel de l'espace, dans la relation physique avec les élèves). Elle propose une méthode d'identification du profil ethnique de chaque élève. Dans cette optique, nous serions amenée à considérer nos apprenants comme des sujets coréens, généralement passifs en classe, préférant écouter et prendre des notes que participer, respectant le professeur au point de ne jamais l'interrompre, dociles mais peu créatifs, d'autant plus que nous avons

³² Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

³³ Longstreet, WS. (1978). *Aspects of ethnicity. Understanding difference in pluralistic classrooms*. Columbia University : Teacher College Press (cité par Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos)

affaire à des cadets dans une école militaire, donc encore plus soumis à la hiérarchie et bridés dans leur liberté. Or, assez rapidement, nous nous rendons bien compte du paradoxe d'une telle énumération de caractéristiques ayant soi-disant pour vocation de cerner un groupe d'individus. Il s'agit du travers contre lequel nous cherchons à lutter : les stéréotypes. D'autant que la méthode de W. Longstreet comporte une faille, elle ne permet pas de dire si on peut réellement isoler les influences culturelles ou ethniques des influences sociales. De plus, cette méthode suppose que les enseignants soient capables de mener une telle recherche et que cette recherche aboutisse sur la compréhension. Or, la connaissance ne débouche pas toujours nécessairement sur la compréhension. De manière générale, nous serons d'accord avec Martine Abdallah-Preteuille en disant que « la recherche systématique de cohérence et d'explication peut conduire à une schématisation réductrice, préjudiciable à l'individu que l'on cherche à aider³⁴ ».

« En fait, on peut s'interroger sur la pertinence d'une démarche qui consisterait à caractériser culturellement des individus ou des groupes [...], car ces définitions aboutissent inexorablement à une série de bijections stéréotypées et aliénantes³⁵ »

C'est pourquoi d'une certaine manière, nous préférons rester sur notre réserve en ce qui concerne l'ethno-pédagogie et admettre que la pédagogie interculturelle est davantage un regard posé sur l'enseignement.

Qu'entend-on par « compétence interculturelle » ?

Nous avons déjà, à plusieurs reprises, évoqué la compétence interculturelle et il convient de définir précisément ce que recouvre cette compétence. Pour cela, nous nous référons à Puren (2010)³⁶, qui a conceptualisé les composantes attribuées à la compétence culturelle.

³⁴ Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

³⁵ Idem

³⁶ Puren, C. (2010). La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle. *Site de l'APLV*. Repéré le 20 août 2012 à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>

Composante	Définition (mot et expression-clé) ¹¹	Domaine privilégié	Activités de référence
transculturelle	le « fonds commun d'humanité » l'« Humanisme classique » la « Philosophie des Droits de l'Homme ».	valeurs universelles	reconnaître
métaculturelle	étude de documents authentiques en milieu scolaire	connaissances	parler sur : réagir, paraphraser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer
interculturelle	communication avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	découvrir, communiquer
pluriculturelle	dans un cadre où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	cohabiter
co-culturelle	des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	co-agir

Figure 11 Composantes de la compétence culturelle

Si nous approuvons les différentes composantes et admettons qu'elles forment un tout uni et harmonieux, idéal à développer dans chacun de ses aspects avec les apprenants, nous décidons, en adhésion avec les moyens à notre disposition (notamment en temps), de nous concentrer essentiellement sur la composante interculturelle, reposant sur les représentations. La composante métaculturelle est également retenue, pour les outils très concrets qu'elle apporte en salle de classe.

Chapitre 6 – Représentations

Les recherches menées ces dernières années en didactique des langues ont conduit à de nombreuses évolutions pédagogiques, visibles par exemple dans la conception des manuels scolaires ou à travers les différentes approches (audio-orale, communicatives, actionnelles, etc), si bien qu'un jeune enseignant a peu de chances d'enseigner une langue étrangère comme il l'a apprise lui-même. En revanche, l'enseignement de la culture souffre d'une inertie méthodologique assez déconcertante. Si la nécessité d'intégrer l'apprentissage de la culture correspondante aux cours de langue est apparue au fil des années comme une évidence, les enseignants restent encore démunis face au choix de documents pertinents, évitant difficilement de reproduire les modèles, quelque peu obsolètes, qui ont été utilisés pendant leur propre scolarisation.

Démarche universalisante ?

L'une des grandes tentations des enseignants est d'adopter une démarche universalisante, tendant à amoindrir les différences culturelles. Nous adoptons ainsi la définition de Geneviève Zarate :

« Par description universalisante, on entend toute description scolaire d'une culture donnée qui, calquée sur le système interprétatif du natif de cette culture, tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où elle sera interprétée³⁷ »

En sous-estimant la distance culturelle, grâce à une sorte de vulgarisation scolaire, l'enseignant réduit donc la culture enseignée à quelques anecdotes, phénomènes isolés ou symboles, facilement identifiables. Or cette méthode ne fait qu'accentuer l'interprétation ethnocentrique de la réalité. Nous restons donc vigilant face à une approche universalisante, et préférons adopter une démarche tenant compte des différences, mais sans en faire une raison d'antagonisme.

³⁷ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Description scolaire

D'autre part, on peut remettre en question le postulat de départ qui veut que langue et culture soient toujours associées en classe de langue :

« La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable³⁸ »

En effet, la langue-culture n'est pas toujours admise comme une évidence et c'est le contexte national d'enseignement qui va déterminer la place accordée à la culture étrangère dans l'enseignement de la langue. C'est pourquoi Geneviève Zarate (1993) parle de « description scolaire » qu'il est absolument fondamental de considérer afin d'identifier le champ d'action qui est le notre en tant qu'enseignant.

En Corée du Sud, le système éducatif vise généralement à l'assimilation des principes d'appartenance nationale. Preuve en est la politique de valorisation du patrimoine culturel national, assumée par plusieurs ministères, dont celui de l'éducation nationale, qui se manifeste notamment par des visites régulières aux musées nationaux (le musée national de Corée, le musée national des palais de Corée, le musée national de Gyeongju), aux spectacles « traditionnels » mettant en scène des artistes locaux, à qui sont accordés des crédits afin de promouvoir un art local comme le Pansori (판소리), l'art coréen du récit chanté ou encore le Samulnori (사물놀이), genre de musique à percussions, entre autres. La pratique d'un sport ou d'un instrument ancestral est encouragée, que ce soit à travers les médias, les campagnes publicitaires dans les écoles ou l'opinion publique largement favorable. On assiste donc à une revalorisation d'un patrimoine en perte de vitesse à la fin des années 80 et dans les années 90 à la suite de la mondialisation et de l'ouverture de la Corée du Sud sur le monde. Les années 2010 sont marquées par la nostalgie de la Corée traditionnelle qui a d'abord été réprimée, voire anéantie par la colonisation japonaise de 1900 à 1945 puis laissée de côté pendant le plein essor économique. Après une centaine d'années d'hibernation, le retour au premier plan de la culture nationale, accompagnée du

³⁸ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

sentiment d'appartenance nationale est assez spectaculaire. Au cœur de cette dynamique, l'académie militaire, déjà conservatrice, est l'expression une fierté nationale incomparable.

Par conséquent, l'enseignement de la langue étrangère dans ce milieu occupe une place délicate. Comment promouvoir la langue et la culture française sans entrer dans un rapport de concurrence avec la culture locale et ainsi éviter le rejet automatique ? Comment les deux promotions peuvent-elles coexister dans un même système éducatif ? Face à ces questions-clés, nous ne saurions qu'insister sur le rôle de l'enseignant de garder à l'esprit l'importance du respect de l'équilibre des représentations des deux langues-cultures. On pourrait ainsi envisager une collaboration entre la culture enseignée et la culture native, où la description valorisante de l'une puisse contribuer à la valorisation de l'autre et inversement. Partant de ce principe, l'enseignant doit chercher les intérêts, un passé directement ou indirectement commun, les accords économiques, culturels entre les deux pays, afin de mettre en avant la proximité, voire la complicité entre les apprenants et la culture étudiée. Complicité pour lutter contre le sentiment de concurrence ou de rejet.

Exemples d'accords bilatéraux³⁹

Le classement des universités est un sujet de société capital en Corée du Sud. Les trois dragons dans le domaine, l'Université Nationale de Séoul (SNU), l'Université Koryo et l'Université Yonsei sont ainsi régulièrement appelées par leur acronyme commun : SKY car intégrer l'une d'elle revient à décrocher les étoiles. Ainsi, aborder le sujet des universités n'est jamais rébarbatif. Au contraire, en montrant aux apprenants que les plus grandes universités coréennes sont associées aux plus grandes françaises, on tend à rapprocher les deux pays (il est ainsi facile d'imaginer le flux d'étudiants ou de chercheurs de part et d'autre, rendant la communication entre les peuples un fait avéré). On peut pointer du doigt cette proximité dans plusieurs domaines.

³⁹ Annexe 6, Relations franco-coréennes

Accords et Traités Gouvernementaux

Date signature de la France	Date signature de la Corée	Titre
28.12.1965	28.12.1965	Coopération culturelle et technique
06.03.2000	06.03.2000	Protection des informations militaires classifiées échangées dans le domaine de la coopération militaire et de l'armement
06.12.2004	06.12.2004	Sécurité sociale pour les ressortissants
27.10.2006	27.10.2006	Coproduction cinématographique
16.11.2006	16.11.2006	Changement climatique et des projets de mécanisme pour un développement propre

Accords et Traités Universitaires

Université Française	Université Coréenne
Université Paris IV	SNU
Université Paris II	SNU
Université Paris III	Ewha
Université Paris VII	Yonsei
Université Paris Dauphine	Seogang
ESSEC Business School	Goryo
	SNU
INALCO	Kyeonghee
	Seogang
	SNU
	Ewha
	Langues étrangères

Accords et Traités Municipaux

Villes Jumelées	Année
Séoul - Paris	1991
GyongJu - Versailles	1987

L'Ordre national de la Légion d'honneur

Nom	Domaine
Im Gwontaek	Réalisateur
Jeon Doyeon	Actrice

Nom	Domaine
Lee Changdong	Ministre de la Culture, Réalisateur
Lee Woowhan	Peintre
Lee Geunhee	CEO de Samsung

Elaborer un programme d'enseignement qui encourage le développement d'une compétence interculturelle en cours de français langue étrangère s'avère doublement long : en effet, il s'agit d'abord pour l'enseignant d'adopter lui-même cette attitude de recherche et d'éveil que l'on demande à l'apprenant. C'est pourquoi l'actualisation de notre problématique dans le cadre théorique fut une étape capitale pour une quelconque création pédagogique et n'aurait pu être effectuée sans cela. La conception, elle, est emprunte de ce cheminement.

Partie 3

-

Conception

Chapitre 7 – Conception du programme

La conception et la mise en application concrète du programme au sein de la KMA a été notre premier défi, que nous tenterons de présenter et d'analyser ici, à la lumière des connaissances énoncées plus haut. Notre second défi, que nous avons gardé à l'esprit tout au long de ce processus et qui apparaît encore plus important lors de la rédaction de ce mémoire, est de dépasser le caractère particulier, ancré dans un temps et un lieu délimité, afin d'ériger cette démarche pédagogique en une démarche personnalisable, appropriable par bien des enseignants. Cette quête d'universalité est bien entendu discutable, tant elle est ethnocentrique, mais peut s'avérer satisfaisante pour des enseignants, car, comme nous l'avons déjà évoqué, la difficulté à laquelle se confronte beaucoup d'enseignant de nos jours est bien réelle. La capacité à l'éducation interculturelle ne s'offre pas immédiatement aux professeurs et même les plus grands experts dans le domaine continuent de reconnaître la complexité de la tâche. Si nous ne prétendons pas apporter de solution miracle, nous proposons une démarche personnelle.

Ingénierie : organisation de l'action

Chronologiquement, notre premier objectif était d'amener les apprenants à promouvoir eux-même la langue française au sein de l'académie, non moins pour attirer de nouveaux apprenants que pour l'auto-persuasion que ce genre d'activité engendre sur la motivation des apprenants. Le succès de cette mission dépend donc grandement de la prédisposition des apprenants à défendre et donc à aimer le français. Pourtant, la représentation du français dans l'académie est loin d'être positive, principalement à cause des stéréotypes sur la langue. En cherchant comment lutter contre ces stéréotypes, nous avons fait face à l'évidente importance de développer une compétence interculturelle chez les apprenants, leur étant bénéfique à bien des niveaux. C'est ainsi que naturellement à émergé le plan d'action : d'abord sensibiliser les apprenants aux différentes perceptions du monde qui nous entoure, à l'acceptation de ces perceptions différentes mais aussi à la vigilance face aux stéréotypes parfois erronés ; puis inviter les inviter à reconquérir la langue, en se réconciliant avec ses avantages, son utilité d'un côté, en voulant communiquer cet amour pour la langue et dissiper les malentendus de l'autre.

Progression et organisation des séquences

La pédagogie mise en place tient compte d'une progression bien précise et il est important d'atteindre un certain nombre d'objectifs avant de pouvoir accéder à de nouveaux. C'est ainsi que le programme que nous avons créé s'organise sous forme de séquences dont l'ordre est important à respecter. Les séquences sont pour cela toutes numérotées.

Dans un premier temps (**séquence 1 à 5**), il s'agit d'amener les étudiants à prendre conscience de l'existence des stéréotypes, de leur caractère inexact ou même injuste, et des préjugés qu'ils peuvent entraîner par exemple au sein de l'académie militaire. On tâchera également d'énumérer avec eux les nombreuses possibilités que leur offre la connaissance du français, en tant que futurs officiers de l'armée coréenne. Cette première étape est donc capitale. On espère ainsi générer chez ces apprenants un sentiment d'injustice, et donc l'envie de contribuer à valoriser la langue française, puisqu'il relève de leur responsabilité d'orienter les prochains cadets (à choisir la langue). Cette étape est aussi nécessaire puisque c'est elle qui va motiver et donner sa raison d'être à la seconde étape, à savoir la promotion du département par les apprenants eux-mêmes (**séquence 6 et 7**). Nous inviterons ainsi les apprenants à trouver eux-mêmes des solutions pour promouvoir le français. Cette deuxième partie est très dépendante du contexte d'éducation et peut prendre des formes tout à fait différentes (une alliance française, une université ou une académie militaire n'offrent pas les mêmes possibilités, les mêmes avantages et les mêmes moyens).

Tableau synoptique

Les deux tableaux synoptiques suivants ont pour but de montrer l'organisation et l'ordre des séquences en fonction des thèmes ou des objectifs visés.

Vue d'ensemble :

Séances	Durée	Thème	Objectifs
Séance 1	20m	<i>« Si je vous dis... »</i>	Diagnostiquer les représentations initiales
Séance 2	20m	<i>« Tous terriens »</i>	Apprendre à repérer les effets ethnocentriques
Séance 3	50m	<i>«Le cerveau droit »</i>	Apprendre à identifier les idées préconçues en langue
Séance 4	110m	<i>« Ils sont fous...ces gaulois ! »</i>	Apprendre à repérer les stéréotypes
Séance 5	110m	<i>« Miroir, mon beau miroir... »</i>	Apprendre à adopter le point de vue de l'Autre
Evaluation 1		<i>La langue française</i>	Exposé
Séance 6	70m	<i>« Le français, pour quoi faire ? »</i>	Réconcilier apprentissage et motivation
Séance 7	20m	<i>« Je promeus, tu promeus... nous promouvons »</i>	Réalisation d'un projet de promotion du français
Evaluation 2		<i>« Vive le français ! »</i>	Présentation du projet final

Figure 12 Tableau synoptique - Vue d'ensemble

Vue détaillée :

	Objectifs	Activités et outils	Séq #
Partie 1	Diagnostiquer les représentations initiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test d'association de mots ▪ Démarche réflexive autour des résultats ▪ Effectuer un sondage et en présenter les résultats (catégorisés) au groupe-classe 	#1
	Apprendre à repérer les effets ethnocentriques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présentation et étude de quelques planisphères ▪ Présentation et étude d'une publicité 	#2
	Apprendre à identifier les idées préconçues en langue	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parallèle avec l'exercice du dessin ▪ Phonétique, exercice de prononciation 	#3
	Apprendre à repérer les stéréotypes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texte (brochure touristique), compréhension écrite ▪ Production écrite d'un texte stéréotypé 	#4
	Apprendre à adopter le point de vue de l'Autre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage des stéréotypes dans une image ▪ Stéréotypes inversés : exercice d'imagination ▪ Production écrite sur l'injustice des stéréotypes 	#5
EVALUATION n°1 : RECHERCHE ET EXPOSE			
Partie 2	Réconcilier apprentissage et motivation : les raisons qui poussent à apprendre le français	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compréhension écrite en général : la langue française, sa présence dans le monde, son influence pour des officiers de l'armée de terre : l'ONU, les organisations internationales, la francophonie 	#6
	Etapes de la promotion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion groupe-classe des avantages de l'apprentissage du français pour eux. Discussion autour des possibilités pour remédier au déclin du français dans l'académie. 	#7
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise de décision commune à propos d'une activité de promotion (exemple : redécoration du mur du département de français) ▪ Conseiller, guider, faire un point régulier avec les apprenants pour suivre le développement de leur projet de promotion du français 	
EVALUATION FINALE			

Figure 13 Tableau synoptique - Vue détaillée

Planning

Le programme s'est déroulé sur 6 semaines, ce qui correspond à un peu plus de la moitié d'un semestre à l'académie. Il n'a pas pu être commencé plus tôt (même si cela

aurait été plus optimal) parce que la conception des séquences n'étaient pas encore achevées. Comme mentionné plus haut, l'enseignant doit d'abord se familiariser et développer sa propre compétence interculturelle avant de demander la même chose aux apprenants, ce qui n'a été possible qu'en cours de semestre. Toutefois, 6 semaines est une durée tout à fait correcte, d'autant que nous n'avons pas besoin d'exploiter toutes les heures de travail. En effet, le programme dure 400 minutes, déployable à souhait, et pouvant être réparti ou entrecoupé d'autres séquences (selon le programme par ailleurs établi par l'enseignant), ce qui s'est manifesté dans notre cas par une alternance entre des séquences du programme et d'autres séquences (manuel scolaire).

Les heures de cours avec les apprenants étaient le mardi, mercredi et vendredi, pour des séances totales de 110 minutes chacune. Voici le planning tel qu'il a été réalisé, du 30 avril au 14 juin :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
30	1	2 <i>Séquence 1</i>	3	4	5	6
7	8 <i>Séquence 2&3</i>	9	10	11 <i>Séquence 4</i>	12	13
14	15	16	17	18 <i>Séquence 5</i>	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29 <i>Evaluation 1 (à présenter)</i>	30 <i>Séquence 6</i>	31	1	2	3
4	5 <i>Séquence 7</i>	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
<i><<<<<<<<.période..d'examen.>>>>>>>>></i>						
	<i>Evaluation finale (à présenter)</i>					

Figure 14 Planning

Organisation type d'une fiche pédagogique

<i>[Séquence n°...]</i> Titre de la séquence Niveau des élèves : ... Durée de la séquence :
Thème et objectifs Présentation succincte : Cadre théorique : Objectifs culturels : Source :
Séquence pédagogique Activité 1 Consigne : Evaluation / correction : Variantes, prolongements... : Activité 2 Consigne : Evaluation / correction : Variantes, prolongements... :
Remarques, pistes complémentaires
Fiche élève

Figure 15 Fiche pédagogique type

Choix pédagogiques

Articulation des séquences du programme avec des objectifs langagiers

Afin de s'articuler de façon pertinente à l'apprentissage de la langue, la construction d'une séquence doit pouvoir être riche bien sûr afin de répondre aux objectifs et aux finalités de notre pédagogie interculturelle mais elle doit aussi présenter un minimum d'intérêt d'un point de vue langagier. Nous ne perdons donc pas l'objectif de vue, à savoir de maîtriser la langue, et nous tâchons de toujours solliciter la langue, à travers une variété de forme de discours. Nous organisons donc les séquences de façon à ce que la langue utilisée soit toujours –ou en tout cas le plus possible- le français en compte du public et en adaptant les activités à son niveau, à savoir A2 selon le CECR⁴⁰. Il ne faut pas négliger les activités, telle que la description d'image, qui sont l'occasion idéale d'avoir recours à la langue, d'enranger du vocabulaire et de pratiquer les repères spacio-temporels ou le temps du présent par exemple, sans que cela ne devienne une fin en soi (puisque l'objectif est ailleurs). En effet, ces objectifs langagiers seront secondaires, ne viendront que compléter le véritable objectif que nous nous sommes fixé par ailleurs.

Accessibilité à un public débutant

Un des problèmes auquel nous avons été immédiatement confronté est le niveau linguistique des apprenants dans la mesure où la compétence interculturelle que nous voulons développer le sera exclusivement en langue cible. Peut-on développer une telle compétence avec un public débutant ? Cela n'est-il pas trop pointu, trop subtile, pour pouvoir être traité avec un public non avancé ? Ce qui nous amène donc à nous demander si la compétence interculturelle ne peut être développée qu'en langue maternelle ? A cela nous serions tentée de répondre qu'il faut distinguer deux niveaux : le niveau en langue d'une part, le niveau en compétence interculturelle d'autre part. Un public A2 mais expert en questionnements d'ordre interculturel dans sa langue maternelle n'aura aucun mal à

⁴⁰ Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

comprendre les tâches demandées. En revanche, un public B2 mais novice en cela aura davantage de difficulté. C'est bien pour cela que la première séquence est le diagnostic des représentations initiales. Certes, certaines activités peuvent requérir un niveau en langue très élevé, notamment pour comprendre les sous-entendus dans un texte. Mener un projet comme celui-là avec des apprenants avancés est donc du « pain béni » permettant un choix plus vaste de support, un éventail plus grand de débat et d'activités. Dans *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Geneviève Zarate (1993) en présente un grand nombre et les adresse directement aux enseignants, ce qui nous a donc grandement aidé. Cela dit, les activités sont bien trop difficiles à réutiliser telles quelles avec nos apprenants à la KMA, leur niveau en langue étant trop faible, leur compétence interculturelle trop disparate. Bien que cela semble impossible au premier abord, il appartient en réalité à l'enseignant de développer des activités accessibles à un public débutant en langue, notamment en faisant le bon choix des supports. Ces activités existent, elles ont certainement une qualité autre, ne permettent pas d'aborder avec autant de subtilités tous les aspects désirés, mais elles permettent de justement répondre à des situations très répandues dans le paysage de FLE : des classes de débutants ayant besoin d'une approche des représentations de l'étranger et nous en avons déployées quelques-unes.

Choix des supports

Pour justement tenir compte du niveau des apprenants, nous privilégierons autant que possible les documents iconographiques, permettant une compréhension plus immédiate, permettant, comme dit précédemment, un travail plus traditionnel de la langue à travers la description d'image (« premier plan, à droite, au centre, etc ») et donc particulièrement bien adapté à des débutants. L'autre avantage est l'aspect récréatif du travail à partir d'une image, permettant de rompre avec le caractère solennel des cours dispensés à l'académie, qui sont souvent des cours magistraux où les étudiants doivent mobiliser compréhension et expression écrite. Cela correspond d'autant mieux à notre objectif d'encourager la motivation des apprenants. Pour toutes ces raisons, nous tâcherons de limiter le nombre de textes, mais nous ne pourrons toutefois faire l'impasse sur quelques moments clés de notre programme, c'est pourquoi nous proposerons une éventuelle version traduite du texte en fin d'activité (ou consultable à la maison). Le choix de mettre à la disposition des apprenants une traduction est tout à fait contestable : nous n'approuvons pas en général le recours à la traduction du texte lors d'une activité de

compréhension écrite, cela ayant tendance à enfermer l'apprenant dans une sorte de mutisme tout au long de l'activité, dont la délivrance passerait systématiquement par la traduction en langue maternelle. Mais la réussite de ce programme passant par une subtile compréhension des documents, nous préférons privilégier cet aspect quitte à aller, à ce moment précis, à l'encontre de nos principes en ayant recours à la traduction.

Posture enseignante

En tant qu'enseignant civil, notre position engage à une rigueur moindre avec les apprenants, l'occasion pour eux de retrouver une relation enseignant-apprenant centrée sur le savoir, par opposition à la relation hiérarchique et moralisatrice des officiers envers les cadets, qui n'hésitent pas à placer le comportement comme une des composantes majeures de l'évaluation. D'autre part, notre statut de natif de la langue enseignée, apporte à la fois crédibilité à notre parole (autorité et respect naturellement instaurés) ainsi que curiosité et divertissement dans un quotidien assez répétitif à l'académie. Ce statut incite donc à une proximité avec les apprenants, qui aurons une fenêtre ouverte sur la France et sa culture. Le peu d'écart d'âge entre les apprenants et l'enseignant invitait également à une complicité certaine, tout particulièrement en Corée du Sud, où l'âge des acteurs sociaux et déterminant dans le type de relation à instaurer. De plus, notre position de stagiaire, c'est à dire une intervention dans le temps relativement ponctuelle, peut réellement engager à plus de proximité avec eux. Il serait au contraire contre-productif de tenter d'instaurer une relation très distanciée avec eux, position réservée aux officiers, alors que nous cherchons au contraire à réduire la distance « inter »culturelle. Nous avons donc opté pour une relation de confiance mutuelle, de souplesse (voire de quasi absence) des règles, et d'empathie. Ceci semblait comme un pré-requis à la pédagogie à mettre en place : comment demander aux apprenants de « se mettre à la place de l'Autre » si l'enseignant ne fait pas lui-même preuve de compréhension. Par exemple, en plus du rituel de début de semaine (« qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? » question qui n'avait pas pour but de s'installer comme un rituel, mais qui en est devenu un pour les apprenants qui finissaient par toujours venir en classe avec une anecdote), nous les encourageons à tenir un journal que nous commentions avec intérêt ou de décrire fréquemment des lieux, traditions, faits culturels coréens que nous accueillions également avec curiosité. Il est important de faire preuve d'une telle attitude ouverte afin d'inciter les apprenants à faire de même.

Evaluation

Les quelques pistes pédagogiques ainsi que les pistes pour l'évaluation qui ont pu ou pourront être données ne sont pas des directives prescriptives mais des solutions possibles qui nous semblent utiles à l'élaboration de séquences pertinentes et cohérentes telles que nous les avons pensées.

La question de l'évaluation était bien entendu présente lors de la conception de ce programme. Il nous semble important qu'il y ait tout au moins une évaluation formative qui soit assurée par l'enseignant, afin de vérifier l'assimilation des connaissances apportées aux élèves. Cette évaluation peut se présenter tout simplement comme des exercices similaires à ceux vus en classe et l'enseignant est libre d'en créer autant que bon lui semblera. D'un point de vue terminologique, nous avons adopté dans notre programme le terme « évaluation » pour désigner deux séquences. Il s'agit plus précisément d'activités que les apprenants doivent mener. Ces activités peuvent donner lieu à une évaluation, formative en ce qui concerne la première. On pourrait toutefois penser qu'il est assez ambigu de parler d' « évaluation » pour la deuxième activité, qui s'apparente plutôt à une activité à mener en commun. Toutefois, on peut être amené à désigner cette activité comme une évaluation (elle faisait partie des examens finaux à l'académie) pour s'assurer de la participation active et de la bonne volonté des apprenants. Des grilles d'évaluation accompagnent les deux activités.

Chapitre 8 – Contenus

Choix des objectifs culturels

Pour choisir les objectifs culturels de chaque séquence ainsi que leur progression, nous avons adopté les conseils de Geneviève Zarate dans « Représentations de l'étranger et didactique des langues », source d'inspiration pour ce mémoire. Ainsi, ici aussi :

« La progression est systématisée en objectifs culturels, les contenus sont hiérarchisés et ne peuvent être abordés que selon un ordre déterminé à l'avance⁴¹ »

Les objectifs ont été formulés et reformulés à de nombreuses reprises, jusqu'à finalement adopter le verbe « apprendre », décrivant au mieux le processus visé. Le tout premier objectif « diagnostiquer les représentations initiales » a davantage pour vocation d'indiquer à l'enseignant le positionnement des apprenants, leur représentation de la langue ou de l'étranger. Nous avons décidé de dépasser cet usage « pour l'enseignant » et d'en faire un objectif pour les apprenants également, afin qu'eux-même prennent conscience de ces représentations. L'objectif de la cinquième séquence a lui aussi posé problème, dans la mesure où il s'agit de s'interroger sur les stéréotypes dont nous sommes nous-même victimes aux yeux des étrangers, d'où la formulation que nous avons finalement retenue « apprendre à adopter le point de vue de l'Autre ».

Premier temps fort

Le premier temps fort de ce programme est le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants, particulièrement centrée sur l'identification et la déconstruction des stéréotypes.

⁴¹ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Diagnostic des représentations initiales⁴²

Le diagnostic des représentations initiales, dont l'activité phare est le test d'association de mots, consiste à demander aux apprenants de produire, dans un temps bref et de manière spontanée, une liste de 5 mots qu'ils associent à la langue française. Puisque nous sommes toujours en langue-culture, nous leur demandons également une liste de 5 mots qu'ils associent à la France, les résultats peuvent servir d'échelle en fonction de la connaissance plus ou moins grande relative au pays. Il s'agira de leur distribuer une fiche contenant une consigne en français traduite dans leur langue maternelle. La question de la langue de production s'est beaucoup posée, mais finalement nous opterons plutôt pour la langue maternelle des apprenants, comme le préconise d'ailleurs Geneviève Zarate (1993)⁴³. C'est d'autant plus préférable que les élèves ont des niveaux assez différents et sont aisément confrontés à des blocages. Or le but, ici, est avant tout de les faire réfléchir pleinement à leurs représentations et il faut absolument chercher à éviter une quelconque interférence. Les résultats seront ensuite traduits en français pour une analyse. Ce diagnostic, qui intervient en premier dans la phase d'approche avec les apprenants, permet donc à la fois à l'enseignant de faire l'état des lieux des représentations de ses apprenants, (supposant ainsi que l'enseignant est capable de faire cet état des lieux et de tirer des conclusions de ces résultats). Cela permet aussi à l'apprenant d'adopter une première démarche analytique face au résultat. En effet, souvent lorsque de telles activités sont menées, l'apprenant n'est pas convié à l'analyse des résultats, et se contente juste de réponses superficielles, faisant de cet exercice un exercice ennuyeux et vidé de sens. En invitant l'apprenant à réfléchir ensemble aux réponses données par la classe, on le rend plus concerné et attentif aux mécanismes opératoires.

Repérer les effets ethnocentriques⁴⁴

Le deuxième objectif « apprendre à repérer les effets ethnocentriques » intervient tout naturellement après, venant confirmer que nous sommes tous gouvernés par des représentations. Cet objectif et les activités que nous mettons en place montrent tout particulièrement le caractère collectif des représentations, à travers l'exercice des

⁴² Annexe 7, Séquence 1

⁴³ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

⁴⁴ Annexe 7, Séquence 2

planisphères. L'exercice étant assez célèbre, le choix des cartes est très important : il faut pouvoir surprendre les apprenants. Même si l'on est peu enthousiaste à avoir recours au métalangage, il ne faut pas hésiter à aborder la notion d'ethnocentrisme avec les apprenants qui connaissent peut-être déjà le mot en anglais ou dans leur langue maternelle. Ceci nous renvoie à notre problématique évoquée plus tôt, à savoir le niveau des apprenants à langue : il peut paraître saugrenu que des apprenants de niveau A2 connaissent certains mots comme « ethnocentrique » en français, toutefois dans la mesure où la connaissance de ce mot est un gain de temps et de précision important, nous encourageons son enseignement.

Identifier les idées préconçues⁴⁵

Cette activité est également dans le prolongement des précédentes, elle a pour but de dénoncer le système de notre pensée qui consiste à cloisonner les choses entre elles, à figer les idées, à les cristalliser pour de bon, tendant à rendre impossible les changements de perspectives. Ce constat est bien connu des artistes et particulièrement des peintres ou des dessinateurs. Nombre d'entre nous qui voudraient s'essayer à l'art du dessin se retrouveraient confrontés à ce phénomène : pour pouvoir dessiner, il faut cesser de voir avec notre cerveau, qui a tendance à nommer les choses par leur utilité ou leur fonction (« un nez, un genou »), pour commencer à simplement voir avec les yeux, des courbes et des ombres. Or, en dessinant ce que notre cerveau nous dicte, nous nous éloignons de la réalité et ne faisons que produire ce que nous appelons nous-même un « dessin d'enfant ». En changeant de perspective, en désapprenant, en nous débarrassant de nos certitudes même inconscientes, nous améliorons nettement la qualité de notre dessin. Cette méthode, prônée par Betty Edwards, que nous avons déjà expliqué, agit réellement comme un déclencheur chez les apprenants coréens qui sont majoritairement très intéressés par l'art et le dessin. Cette passion est bien réelle, les chiffres dans le domaine sont très probants :

En 2010	France	Corée
Population	65 000 000	45 000 000
Formation	57 (école d'art nationale ou municipale)	109 (universités comprenant un département de peinture)

⁴⁵ Annexe 7, Séquence 3

Nombre d'étudiants	5 000 (en art)	68 170 (seulement dans le département de peinture)
Sources croisées ⁴⁶⁴⁷		

Figure 16 Art - Comparaison France/Corée

La Corée, dont le nombre d'habitants est inférieur à la France, comptabilise deux fois plus d'écoles consacrées à l'Art, et le nombre d'étudiants seulement en peinture est largement supérieur au nombre d'étudiants en France. Il y a ainsi environ autant d'étudiants en peinture en Corée du Sud que d'étudiants en langues étrangères en France⁴⁸. L'engouement pour les arts picturaux n'est pas une fable. Faire le parallèle avec cette discipline est donc particulièrement bien venu et montre aussi assez clairement le processus cognitif à mettre en place. En l'occurrence, la prononciation est l'un des aspects les plus marqués par les idées préconçues, tant ils sont influencés dans leur environnement par des mots français (très) mal prononcés. Il s'agit donc de déconstruire ces idées, de ne plus prononcer le français comme on avait l'habitude de le faire, en se basant sur la prononciation coréenne ou sur l'orthographe du mot qui porte à confusion, mais en écoutant simplement l'enseignant, en se laissant guider par les sons. Telle est l'expérience que nous voulons faire vivre aux apprenants.

Traitement des stéréotypes⁴⁹

Les deux plus longues séquences (pas nécessairement les plus importantes d'ailleurs puisque les séquences précédentes ont leur place et leur utilité) se concentrent sur le repérage et la compréhension des stéréotypes. Il s'agit de montrer aux apprenants que même armés des meilleures intentions, les gens/organismes se lançant dans la description d'un pays ou de ses habitants, en l'occurrence des français dans le texte choisi, ne sont pas à l'abri de véhiculer un certain nombre de stéréotypes, parfois même complaisants. C'est surtout à cette vigilance que nous souhaitons faire appel.

⁴⁶ Baek, JO. (2000). La raison primordiale pour laquelle les Coréens qui sont dans le domaine de la peinture en Corée doivent souffrir sous une guerre de territoire. *Ohmynews*. Repéré le 29 août 2012 à <http://blog.ohmynews.com/artecology/81123>

⁴⁷ Lequeux, E. (2010). Révolution dans les écoles d'art: les étudiants devront écrire plus qu'avant. *Le Monde*. Repéré le 29 août 2012 à : http://www.lemonde.fr/culture/article/2010/04/09/revolutiondans-les-ecoles-d-art-les-etudiants-devront-ecrire-plus-qu-avant_1331309_3246.html

⁴⁸ <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni/ni2005/ni0524.pdf>

⁴⁹ Annexe 7, Séquence 4 et 5

Des apprenants chercheurs en herbes⁵⁰

L'évaluation à laquelle nous soumettons les apprenants en milieu de parcours sert justement à mettre en application les objectifs jusque là travaillés. Les apprenants, en position de chercheur, doivent enquêter sur les représentations initiales de leurs camarades, présenter de façon organisée les résultats, repérer les stéréotypes de la langue française au sein de l'académie, en faire un bilan et donner une interprétation. C'est une tâche assez difficile pour des A2 mais qui a été relevée haut la main grâce à des graphiques et au recours à des traducteurs en ligne. L'activité était donnée à faire pendant les vacances (vacances passées à la KMA ce qui leur permettait d'enquêter auprès de leurs camarades) et c'était un choix délibéré de leur donner du temps pour préparer et dépasser leur blocage linguistique. La grille d'évaluation en annexe⁵¹ témoigne assez bien des choix pédagogiques que nous avons fait.

Second temps fort

Une fois les apprenants devenus vigilants face aux stéréotypes, il s'agit de déconstruire avec eux les stéréotypes les plus fréquents à l'académie et de retrouver la motivation en énumérant pourquoi et pour quelles raisons le français est utile pour de futurs officiers de l'armée de terre.

Les atouts du français⁵²

L'exposé n'est pas simplement un moyen de vérification des connaissances acquises par les apprenants ni un moyen de leur donner une note. Il s'agit à la fois d'une source d'information intéressante et exploitable par l'enseignant mais surtout par l'apprenant lui-même. Il s'agit donc de faire un bilan de ces représentations glanées en demandant clairement aux apprenants de lister quelques-uns des stéréotypes les plus fréquents. L'enseignant, qui s'est préparé à cela en amont, va déconstruire, à l'aide des apprenants, chacun de ces stéréotypes. Dans notre cas par exemple, nous tentons de

⁵⁰ Annexe 7, Evaluation n°1

⁵¹ Idem

⁵² Annexe 7, Séquence 6

déconstruire trois stéréotypes : la langue française est souvent considérée comme une langue féminine, la prononciation du français est impossible et échappe à toute logique et la langue est difficile à cause de sa grammaire complexe. D'abord, afin de montrer que le français est également une langue masculine, l'enseignant peut choisir de montrer des interviews d'hommes inconnus ou célèbres, de joueurs de football par exemple ou des vidéos clip de rappeurs. Nous avons décidé de faire d'une pierre deux coups en montrant des élèves de Saint-Cyr en interview ou en action, images de la France auxquelles les cadets sont peu habitués mais qui montrent bien la similitude des parcours entre les cadets des deux écoles. Bien entendu, montrer un « sportif en sueur » pourrait flirter avec les stéréotypes tant décriés. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'un stéréotype est encore une fois une question de point de vue adopté. Si pour un français, montrer un « cyrar⁵³ » toujours en tant qu'entité masculine est assez réducteur (les femmes étant elles aussi admises à Saint-Cyr, elles aussi ont le droit aux coups de projecteur), cela ne va pas de soi pour un coréen. Le stéréotype des français est même aux antipodes. On peut donc se permettre de casser l'image tant répandue d'une langue française seulement parlée par des demoiselles ou par Edith Piaf. On peut ensuite s'attacher à démontrer que le français n'est pas une langue si difficile, en montrant la régularité des rapports phonèmes/graphie français comparé à l'anglais. Nous avons ainsi listé des voyelles du français, et, exemples à l'appui, prouver qu'elles sont toujours prononcées de la même manière. A l'inverse, on a démontré que les voyelles anglaises varient beaucoup et n'obéissent pas toujours à une logique immédiate (chose qui est souvent reprochée au français). On a également fait le rapprochement avec les autres langues latines, espagnol, italien, qui prononcent les voyelles comme en français, montrant par là qu'il s'agit bien d'une question de perspective : le signe graphique « a » est très souvent prononcé [a] (en français, en espagnol, en italien), et le fait qu'il soit prononcé [æ] en anglais ne va pas de soi. Cette démonstration a été particulièrement efficace sur nos apprenants, et a révélé l'injustice profonde des stéréotypes : le français est-il si difficile ? Concernant l'idée répandue selon laquelle la grammaire française est inabordable, nous avons démontré que l'espagnol (et ses multiples tables de conjugaison) ou l'allemand (et ses datifs, ou articles sexués) ou même le coréen (et ses 4 terminaisons selon le niveau de proximité) n'étaient également pas simples, et que finalement, apprendre une langue, quelle qu'elle soit, cela n'est-il pas un défi d'égale difficulté ?

⁵³ Nom argotique désignant un élève officier de l'École spéciale militaire de Saint-Cyr.

Après cette démonstration qui cible très précisément les stéréotypes relevés par nos apprenants⁵⁴, et donc qui varie beaucoup selon les publics, les contextes, nous avons soumis aux apprenants un texte du gouvernement, disponible sur le site du Ministère des Affaires Etrangères, dont le titre parle de lui-même « Les 10 bonnes raisons d'apprendre le français ». Ce texte est intéressant à deux niveaux : le premier, factuel, présente les arguments donnés par le Ministère, qui sont des arguments assez convaincants et qu'il est donc bon de travailler avec les apprenants. Les nôtres ont été par exemple surpris d'apprendre que le français est une des langues principales de travail de l'ONU (l'organisation bénéficie d'une très bonne côte de popularité), ils ignoraient souvent son caractère international. Dans un second temps, le texte est aussi intéressant à analyser pour les implications qu'il contient. On encourage donc les apprenants à poser un regard critique sur le texte et à comprendre ce qui peut motiver le Ministère à produire un tel texte. Ainsi, nous restons dans le développement d'une compétence interculturelle, plus vigilante à ce genre de faits.

Guider à la réalisation du projet⁵⁵

Une fois sur la voie de la réconciliation avec la langue, nous invitons les apprenants à créer une activité visant à la promotion du français. Cette activité vient concrétiser le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenant de français, créant ainsi un esprit de cohésion au sein du groupe. L'enseignant, selon le temps ou les moyens dont il dispose, peut encourager un projet plus ambitieux tel qu'une représentation, ou une vidéo, ou encore une chanson, pour le peu que cela soit pertinent et bénéficie d'une certaine visibilité. On pourrait presque estimer que plus le projet est ambitieux, plus le sentiment de cohésion sera renforcé. En effet, le plaisir de découvrir le résultat du projet, la fierté de le dévoiler aux autres, ou tout simplement l'accomplissement d'un projet d'envergure peut rapprocher les participants davantage. Malheureusement, nous disposons de peu de temps et de peu de moyen. Mais nos apprenants ont la particularité de vivre en communauté, de partager un même dortoir, une proximité permanente avec les autres qui est largement exploitable pour organiser l'action. De toute évidence, c'est tous ensemble qu'il nous fallait discuter, énumérer les solutions possibles et choisir la nature de l'activité à mener. Si

⁵⁴ Annexe 7, Evaluation n°1

⁵⁵ Annexe 7, Séquence 7

l'enseignant prenait la décision seul, cela irait presque à l'encontre de la pédagogie menée : les apprenants doivent être totalement impliqués dès le choix de départ. L'encadrement de la réalisation du projet doit quant à lui être assuré par l'enseignant, qui peut orienter les apprenants dans une direction, notamment au niveau du contenu, mais aussi apporter des moyens nécessaires. Les cadets de la KMA ont ainsi choisi d'un commun accord de réaliser un poster qu'ils afficheraient sur le côté extérieur de la porte d'un des cadets dans le dortoir. Pour commencer, ils ont dessiné un plan sur une feuille A4 de l'aspect général que prendra l'affiche, qu'ils ont ensuite présenté en classe et que nous avons validé. Au fil des séances restantes, nous laissions toujours 5 minutes avant la fin du cours pour poser des questions ou orienter les apprenants. Nous nous attendions à devoir expliquer plusieurs fois, épauler ou participer, mais les cadets ont fait preuve de beaucoup d'autonomie, ce qui fut un constat très positif.

Une affiche modeste, un esprit de cohésion manifeste⁵⁶

Le dernier jour des examens, les cadets ont fait la présentation de leur affiche, ce qui a également été l'occasion de prouver leur autonomie et leur imagination. Après nous avoir laissé le temps de prendre connaissance de l'affiche, les cadets, qui se sont très bien réparti les rôles, ont procédé à la présentation méthodique de chacun des aspects. C'est à l'aide d'un petit avion en papier créé à notre attention que nous avons désigné les aspects à présenter, puisque l'ordre n'avait pas réellement d'importance. Le projet était assuré, la présentation soignée, l'affiche bien réelle, mais cela manquait hélas d'envergure, et avait un caractère enfantin peu compatible avec l'intention de promouvoir le département. Nous avions en effet idéalisé un projet bien plus spectaculaire : des images en grand format, une affiche imprimée telle un réel poster. Nous avons toutefois décidé de ne pas leur imputer notre déception dans la mesure où le peu de temps dont disposaient les apprenants était dû à notre mauvaise gestion, et donc de les évaluer en tenant compte du facteur temps.

⁵⁶ Annexe 7, Evaluation finale



Figure 17 Projet final des apprenants

Chapitre 9 – Bilan

Finalement, promouvoir le français aux autres, qui était le tout premier objectif fixé, a perdu de son intérêt face à tout le processus en amont. Cela en est même presque devenu anecdotique comparé au développement de la compétence interculturelle, sur lequel beaucoup des efforts ont été concentrés. C'est à la fois une tournure des événements satisfaisante : au delà des actions (parfois dénuées de sens), ce sont bien plus les intentions et les outils pour la réalisation qui sont importants à acquérir. Si les apprenants avaient réalisés une « campagne de promotion » sans y croire un seul mot eux-même, cela aurait été un échec. En revanche, l'espoir naît de cette situation : désormais vigilants face aux stéréotypes, en réconciliation avec la langue qu'ils apprennent, les cadets seront susceptibles de venir en cours avec plus de motivation, et aussi d'engendrer un cercle vertueux au sein de l'académie en valorisant la langue dans les conversations. Pourtant, cette répartition assez mal proportionnée entre la première et la deuxième partie est également un échec partiel : celui du manque de temps, de la mauvaise gestion du planning. Il aurait été idéal que nous commencions les séquences plus tôt dans le semestre, afin de les espacer correctement, et de laisser aux apprenants plus de temps pour créer un projet bien plus percutant, projet que nous aurions guidé et appuyé, notamment techniquement.

Obstacles rencontrés

La nature du projet final

Nous aurions idéalement souhaité marquer le département de français par notre projet collectif, en redécorant par exemple le mur du département, visible aux yeux de tous (autres cadets, officiers). En effet, les murs des autres départements sont très travaillés, affichent une convivialité grâce à des photos prises des membres du département, sont très colorés et ingénieusement agencés. A l'inverse, le mur du département de français est décoré assez simplement, avec quelques feuilles A4. Il nous a malheureusement été impossible de prendre des photos pour témoigner (par mesure de sécurité). La redécoration du mur a été rendu impossible pour deux raisons. D'abord par manque de temps, les cours à assurer étant assez chronophage. Ensuite par crainte de venir bouleverser un ordre hiérarchique établi. En effet, c'est le Commandant qui a décoré le

panneaux du département trois années auparavant, si ce n'est intégralement, en tout cas en partie. Le mur du département correspond d'ailleurs aux alentours de son bureau alors que le bureau du stagiaire se trouve dans une autre aile du bâtiment et ne peut faire l'objet de décoration. Demander au Commandant de redécorer le mur du département revenait d'une part à remettre en question son travail, chose assez mal perçue dans la hiérarchie coréenne et a fortiori à l'académie, et d'autre part à solliciter auprès de lui un changement qu'il n'aurait peut-être pas le temps matériel de superviser. C'est pourquoi finalement, en concertation avec les élèves, nous nous sommes « rabattus » sur des affiches à afficher dans les dortoirs. Le manque de temps a aussi conduit à un projet assez peu percutant dans sa réalisation (feuille blanche, peu de moyens).

La durée des séquences

Si la durée des séquences nous convenait parfaitement au moment de l'exécution, parce qu'en phase avec notre programme global, parce que correspondant assez bien au temps disponible, nous avons pris conscience du caractère assez irrégulier des séquences (certaines sont de 20 minutes, d'autres de presque 2h), les rendant peut-être difficilement utilisable pour d'autres enseignants.

La difficulté d'évaluation

Si nous sommes globalement satisfaits des progrès accomplis par les apprenants, il nous est très difficile d'évaluer très concrètement les progrès effectués. L'évaluation formative⁵⁷ a révélé de bons automatisme de recherche chez les apprenants, comme Jang-Geun qui a montré une grande rigueur dans les chiffres (présentés sous forme de pourcentage) ou Seong-Gyu qui a tenté de réunir un panel aussi large que possible. Jang-Geun a employé des mots comme « à la surprise » (opposition entre hypothèse de départ et résultats obtenus), a également constaté la contradiction parmi les personnes interrogées, témoignant bien de la difficulté de généraliser, et a aussi souligné l'intérêt des résultats obtenus selon un tri organisé en fonction du critère de fréquence. Cependant, cette évaluation a relevé aussi un manque d'analyse chez la plupart, qui se contentent de décrire les résultats obtenus sans vraiment tenter de les décrypter. Et surtout, il est difficile de dire,

⁵⁷ Annexe 7, Evaluation n°1 et Annexe 8, Extraits d'évaluation n°1

à travers cette évaluation, si les mécanismes de repérage des stéréotypes par exemple sont réellement acquis.

Retour sur la formation

Dans la mesure où il est difficile d'affirmer si des progrès ont réellement été effectués, nous avons décidé de distribuer un dernier questionnaire aux apprenants afin qu'ils s'auto-évaluent⁵⁸. Conformément aux procédures jusque là suivies, nous avons distribuée une version bilingue aux apprenants. Voici les résultats :

Propositions	Moyenne
1) Avant le cours, j'avais une idée très vague de la France, basée sur des stéréotypes	4,4
2) Après le cours, j'ai l'impression d'avoir moins de stéréotypes	4,4
3) Je suis plus curieux de connaître la France maintenant qu'avant de suivre ce cours	3,8
4) Grâce au cours, j'ai ressenti une évolution dans ma façon de penser	4,6
5) Avant ce cours, je n'étais pas très enthousiaste à l'idée d'étudier le français à la KMA	3,2
6) Grâce au cours, j'ai l'impression d'être plus motivé à apprendre le français	4,6
7) Maintenant, je suis motivé à apprendre le français	4,2

Figure 18 Résultats de l'auto-évaluation

Il semblerait que la plupart des apprenants aient ressenti un changement dans leur représentation à l'issue de la formation (4,6/5) et que le contraste entre l'avant formation et l'après formation soit assez grand. Contrairement à ce que nous pensions, il ressort de cette enquête que les cadets ne rechignaient pas particulièrement à étudier le français (question 5). Nous sommes assez satisfaits de constater que notre mission a eu une influence positive sur la motivation des apprenants, permettant ainsi de dire qu'une partie des objectifs sont atteints.

⁵⁸ Annexe 5, Questionnaire 3/Auto-évaluation

Conclusion

Nous allons à présent synthétiser les éléments de réponse à notre questionnaire posé en introduction de ce mémoire, à savoir : Comment promouvoir le français par la mise en place d'une pédagogie interculturelle au sein de l'Académie Militaire de République de Corée. Nous avons tout d'abord présenté le constat assez morose régnant parmi les apprenants de français dans l'académie, ce manque de motivation étant directement lié aux stéréotypes sur la langue. En réaction à cela, nous avons proposé d'élaborer une pédagogie interculturelle, qui a pris la forme d'un programme d'apprentissage en séquences avec des objectifs culturels moteurs. Nous avons bien mis en avant le lien très étroit entre la pédagogie interculturelle, qui permet notamment aux apprenants de se délester de leurs a priori et leurs stéréotypes sur la langue-culture, afin de se réconcilier avec la langue en cours d'apprentissage. Après cette expérimentation et ce stage, nous dressons un bilan relativement positif, mais avec ses parts d'insatisfaction. Si sur le plan théorique, nos intentions semblent convenir, sur le plan pratique, nous aurions eu besoin de davantage de temps pour réaliser un programme d'apprentissage plus complet, plus professionnel. Nous regrettons également de ne pas avoir pu renouveler l'expérience avec de prochains apprenants de la KMA, afin de voir si, dans le temps, cette méthode est efficace. Nous garderons cependant bien précieusement le matériel créé, afin de le réutiliser si un autre contexte s'y prête, ce qui devrait être souvent le cas puisque la compétence interculturelle est souvent peu développée.

Cela nous amène à évoquer un travers qui aurait pu se développer dans ce mémoire : pour pourchasser les stéréotypes, encore faut-il les identifier, et donc les figer momentanément. Cela ne risque-t-il pas de renforcer les « stéréotypes sur les stéréotypes », les certitudes que nous avons sur eux? En effet, à plusieurs reprises nous avons trouvé la limite très mince entre les hypothèses de recherche, les présupposés, et les stéréotypes eux-même. Dire par exemple que la KMA est majoritairement masculine, bourrue, et peu réducteur. Preuve s'il en faut que pour prêcher légitimement l'ouverture d'esprit, l'enseignant doit toujours faire un effort sur soi, ne doit jamais baisser la garde. André Malraux disait « pour distinguer l'extérieur d'un aquarium, mieux vaut n'être pas poisson », relevant à quel point il est difficile de se départir de nos représentations ethnocentriques. Espérons donc faire preuve d'un esprit neuf et créatif à chaque instant.

D'autre part, un autre travers auquel nous devons rester vigilant, est notre attitude face aux stéréotypes. Comme l'indique Louis Porcher⁵⁹, on aurait davantage à y gagner en se servant des stéréotypes comme d'une base réflexible plutôt que d'en faire la chasse.

Lorsque nous avons débuté le stage au sein de l'Académie Militaire, nous n'avions pas encore pris la décision d'entamer un projet de recherche à partir de ce terrain, pour la simple et bonne raison que nous ne voulions nous investir dans un tel projet qu'à la condition qu'il réponde à nos domaines d'intérêts. Au terme d'un parcours académique certes parfois vécu avec passivité mais globalement choisi et motivé, il est capital de redonner sens au diplôme de master et à notre rôle dans l'échiquier. En d'autres termes, il n'était pas question pour nous d'écrire pour en avoir fini avec l'Université. Au contraire, sincèrement attirée par la recherche en sciences humaines, un intérêt et une curiosité grandissante pour des disciplines nouvelles, nous souhaiterions collaborer à l'effort collectif (et pourquoi pas nous diriger vers un doctorat). C'est la raison pour laquelle il s'agissait d'opérer des choix minutieux et de s'investir dans un mémoire professionnel seulement si la problématique nous tenait à coeur, ce qui s'est avéré être le cas à la KMA. En effet, notre problématique aborde deux de nos éléments majeurs d'intérêts : la promotion du français, d'abord, qui est une problématique très dense et il y aurait fort à faire en Corée du Sud. Et puis, le rôle joué par la compétence interculturelle dans la somme des compétences dans l'apprentissage d'une langue qui est, si ce n'est mésestimé, trop peu pris en compte dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Il ne fait aucun doute que le second peut bénéficier au premier, ce que nous avons mis en avant dans l'organisation de notre programme.

Enfin, pour conclure, cette année passée à l'académie aura été l'occasion de nous initier, pour la première fois, au rôle de conceptrice, un rôle nouveau que nous avons essayé de relever au mieux, un rôle qui nous inspire pour de nouvelles aventures.

⁵⁹ Abdallah-Preteuille & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF

Bibliographie

OUVRAGES

Abdallah-Preteille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Preteille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Preteille & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF

Amossy, R. (1992). *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan, p9

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

Bergland, R. (1985). *From the fabric of mind, by the eminent scientist and neurosurgeon*. New York : Viking Penguin.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard

Edwards, B. (1979). *Dessiner grâce au cerveau droit*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Longstreet, WS. (1978). *Aspects of ethnicity. Understanding difference in pluralistic classrooms*. Columbia University : Teacher College Press (cité par Abdallah-Preteille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos)

Morillot, J. (1998). *La Corée: Chamanes, montagnes et gratte-ciel*. Paris : Autrement.

Sapir, E. (2001). *Le langage*. Paris : Payot.

Yaguello, M. (2004). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CREDIF.

REVUES, ARTICLES

Abdallah-Pretceille, M. (1986). L'Identité culturelle, mythe ou réalité ? *Vers l'éducation nouvelle*, n° hors série, pp. 39-49.

Baek, JO. (2000). La raison primordiale pour laquelle les Coréens qui sont dans le domaine de la peinture en Corée doivent souffrir sous une guerre de territoire. *Ohmynews*. Repéré le 29 août 2012 à <http://blog.ohmynews.com/artecology/81123>

Bourdieu, P. (1996). Sur la télévision. Paris : Liber « Raison d'agir », p19

Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 103, p. 43-50. Repéré le 14 mai 2012 à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_4.pdf

Conseil de l'Europe (1982). *Recommandation no R (82) 18 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes*. Annexe A de Girard et Trim (1988), cité dans Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

Zinck, H. (2001). La communauté coréenne de Paris : petite introduction . *Hommes et migrations*, N° 1233 - pp. 44-57. Repéré le 19 août 2012 à http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1233/1233_05.pdf

Han, MJ. (2011). Réflexions sur l'enseignement du français en Corée : pour une nouvelle orientation. *Synergies Corée* n° 2. pp. 45-55. Repéré le 12 mai 2012 à <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Coree2/han.pdf>

Lequeux, E. (2010). Révolution dans les écoles d'art: les étudiants devront écrire plus qu'avant. *Le Monde*. Repéré le 29 août 2012 à : http://www.lemonde.fr/culture/article/2010/04/09/revolutiondans-les-ecoles-d-art-les-etudiants-devront-ecrire-plus-qu-avant_1331309_3246.html

Puren, C. (2010). La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en oeuvre de la nouvelle perspective actionnelle. *Site de l'APLV*. Repéré le 20 août 2012 à : <http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article2942>

Sénat, Groupe interparlementaire d'amitié France-Corée du Sud (1997-1998). *Rapport N° 18 -Apprendre le français en Corée*. Repéré le 25 août 2012 à http://www.senat.fr/ga/ga97-018/ga97-018_mono.html#toc49

CITATIONS

Bergson, H. (1899). *Le Rire*. Paris : PUF.

Malraux, A. (1951). *Les voix du silence*. Paris : Gallimard.

Proust, M. (1923). *La prisonnière*. p.68 Paris : Gallimard.

Table des annexes

Annexe 1 Entretien avec le Commandant	79
Annexe 2 Entretien avec des cadets	82
Annexe 3 Questionnaire n°1	84
Annexe 4 Questionnaire n°2	86
Annexe 5 Questionnaire n°3/Auto-évaluation	89
Annexe 6 Relations franco-coréennes	91
Annexe 7 Séquences pédagogiques.....	94
>> Séquence 1	95
>> Séquence 2.....	98
>> Séquence 3.....	107
>> Séquence 4.....	111
>> Séquence 5.....	119
>> Evaluation n°1	125
>> Séquence 6.....	126
>> Séquence 7.....	129
>> Evaluation finale.....	130
Annexe 8 Extraits évaluation n°1	131
>> Seok-Moon	131
>> Gyeong-Hui	131
>>Jang-Geun	132
>> Seong-Gyu	134
Annexe 9 Définition du stéréotype par les apprenants.....	136

Annexe 1

Entretien avec le Commandant

Entretien semi-directif

Mené avec le Commandant Choi, le 24 novembre 2011

1) Guide d'entretien

Approche factuelle

Le nombre de cadets qui étudient le français ; l'espagnol ; les autres langues

La tendance au fil des années (vue diachronique)

Approche interculturelle

Représentation de la langue française / point de vue du Commandant lui-même

Représentation de la langue française / point de vue des cadets

Représentation de la langue française / point de vue de la société coréenne

Comparer ces deux derniers rapports, y a-t-il un décalage ?

Formuler des hypothèses

Expliquer le choix des cadets, émettre des hypothèses

Pourquoi les cadets choisissent l'espagnol à votre avis ?

Pourquoi les cadets auraient d'éventuelles difficultés avec le français ?

Pensez-vous que le français soit utile pour des cadets ?

2) Entretien

E : Les cadets dans notre département vous semblent-ils motivés ?

C : Oui, ça va. Enfin, bien sûr, comme tous les jeunes, s'ils peuvent travailler moins, ils le font. Il faut les pousser.

E : Il semblerait que le nombre d'étudiants dans le département de français et dans les autres langues étrangères enseignées à la KMA soit différent. (1) Pouvez-vous nous en parler ?

C : Nous avons une quinzaine d'élèves toute les années confondues. Certaines langues en ont plus.

E : Connaissez-vous les chiffres exacts ?

C : Non, j'aurais besoin de le vérifier, mais je sais que la différence en nombre n'est pas très grande, et ce n'est pas tellement ça qui est significatif, c'est le fait qu'on ne manque jamais de candidats dans le département d'espagnol, alors qu'il faut parfois forcer (2) certains candidats à se tourner vers le français, même si personnellement ça ne me regarde pas, je ne m'occupe pas des affaires des cadets, il y a d'autres officiers pour cela, la décision se fait en amont, entre eux. (3)

E : Parce que l'orientation se fait en première année, c'est bien cela ?

C : Oui, tout à fait. Les cours débutent au premier semestre de la deuxième année, mon rôle commence à ce moment là.

E : Et cela fait longtemps que le nombre de cadets en espagnol est plus grand qu'en français ?

C : Quand j'étais cadet moi-même à la KMA, il y a 15 ans de cela, le français était plus populaire. Maintenant c'est le japonais, le chinois... (4)

E : Et l'espagnol...

C : Oui. Le japonais et le chinois deviennent de plus en plus populaires [...] (5)

E : Ce constat vous affecte-t-il ?

C : En fait pas vraiment. J'effectue ma mission avec la même rigueur, peu importe le nombre. Mais j'essaie toujours d'expliquer à mes élèves pourquoi ils ont fait le bon choix en étudiant le français. Je pense que c'est réellement un atout et c'est dommage de passer à côté. Dans notre école, les cadets peuvent apprendre gratuitement une langue pendant 6h par semaine pendant 3 ans. C'est une chance. Il faut faire le bon choix.

E : Pensez-vous que le français soit le bon choix ?

C : Tous les choix sont bons. Mais il faut garder à l'esprit nos motivations.(6) L'armée coréenne doit être variée dans ses spécialités. Le français permet d'avoir accès à de bonnes opportunités, l'ONU par exemple, l'Afrique, les postes d'attachés de défense, parmi tant d'autres.(7)

E : Quelle est votre image de la langue française ?

C : Oui, comme je disais, elle est très utile, surtout en Afrique, moi qui suis vraiment intéressé par l'Afrique. Et puis tous les traités de paix étaient signés en français... En fait quand on est militaire, le français est encore plus utile que quand on est civil... (8)

E : Et l'image de la langue française chez les cadets ? Est-elle partagée ?

C : Je pense que oui... Mais les cadets sont parfois encore trop immatures. Ils ne voient que les difficultés...

E : Comme ?

C : Comme la prononciation, la grammaire, la langue, la langue paraît (9) difficile...

E : Comment expliquez-vous que le choix des cadets se porte plutôt vers d'autres langues ?

C : Je ne sais pas. C'est peut-être dû au fonctionnement des départements, c'est vrai que les élèves, après avoir fini l'école, reviennent et me confient à quel point c'était difficile. Mais ils sont fiers d'eux-même, des progrès accomplis, et je crois satisfait de leur choix. Il y a un proverbe comme ça « vaincre... » quelque chose...

E : « A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire » ?

C : Oui c'est cela. Il y a une certaine gloire.

E : Pourquoi est-ce difficile ? (10)

C : La charge de travail d'une part. Je demande beaucoup de travail personnel en dehors des cours.

E : Ce n'est pas ainsi dans les autres départements ?

C : Je ne sais pas. Je dirais que tous les enseignements ici demandent beaucoup de travail. (11)

E : Donc y a-t-il une autre raison ? Pourquoi est-ce si difficile ?

C : Cela tient beaucoup à la particularité du français. Les élèves pensent (12) toujours que c'est une langue difficile. Ils râlent souvent à propos de cela. En fait ils ont trop de stéréotypes (13) sur la langue, c'est lassant. C'est pourquoi je dois toujours leur dire que c'est faux, que ce sont des stéréotypes. Dès que j'enseigne aux cadets de 2^{ème} année, le tout premier cours, je m'attache à démontrer point par point leurs fausses idées. Par exemple, ils disent toujours que la prononciation du français est difficile. Je leur montre qu'elle est en fait très stable, si on compare à l'anglais. [...] (14)

E : Oui, c'est une très bonne idée. Et cela marche-t-il ?

C : Je crois. Mais je n'ai pas le temps de m'attarder trop longuement. De temps en temps j'essaie de leur rappeler. Ils envient toujours les autres départements au lieu d'apprécier leur chance.

E : Oui, on dit « l'herbe est plus verte ailleurs »

C : Oui c'est comme en anglais « grass is greener... ». C'est exactement ça. Mais retrospectivement, les cadets sont très heureux d'avoir choisi le français !

E : Vous pourriez encore une fois énumérer les stéréotypes dont vous parlez ?

C : Et bien, linguistiquement d'abord. Ils s'imaginent toujours que c'est très difficile. Et puis en Corée, on pense toujours que le français est une langue de filles, une langue pour la littérature, pour les arts, pour la mode. La prononciation est perçue comme très belle, très douce, encore une fois une langue de filles. Je crois que ça ennuie profondément les cadets qui se demandent bien quoi faire avec le français... Alors qu'en fait, comme je vous ai dit, c'est très utile pour nous, pour entrer à l'ONU ou autres.

E : Si vous aviez plus de temps, vous aimeriez dissiper davantage les malentendus ?

C : Oui mais on ne peut pas faire que ça non plus. Je crois que de temps en temps on peut leur rappeler. (15)

Annexe 2

Entretien avec des cadets

Entretien focalisé

Mené avec 4 cadets de 4^{ème} année : Seung-Gyu, In-Chang, Dong-Han et Byang-Ouk le 12 février 2012

1) Guide d'entretien

Approche factuelle

Groupe-classe restreint

Approche interculturelle

Représentation de la langue française / point de vue individuel

Représentation de la langue française / point de vue des cadets (collectif)

Séréotypes en vigueur

Formuler des hypothèses

Les stéréotypes affectent la motivation des apprenants

2) Entretien

E : Pourquoi dans cette classe il y a seulement 4 élèves ? (1)

Cadets : (rires)

E : Pourquoi vous riez ?

SG : C'est trop dur ! Le français ! (2)

IC : Oui, c'est une langue trop difficile !

E : Et l'allemand non ? Dong-han, tu as étudié l'allemand non ?

DH : Oui c'est aussi dur ! Mais l'image du français, c'est d'être trop difficile !

E : Oui, l'image justement, quelle image du français avez-vous ?

SG : C'est une langue de fille ! La prononciation c'est joli...

IC : Paris c'est romantique...

SG : Les filles coréennes veulent vraiment étudier le français ! Pour la « fashion », les vêtements, ou la cuisine... Vous voyez, c'est que des choses de filles ! Nous, on est des garçons !

E : Le français n'est pas intéressant pour des garçons ?

DH : Intéressant, oui, mais pas beaucoup utile...

SG : Si, c'est utile pour l'ONU...

E : Utile pour quoi aussi ?

IC : Pour l'Europe, et l'OMS, non ?

BO : Pour les traités de paix...

SG : Et pour l'Afrique ! La francophonie !

E : Est-ce que ces domaines sont importants pour les cadets ?

C : Oui !

SG : Oui bien sûr !

E : Donc est-ce qu'on peut dire que le français est utile pour les cadets ?

(silence)

SG : Oui, oui c'est vrai...

BO : C'est plus utile que le japonais... Le japonais, on utilisera jamais !

SG : On peut l'utiliser pour voyager, mais par pour avoir une promotion au travail, vous voyez, avec le français, on peut avoir une promotion !

E : Est-ce que vous regrettez votre choix ? D'avoir choisi le français ?

IC : Non, c'est un bon choix... Le français sera très bon pour notre carrière...

DH : C'est juste difficile...

SG : Il faut endurer...

E : Qu'est-ce qui est difficile ?

SG : La grammaire, la syntaxe, les verbes, les « s »...

BO : La prononciation...

E : Les autres langues n'ont pas de grammaire ?

IC : Si, bien sûr... Oui en fait, c'est apprendre une langue qui est difficile !

(rires)

SG : Parce qu'on est trop fatigués ! On dit que c'est parce que le français est difficile, mais peut-être que c'est une excuse !

DH : C'est une bonne excuse !

(rires)

E : Quelle image les cadets en général ont de la langue française ?

SG : Elegant, belle prononciation, pour les filles, trop difficile...

IC : C'est les mêmes stéréotypes que nous en fait !

E : Avez-vous de la motivation ? Pour étudier le français ?

SG : Oui !

E : Et vous ?

IC : En fait, quand on est dans l'académie, avec les autres cadets, pas beaucoup !

SG : Parce qu'ils nous plaignent toujours ! Comme « c'est trop difficile ! mon pauvre ! ». Alors on pense « c'est vrai, on est pauvre ! »

DH : En fait, les autres cadets ont une mauvaise influence sur nous !

(rires)

BO : Mais quand on pense vraiment, le français c'est un bon choix !

IC : C'est bien pour notre carrière !

E : Je vois...

SG : En fait on pense toujours comme les stéréotypes en premier « c'est dur » « c'est pour les filles » arrgh après on n'a pas envie d'étudier !

DH : Oui, on ne pense pas toujours profondément, avec la grande vue, c'est juste les petits détails... Comme « les autres cadets ils disent quoi », vous voyez !

IC : Même si on dit aux autres cadets que le français c'est bien, quand même ils vont penser « c'est pour les filles ».

E : Oui je vois... Autre chose que vous aimeriez dire ?

(silence)

E : Merci pour vos réponses en tout cas ! Bon courage !

Annexe 3 Questionnaire n°1

Questionnaire anonyme auprès de cadets de 3eme et 4eme année de la KMA, dans les départements d'espagnol et de français

- Q1. Quelle langue étudiez-vous à la KMA?
 Français Espagnol
- Q2. Est-ce votre choix d'étudier cette langue / cette spécialité ?
 Oui Non
- Q3. Si c'était à refaire, aimeriez-vous changer de langue / spécialité ?
 Oui Non

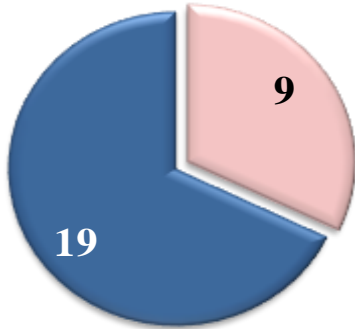
Questionnaire en coréen distribué aux cadets

- 질문1. 당신은 현재 육군사관학교에서 어떤 언어를 배우고 있습니까?
 프랑스어 스페인어
- 질문2. 이 언어/전공을 선택한 것은 당신입니까?
 예 아니오
- 질문3. 만약 다시 언어/전공을 선택할 수 있다면, 그것을 변경하시겠습니까?
 예 아니오

Résultats du questionnaire anonyme

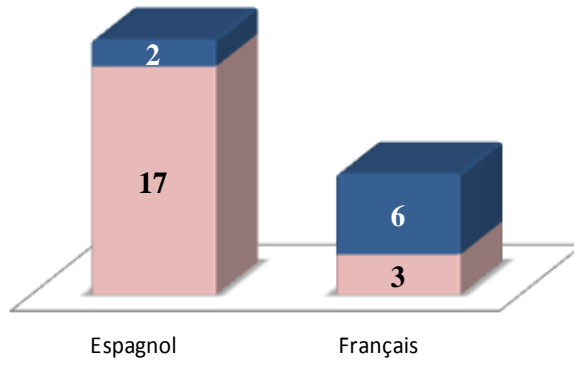
Q1. Quelle langue étudiez-vous à la KMA?

■ Français ■ Espagnol



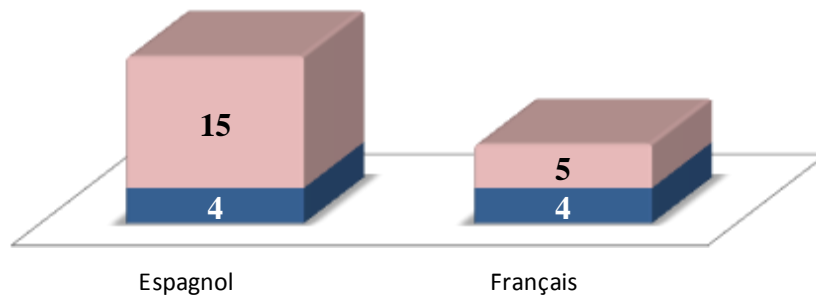
Q2. Est-ce votre choix d'étudier cette langue / cette spécialité ?

■ Oui (volontaire) ■ Non (non-volontaire)



Q3. Si c'était à refaire, aimeriez-vous changer de langue / spécialité ?

■ Oui ■ Non



Annexe 4 Questionnaire n°2

Questionnaire anonyme auprès des nouveaux cadets de 3eme année de la KMA, dans le département de français

1) Feuilles distribuées

5. 다음의 8 가지 보기들 가운데 이 수업을 통해서 배우기를 원하는 요소 3 가지를 가장 배우고 싶은 순서대로 골라주십시오. Choisissez 3 éléments que vous aimeriez étudier dans ce cours et classez-les par ordre de préférence.

	<p>A. 일상 속에서 프랑스어의 전반적 이해 Compréhension orale</p> <p>B. 유창하게 말할 수 있는 프랑스어 회화능력 Production orale</p> <p>C. 글읽기 능력 (신문, 잡지, 책) Compréhension écrite</p> <p>D. 글쓰기 능력 (보기 : 프랑스 친구에게 편지/이메일 쓰기) Production écrite</p> <p>E. 정확한 발음 Prononciation</p> <p>F. 풍부한 단어 Vocabulaire</p> <p>G. 프랑스어의 문법과 체계 Grammaire</p> <p>H. 프랑스 문화 전반에 대한 이해 Civilisation, culture</p> <p>I. 기타 Autre</p>
--	---

B, F, D

5. 다음의 8 가지 보기들 가운데 이 수업을 통해서 배우기를 원하는 요소 3 가지를 가장 배우고 싶은 순서대로 골라주십시오. Choisissez 3 éléments que vous aimeriez étudier dans ce cours et classez-les par ordre de préférence.

	<p style="text-align: right;">A-B-H</p> <p>A. 일상 속에서 프랑스어의 전반적 이해 Compréhension orale</p> <p>B. 유창하게 말할 수 있는 프랑스어 회화능력 Production orale</p> <p>C. 글읽기 능력 (신문, 잡지, 책) Compréhension écrite</p> <p>D. 글쓰기 능력 (보기 : 프랑스 친구에게 편지/이메일 쓰기) Production écrite</p> <p>E. 정확한 발음 Prononciation</p> <p>F. 풍부한 단어 Vocabulaire</p> <p>G. 프랑스어의 문법과 체계 Grammaire</p> <p>H. 프랑스 문화 전반에 대한 이해 Civilisation, culture</p> <p>I. 기타 Autre</p>
--	---

5. 다음의 8 가지 보기들 가운데 이 수업을 통해서 배우기를 원하는 요소 3 가지를 가장 배우고 싶은 순서대로 골라주세요. Choisissez 3 éléments que vous aimeriez étudier dans ce cours et classez-les par ordre de préférence.

	A. 일상 속에서 프랑스어의 전반적 이해 Compréhension orale
1	B. 유창하게 말할 수 있는 프랑스어 회화능력 Production orale
2	C. 글읽기 능력 (신문, 잡지, 책) Compréhension écrite
	D. 글쓰기 능력 (보기 : 프랑스 친구에게 편지/이메일 쓰기) Production écrite
	E. 정확한 발음 Prononciation
	F. 풍부한 단어 Vocabulaire
	G. 프랑스어의 문법과 체계 Grammaire
3	H. 프랑스 문화 전반에 대한 이해 Civilisation, culture
	I. 기타 Autre

5. 다음의 8 가지 보기들 가운데 이 수업을 통해서 배우기를 원하는 요소 3 가지를 가장 배우고 싶은 순서대로 골라주세요. Choisissez 3 éléments que vous aimeriez étudier dans ce cours et classez-les par ordre de préférence.

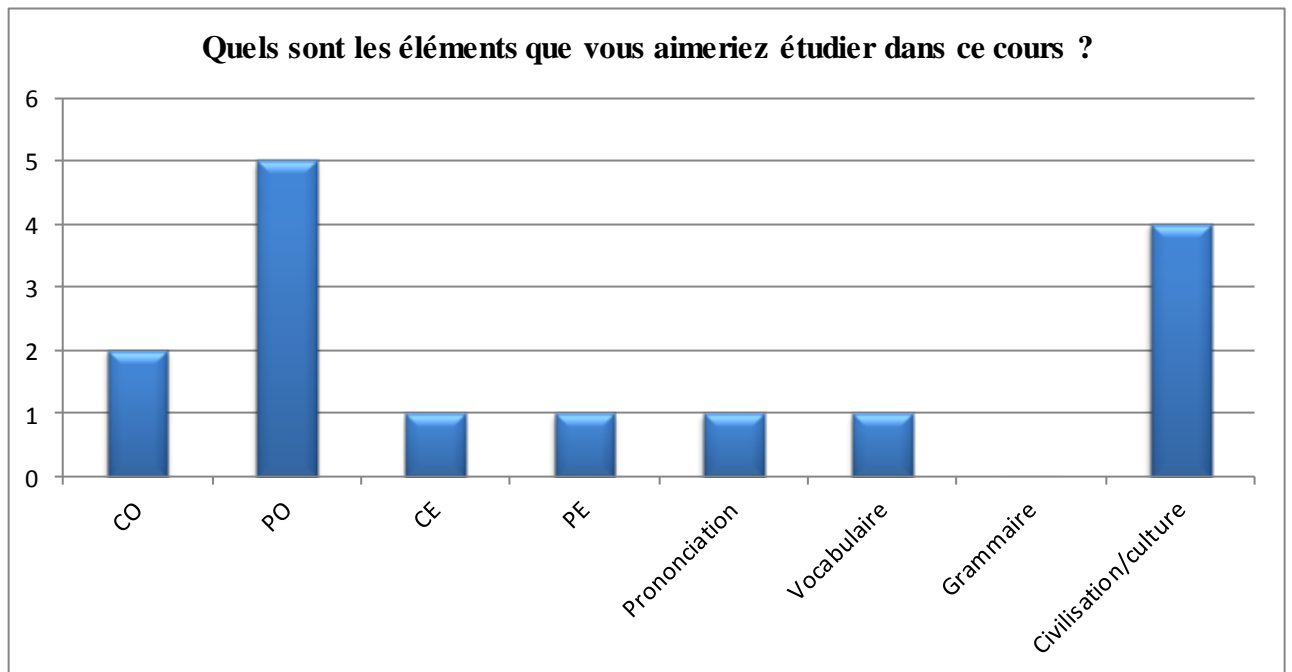
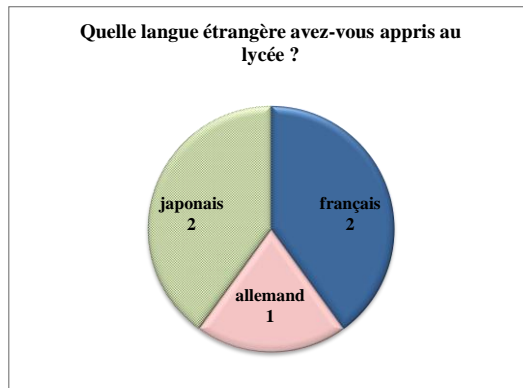
	A. 일상 속에서 프랑스어의 전반적 이해 Compréhension orale
	<input checked="" type="checkbox"/> B. 유창하게 말할 수 있는 프랑스어 회화능력 Production orale
	C. 글읽기 능력 (신문, 잡지, 책) Compréhension écrite
	D. 글쓰기 능력 (보기 : 프랑스 친구에게 편지/이메일 쓰기) Production écrite
	<input checked="" type="checkbox"/> E. 정확한 발음 Prononciation
	F. 풍부한 단어 Vocabulaire
	G. 프랑스어의 문법과 체계 Grammaire
	<input checked="" type="checkbox"/> H. 프랑스 문화 전반에 대한 이해 Civilisation, culture
	I. 기타 Autre

5. 다음의 8 가지 보기들 가운데 이 수업을 통해서 배우기를 원하는 요소 3 가지를 가장 배우고 싶은 순서대로 골라주세요. Choisissez 3 éléments que vous aimeriez étudier dans ce cours et classez-les par ordre de préférence.

	A. 일상 속에서 프랑스어의 전반적 이해 Compréhension orale
	B. 유창하게 말할 수 있는 프랑스어 회화능력 Production orale
	C. 글읽기 능력 (신문, 잡지, 책) Compréhension écrite
	D. 글쓰기 능력 (보기 : 프랑스 친구에게 편지/이메일 쓰기) Production écrite
	E. 정확한 발음 Prononciation
	F. 풍부한 단어 Vocabulaire
	G. 프랑스어의 문법과 체계 Grammaire
	H. 프랑스 문화 전반에 대한 이해 Civilisation, culture
	I. 기타 Autre

H → A → B

2) Résultats



Annexe 5

Questionnaire n°3/Auto-évaluation

Questionnaire anonyme auprès des nouveaux cadets de 3eme année de la KMA, dans le département de français

1) Questionnaire

Lisez les affirmations suivantes.

Dites si elles correspondent tout à fait (5), ou pas du tout (1) à votre opinion.

1) Avant le cours, j'avais une idée très vague de la France, basée sur des stéréotypes	1	2	3	4	5
2) Après le cours, j'ai l'impression d'avoir moins de stéréotypes	1	2	3	4	5
3) Je suis plus curieux de connaître la France maintenant qu'avant de suivre ce cours	1	2	3	4	5
4) Grâce au cours, j'ai ressenti une évolution dans ma façon de penser	1	2	3	4	5
5) Avant ce cours, je n'étais pas très enthousiaste à l'idée d'étudier le français à la KMA	1	2	3	4	5
6) Grâce au cours, j'ai l'impression d'être plus motivé à apprendre le français	1	2	3	4	5
7) Maintenant, je suis motivé à apprendre le français	1	2	3	4	5

2) Feuilles distribuées

3) Résultats

Propositions	Moyenne en %
1) Avant le cours, j'avais une idée très vague de la France, basée sur des stéréotypes	4,4
2) Après le cours, j'ai l'impression d'avoir moins de stéréotypes	4,4
3) Je suis plus curieux de connaître la France maintenant qu'avant de suivre ce cours	3,8

4) Grâce au cours, j'ai ressenti une évolution dans ma façon de penser	4,6
5) Avant ce cours, je n'étais pas très enthousiaste à l'idée d'étudier le français à la KMA	3,2
6) Grâce au cours, j'ai l'impression d'être plus motivé à apprendre le français	4,6
7) Maintenant, je suis motivé à apprendre le français	4,2

Annexe 6 Relations franco-coréennes

Accords et Traités Gouvernementaux

Date signature de la France	Date signature de la Corée	Titre
28.12.1965	28.12.1965	Coopération culturelle et technique
06.03.2000	06.03.2000	Protection des informations militaires classifiées échangées dans le domaine de la coopération militaire et de l'armement
06.12.2004	06.12.2004	Sécurité sociale
27.10.2006	27.10.2006	Coproduction cinématographique
16.11.2006	16.11.2006	Changement climatique et des projets de mécanisme pour un développement propre

Accords et Traités Universitaires

Université Française	Université Coréenne
Université Paris IV	SNU
Université Paris II	SNU
Université Paris III	Ewha
Université Paris VII	Yonsei
Université Paris Dauphine	Seogang
INSA	SNU
	Yonsei
	KAIST
EDHEC Business School	SNU
ESSEC Business School	Goryo
	SNU
Rouen Business School	SNU
	Ewha
ISC School of Management	Seogang
	SNU
	Hanyang
TELECOM ParisTech	SNU
TELECOM Ecole de Management	KAIST
ESCE	Yonsei

Université Française	Université Coréenne
	Hanyang
ESGCI	Seongkyunkwan
	Ewha
ESG Management School	Yonsei
	Ewha
INSEEC	Ewha
IDRAC	Kyeonghee
IESEG	Kunkook
	Goryo
	Seogang
ESCT	Ewha
ESSCA	Seogang
ISAM	Yonsei
IPAG	Kyeonghee
	Kyongbuk
ESCEM	Seogang
	Yonsei
Ecole Supérieure des Arts Décoratifs	Kookmin
INALCO	Kyeonghee
	Seogang
	SNU
	Ewha
	Langues étrangères
ESC	Goryo
	Yonsei
	KAIST

Accords et Traités Municipaux

Villes Jumelées	Année
Séoul - Paris	1991
GyongJu - Versailles	1987
Hongcheon - Sanary sur Mer	1986
GyongBuk - Alsace	1999
Jéju - Rouen	2004
Guro - Issy les Moulineaux	2005
Villes Amitiées	Année

Villes Jumelées	Année
Daejeon - Nice	2005
Suncheon - Nantes	2009
YangGu - Saint Mandé	2010
Muju - Evian	2010

L'Ordre national de la Légion d'honneur

Nom	Domaine
Im Gwontaek	Réalisateur
Jeon Doyeon	Actrice
Jo Yangho	CEO de Korean Airline
Lee Changdong	Ministre de la Culture, Réalisateur
Lee Woowhan	Peinteur
Lee Geunhee	CEO de Samsung
Seo Gyongbae	CEO de Amore Pacific
Song Younggil	Sénateur

Annexe 7

Séquences pédagogiques

PROGRAMME DE PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

Nous avons conçu 7 séquences pédagogiques et deux évaluations (une formative, une sommative). Voici en guise d'introduction, un tableau synoptique permettant une vue d'ensemble de l'enchaînement de ces séquences :

Séances	Durée	Thème	Objectifs
Séance 1	20m	« <i>Si je vous dis...</i> »	Diagnostiquer les représentations initiales
Séance 2	20m	« <i>Tous terriens</i> »	Apprendre à repérer les effets ethnocentriques
Séance 3	50m	« <i>Le cerveau droit</i> »	Apprendre à identifier les idées préconçues en langue
Séance 4	110m	« <i>Ils sont fous...ces gaulois !</i> »	Apprendre à repérer les stéréotypes
Séance 5	110m	« <i>Miroir, mon beau miroir...</i> »	Apprendre à adopter le point de vue de l'Autre
Evaluation 1		<i>La langue française</i>	Exposé
Séance 6	70m	« <i>Le français, pour quoi faire ?</i> »	Réconcilier apprentissage et motivation
Séance 7	20m	« <i>Je promeus, tu promeus... nous promouvons</i> »	Réalisation d'un projet de promotion du français
Evaluation 2		« <i>Vive le français !</i> »	Présentation du projet final

>> Séquence 1

[Séquence 1] « Si je vous dis... »

Niveau des élèves : A2

Durée de la séquence : 20 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : Cette première séquence est une activité de mise en route afin d'établir un diagnostic des représentations initiales en vigueur dans la classe de langue concernant la langue étudiée. Idéale en activité brise-glace permettant à l'enseignant de mieux cerner son groupe-classe, cette séquence est brève, elle s'effectue indifféremment en début ou en fin d'heure de cours. Les conclusions de cette activité sont à conserver pour de futures séquences dans le cadre d'une pédagogie interculturelle. Ils serviront aussi à mesurer l'évolution des représentations initiales, du point de départ à l'évaluation finale.

Cadre théorique : Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Objectif culturel : Diagnostiquer les représentations initiales.

Séquence pédagogique

- **Activité 1, association de mots**

Durée : 10 min

Modalités de travail : Production individuelle

Consigne :

Donnez 5 adjectifs qui vous viennent naturellement, spontanément, rapidement, à l'esprit à l'évocation des items suivants.

La France

La langue française

Déroulement : Ecrire la consigne au tableau et demander aux élèves de répondre de manière individuelle, personnelle et silencieuse, à l'écrit.

Evaluation / correction : Inviter les apprenants à partager leurs réponses avec la classe

Variantes, prolongements... : Si la classe est composée de beaucoup d'élèves, ils peuvent échanger, comparer leurs réponses. La première étape de production individuelle reste, elle, primordiale.

• Activité 2, exploitation des résultats

Durée : 10 min

Modalités de travail : Réflexion collective

Consigne :

Proposez un classement des résultats par catégorie

Déroulement : Cette étape est un temps fort et doit être perçue comme tel. On peut aider les apprenants en leur donnant un exemple de catégorisation.

Exemple d'exploitation dans Représentations de l'étranger et didactique des langues, Geneviève Zarate⁶⁰

Physique / vestimentaire / économique et social / historique / lieux / symboles nationaux / psychologie collective (organisés, polis) / etc

<i>Classement proposé par J-C Beacco, S. Lieutaud, Tours de France. Travaux pratiques de civilisation. Guide pédagogique. Paris : Hachette, 1985, p.8</i>

-L'homme proprement dit (physique, mode de vie, tradition, histoire, etc) -Le milieu (politique, économie, culture) -L'activité de l'homme sur son milieu (paysages construits, paysages naturels)
--

<i>Classement proposé par A. Cain, Enseignement et apprentissage de la civilisation au cours de langue dans le second cycle : tentative de légitimation d'une approche in « L'enseignement de la civilisation » Paris, INRP, 1988, pp. 26-27</i>
--

Evaluation / correction : Inviter les apprenants à tirer des conclusions du classement. Les amener à prendre conscience des représentations qui nous conditionnent.

Prolongement

Sondage : les apprenants réalisent à leur tour le test d'association de mots auprès de leur entourage, dans leur langue maternelle, et présentent les résultats obtenus à la classe, de préférence organisés dans un tableau pour amorcer une démarche réflexive. De plus, en traduisant les résultats en français, ils engagent aussi un travail sur la langue.

Remarques, pistes complémentaires

⁶⁰ Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

- Pour plus d'impact, on peut élargir les pays/cultures concernés. Ceci s'avère particulièrement efficace pour la deuxième activité, surtout si le groupe-classe est assez restreint. Multiplier les réponses permet de réellement faire émerger des catégories récurrentes (apparence physique, psychologie collective, etc). On sélectionnera soigneusement les pays qui sont particulièrement stéréotypés dans le pays d'enseignement, afin que la démonstration s'avère plus probante.
- L'activité peut-être réalisée dans la langue-cible uniquement ou en langue maternelle puis traduite.

Fiche élève

아래의 각 경우에 대하여 자연적으로, 즉흥적으로, 즉시 떠오르는 단어 5 개를 적어주십시오. Donnez 5 adjectifs qui vous viennent naturellement, spontanément, rapidement, à l'esprit à l'évocation des items suivants.

«프랑스» « France »

.....

.....

«프랑스어» « Langue française »

.....

.....

Exemple de résultats

>> Séquence 2

[Séquence 2] « Tous terriens »

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 20 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : Activité orale montrant quelques cartes du monde selon les différentes perspectives.

Cadre théorique : Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Objectif culturel : Apprendre à repérer les effets ethnocentriques

Source : Planisphère (projection de Robinson) carte n°1 <http://hist-geo.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article5086>

Planisphère (centré sur les Etats-Unis) carte n°1
<https://docs.google.com/file/d/0B3zSd1iPKAZUYzRmYjJNzAtM2RjNC00NzcyLTg2YmItODQ1ZmQ1Mjc4Njdi/edit?hl=fr&pli=1>

Planisphère (projection de Peter) carte n°3
http://www.geography.org.uk/download/GA_REMapPeters.jpg

La carte Kangnido réalisée en Corée en 1402 par Kim Sa-hyeong (김사형:金士衡), Yi Mu (이무:李茂) et Yi Hoe (이호), à partir de sources de données chinoises. Carte n°4
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:KangnidoMap.jpg>

Carte centrée sur la Nouvelle-Zélande. Carte n°5
http://contents.booktopia.com/book_down/bookImg/Preview/0211/x/02110347/9.jpg

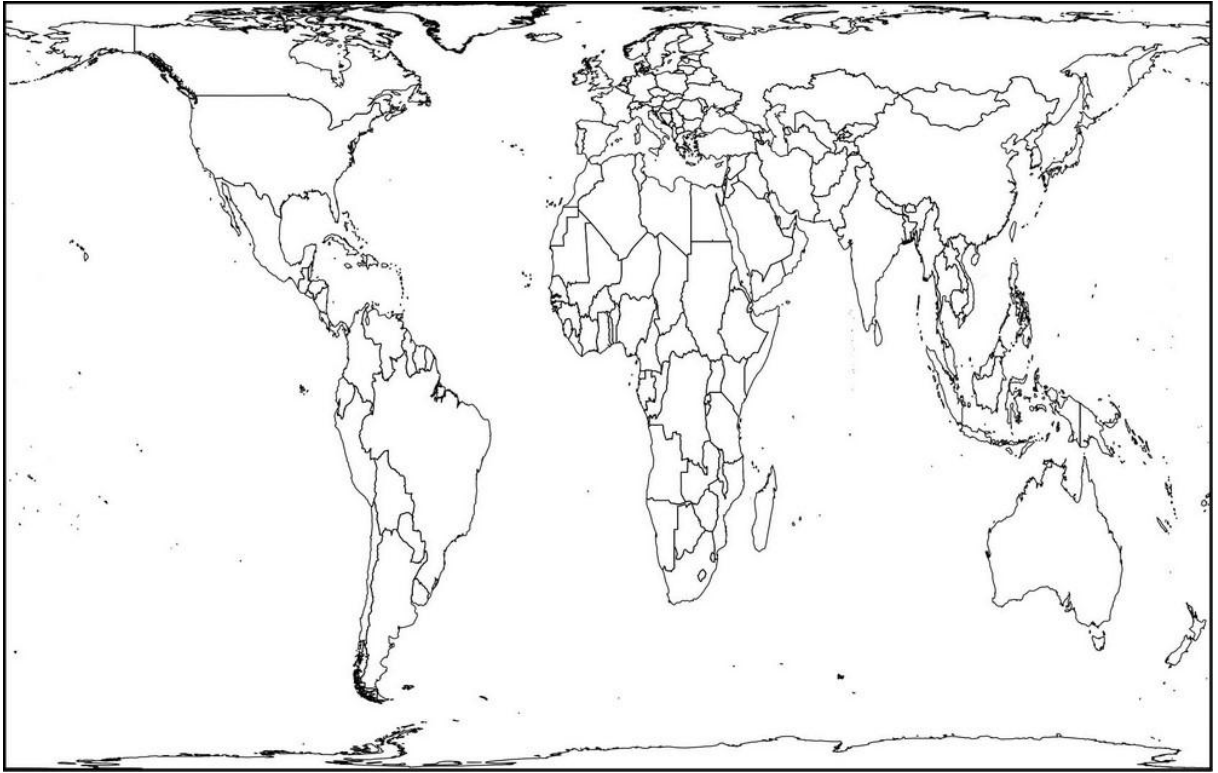
Image n°1 (Zèbre) : <http://blog.thaeger.com/2011/06/01/world-of-100/>



Carte n°1



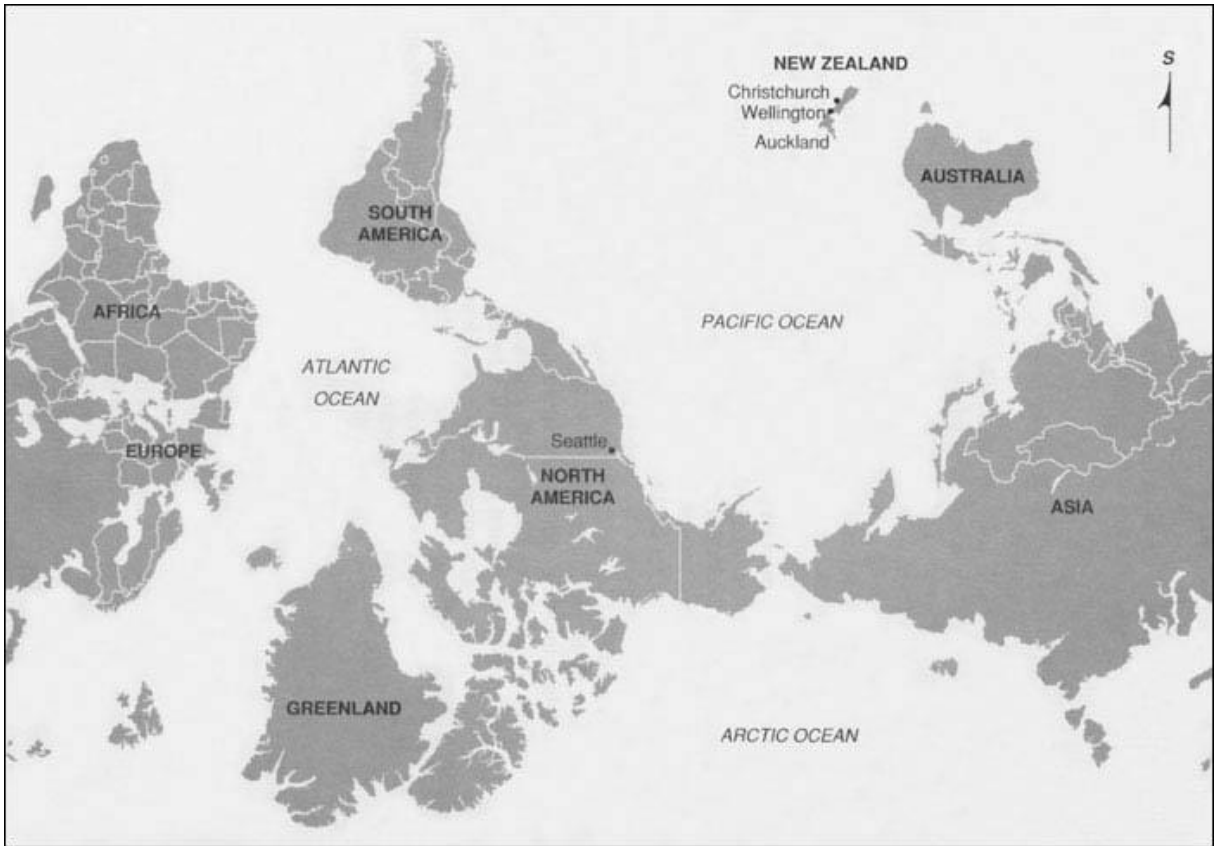
Carte n°2



Carte n°3



Carte n°4



Carte n°5

If the world were a village of 100 people

SKIN COLOUR

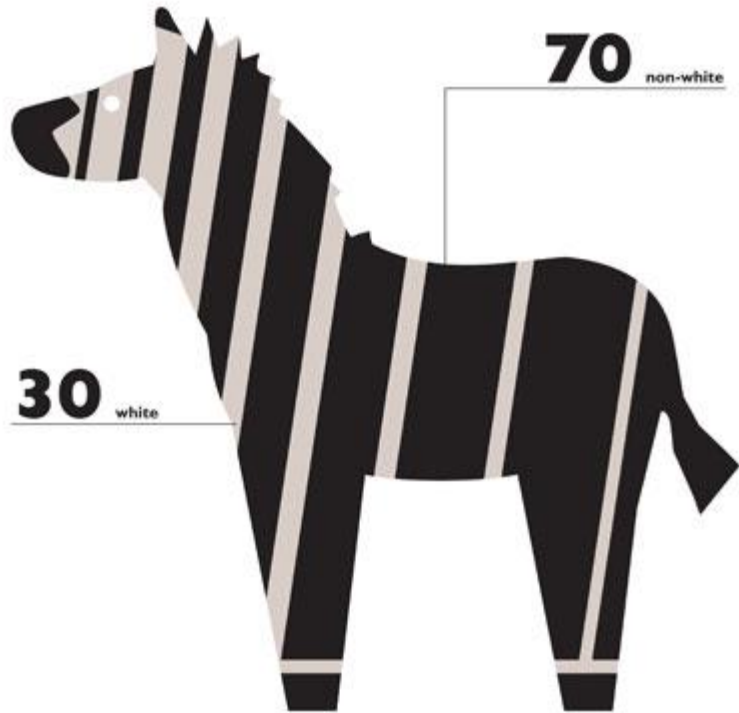


Image n°1

Séquence pédagogique

Projeter les cartes au mur ou les distribuer directement aux apprenants, leur laisser le temps de les découvrir

1 inviter à retrouver l'origine des cartes et la perspective adoptée

2 Quels sont les indices qui ont permis de retrouver l'origine

3 Que peut-on conclure de ces cartes et de la vision du monde ?

Ne pas hésiter à introduire la notion de « ethnocentrisme » d'une part parce que cette notion est essentielle dans la compréhension du mécanisme du stéréotype, dans l'acquisition d'une compétence interculturelle, mais aussi d'autre part parce que le mot, qui est un mot transparent, a de grandes chances d'exister dans la langue des apprenants et donc de les renvoyer à des connaissances qu'ils auraient pu acquérir par ailleurs.

4 Effectuer le même travail de repérage sur l'image n°1. Retrouver l'origine ethnique de l'auteur grâce aux indices présents dans l'image.

Remarques, pistes complémentaires

- Bien d'autres cartes peuvent être utilisées, en fonction de l'origine des apprenants par exemple. Mais l'intérêt est justement de présenter des cartes surprenantes et peu habituelles, pour prouver que justement la vision du monde dépend des individus.
 - L'activité a été conçue comme une activité orale sans prise de note. Toutefois, l'enseignant peut concevoir une activité de systématisation écrite, dont nous proposons ci-après une version.
-

Fiche élève

Exercice 1 : Complétez les phrases ci-dessous :

☛ La carte numéro 1 est

.....

Je le sais parce

que.....

☛ La carte numéro 2 est

.....

Je le sais parce

que.....

☛ La carte numéro 3 est

.....

Je le sais parce

que.....

☛ La carte numéro 4 est

.....

Je le sais parce

que.....

☛ La carte numéro 5 est

.....

Je le sais parce

que.....

☛ L'image n°1 est

.....

Je le sais parce

que.....

Exercice 2 :

Quelles conclusions pouvez-vous tirer de ces cartes et image et de ces différentes perspectives ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

>> Séquence 3

[Séquence 3] Le cerveau droit

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 50 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : En s'inspirant des travaux sur l'hémisphère droit du cerveau et des techniques utilisées en école d'art pour apprendre à dessiner, nous allons initier nos apprenants à penser la langue de façon intuitive, en se débarrassant des idées pré-conçues qui paralysent souvent d'emblée les apprenants débutants. C'est donc une activité qui devrait intervenir le plus tôt possible dans l'apprentissage de la langue. Cette phase de sensibilisation s'inscrit également très tôt dans une pédagogie interculturelle, ou de développement de compétence interculturelle.

Cadre théorique : Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Edwards, B. (1979). *Dessiner grâce au cerveau droit*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Objectif culturel : Apprendre à identifier les idées préconçues en langue

Source : <http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/intro.htm>

<http://www.seedsofgrowth.com/have-you-tried-turning-it-upside-down>

Séquence pédagogique

- **Activité 1, le dessin**

Durée : 10 min

Modalités de travail : collective

Expliquez aux élèves la méthode d'obtention des 3 dessins ainsi que la méthode Edward.

Une nouvelle perspective par le dessin

1. Observez la reproduction du dessin de Picasso, Fig. 4-7.
2. Essayez de reproduire ce dessin
3. Faites une pause (une heure, une journée)
4. Mettez la reproduction du dessin de Picasso à l'envers (tête vers le bas)
5. Essayez de dessiner en oubliant que les choses sont des parties du corps. Dans votre

esprit, elles doivent devenir simplement des lignes. Il est important de ne pas retourner (à l'endroit) l'image jusqu'à ce que vous avez terminé. Tourner le dessin causerait un retour vers l'hémisphère gauche du cerveau, ce que nous cherchons à éviter. Essayez de ne pas trouver ce que vous recherchez dans l'image à l'envers. Il vaut mieux ne pas savoir. Si vous parlez à vous-même, utilisez uniquement la langue de la vision, tel que: "Cela se penche en ligne de cette façon», ou, «Cette forme a une courbe" ou "par rapport au bord du papier (verticale ou horizontale), cette angle de la ligne comme ça », et ainsi de suite. Ce que vous ne voulez pas faire, c'est de nommer les parties.

Inspirée de la méthode de Betty Edward, Dessiner grâce au cerveau droit.

- **Activité 2, application en langue (en prononciation)**

Durée : 30-40 min

Modalités de travail : individuelle et collective

Faire les exercices en veillant à ce que les apprenants oublient les prononciations stéréotypées. Encourager les apprenant à imiter le son de la voix de l'enseignant, quitte à oublier le sens. Ces exercices peuvent se réaliser assis ou debout.

Remarques, pistes complémentaires

- ➔ Dans la mesure où notre public est coréen, nous nous concentrons particulièrement sur les exercices de phonétiques suivant : l'enchaînement consonantique, l'enchaînement vocalique, l'égalité syllabique, la désaccentuation, toutes les voyelles, surtout le /y/, les consonnes constrictives, l'opposition des consonnes /b/ - /v/, le /R/, les semi-consonnes
 - ➔ Puisque l'enseignant est de langue maternelle française, nos exercices sont essentiellement des exercices de répétition. L'enseignant peut guider, répéter, faire répéter l'élève, lui donner des indices grâce à des mimiques ou des explications plus techniques qu'on peut trouver par exemple ici : <http://phonetique.free.fr/> ou encore ici : <http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/intro.htm>
-

Fiche élève

- **Activité 1, le dessin**



Fig. 4-7. Pablo Picasso (1881-1973), *Portrait of Igor Stravinsky*, Paris, May 21.



Drawn Right Side Up

Drawn Upside Down

• **Activité 2, prononciation**

Exercice 1. Distinguez les phrases que vous entendez.

C'est tout vu.			C'est tout vous.
Elle est russe.			Elle est rousse.
Il habite au-dessus.			Il habite au-dessous.
Dites-vous « tu » ?			Dites-vous tout ?
Voilà mon bureau.			Voilà mon bourreau.

Exercice 2. Entourez celui que vous entendez.

1. Bon bonne
2. Simon Simone
3. Mignon mignonne
4. mon nom mon homme

Masculin / féminin

Plein / pleine

Ancien / ancienne

Certain / certaine

Américain / américaine

3e personne du singulier / 3e personne du pluriel

il vient / il viennent

elle tient / elles tiennent

il peint / ils peignent

elle craint / elles craignent

Exercice 3. Ecoutez et répétez.

[i] il – y – qui – si – ni – ici

[y] tu - une – rue – bu – sur – plus – mur – peinture – armature – urbain

[u] nous – vous – tout – sous – pour – toujours

[ɛ] bien – rien – pain – faim – loin – juin – enfin – médecin – inconnu – imbécile – thym – syndical – symbole – peinture – européen

[ɑ̃] en – dans – sans – quand – temps – printemps – pendant – comment – combien maintenant – intelligent – amusant

[ɔ̃] on – son – bonbon – pont – rond – tomber – pompier – mouton

[J] yeux – ail – famille – fille – vieille - juillet

[w] fouet – moi – voir – toi – quoi – droite

[ɥ] fuite – huit – huile – lui

[ʁ] Reviens ! - le rêve - la rue - la robe en rose va bien à Marie

Exercice 4. Virelangue. Répétez.

Suis-je bien chez ce cher Serge ? Il fait si chaud chez ce cher Serge.

As-tu vu le ver vert allant vers le verre en verre vert ?

Je veux et j'exige d'exquises excuses du juge.

Combien sont ces six saucissons-ci ? Ces six saucissons-ci sont six sous

Un dragon gradé dégrada un gradé dragon.

Bébé boit dans son bain, pépé peint dans son coin

Exercice 5. Ecoutez et répétez les mots suivants.

Amour	Bonjour	Monsieur	Merci	Tolérance
Café	Chanson	Chic	Cinéma	Concours
Déjà Vu	Dessin	Encore	Ensemble	Fondu
Gomme	Grand Prix	Gratin	Lingerie	Mon cher ton ton
Rouge	Tous les Jours	Vacances	Vétéran	
Conte	Genre	Bourgeois	Noir	

>> Séquence 4

[Séquence 4] « Ils sont fous...ces gaulois ! »

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 110 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : A travers un texte, dont nous ferons l'analyse collective en classe, nous cherchons à révéler le fonctionnement de la stéréotypie.

Cadre théorique : Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Objectif culturel : Apprendre à repérer les stéréotypes

Source : Guide touristique coréen sur le web, ayant pour but de présenter les destinations. Dans la rubrique « France » propose une description des français.

http://www.algogaja.com/xc/index.php?mid=info_1&page=2&document_srl=374

Séquence pédagogique

Compétence	Activité	Objectifs
Compréhension globale	Exercice 1	Comprendre le thème du texte
Compréhension fine	Exercice 2	Comprendre les intentions de l'auteur, remettre en question le fondement de la parole de l'auteur
Production écrite	Exercice 3	Etre capable de réemployer le modèle, prendre conscience du caractère caricatural d'une telle description d'un peuple

• **Activité 1, Compréhension écrite** (80 min)

1 Lecture individuelle du texte, repérage du vocabulaire nouveau, suivi d'une éventuelle lecture collective et d'une explication du vocabulaire posant des difficultés.

2 Distribution des fiches élèves, réponses individuelles ou par deux aux **Exercices 1 et 2**.

Evaluation / correction : Inviter les apprenants à partager leurs réponses avec la classe et lancer un débat. Dans la phase de correction collective, ne pas hésiter à citer le texte et à démontrer que les affirmations ne sont pas spécifiques aux français.

Par exemple «(les français) préfèrent rester chez eux, dans leur ville natale, plutôt que de déménager dans une nouvelle ville.» les coréens ne sont-ils pas aussi extrêmement attachés à leur terre natale ?

=> **Inviter les apprenants à réfléchir à leur propre identité.**

«(les français) respectent tellement leurs traditions qu'ils peuvent parfois sembler égoïstes » les coréens ne sont-ils pas encore plus attachés à leurs traditions ? Donc encore plus égoïstes ?

=> **Relever à quel point les stéréotypes peuvent se retourner contre leurs auteurs.**

• **Activité 2, Production écrite (30 min)**

Consigne :

Selon le modèle, écrivez un texte très caricatural à propos des habitants de votre pays. (10 lignes)

Evaluation / correction : les textes doivent être assez brefs et contenir les marques du modèle, à savoir : l'abondance d'adjectifs, description de la personnalité, origines très lointaines de la population. Ne pas hésiter à noter au tableau ces moments clés qui devront impérativement se retrouver dans leur production.

Remarques, pistes complémentaires

- ➔ Le choix du texte est essentiel pour la réussite de cette activité : le texte doit regorger de stéréotypes. Les textes à vocation touristique sont de bons supports.
- ➔ Dans ce cas présent, nous avons utilisé un texte coréen traduit en français par nos soins. Il est en effet plus probant d'utiliser un texte étranger qu'un texte français si l'on veut trouver des stéréotypes.

Texte source

Les caractéristiques des français.

Les français, le peuple qui nous ressemble le plus parmi les pays d'Europe ?

Les français aiment s'exprimer de façon honnête et claire. Ils sont libres, tout en ayant beaucoup de retenue. De plus, ils possèdent un humour satirique, presque cruel, pour pointer les faiblesses des autres.

Puisque la population française est constituée de diverses ethnies, les façons de penser varient beaucoup. On dit que des Celtes, ils ont hérité l'individualisme, des Romains, l'amour pour la justice et l'ordre, des Allemands, le talent de l'architecture, des Normands, l'agressivité. C'est ce qu'on dit...

Leur fierté

À cause de leur longue tradition agricole, ils préfèrent rester chez eux, dans leur ville natale, plutôt que de déménager dans une nouvelle ville. Ils sont aussi égocentriques et respectent tellement leurs traditions qu'ils peuvent parfois sembler égoïstes. Ils ont un esprit idéaliste grâce à la féodalité et la chevalerie, c'est pourquoi ils ont tendance à s'enthousiasmer facilement. Parfois ils sont tellement individualistes qu'ils violent les règles mais d'un autre côté, ils sont tellement révolutionnaires qu'ils peuvent se rassembler pour lutter contre l'oppression extérieure. Ainsi, ils sont fiers d'avoir gagné leur liberté grâce au pouvoir du peuple pendant la révolution française.

La plupart des français sont actifs, optimistes et de fins gourmets qui aiment un bon repas et du bon vin. Les parisiens sont décontractés, impulsifs, caractériels, râleurs, ils aiment critiquer, ils ont beaucoup d'humour et d'esprit. Ils ont aussi une bonne capacité à analyser l'art parce qu'ils sont exposés aux arts depuis leur enfance. Cependant, ils sont de moins en moins gentils et patients parce qu'il y a beaucoup de touristes étrangers!!

프랑스인들의 국민성 유럽에서 우리와 가장 비슷하다?

프랑스인들은 자신의 생각을 솔직하고도 분명하게 밝히기를 좋아하고, 자유분방하지만 자신에 대하여 엄격하게 통제를 하고, 가혹할 정도로 상대의 약점을 풍자하는 재치도 있다. 잘못 걸리면 작살난다는 뜻....

이 라틴어는 '꿀 지방 사람'이라는 의미와 동시에 '수탉'이라는 의미도 갖는데, 로마인들은 '켈트 족' 사람들의 성격이 수탉의 성질, 즉 솔직하고 쾌활하며, 변덕이 심하다고 보았기 때문이다. 그래서 [프랑스 국조가 수탉](#)이군....^_^

프랑스 민족은 다양한 민족으로 구성되어 있기 때문에 사고방식 또한 다양하다. 프랑스 인은 '켈트 족 Celts'으로부터 개인주의를, 로마인으로부터 법과 질서를 사랑하는 마음을, '게르만' 족으로부터는 건축제조 재능을, '노르만' 족으로부터는 진취적 기질을 이어받았다고 말한다. 말만.....

그들의 자부심

오랜 농경사회의 영향으로 고향에 집착하고 다른 도시로 이사하는 것을 싫어하며 자기 중심적이고 이기적으로 보일 정도로 전통을 중시한다. 또한, 봉건주의적인 영향으로 기사도 정신에 바탕을 둔 이상주의 성격을 갖고 있어서 쉽게 열광하고, 규율이 없을 정도로 개인주의적이지만, 외부의 압력에 대항하여 싸울 때에는 혁명적인 면을 보이는데 이는 [프랑스 대혁명](#)을 통하여 민중의 힘으로 자유를 쟁취한 것에 대한 자부심을 갖고 있기 때문이다.

대부분의 프랑스인들은 명랑하고 낙관적이며, 좋은 포도주와 음식을 즐기는 미식가들이다. 프랑스의 수도인 파리 사람들은 태평하고 충동적이며 변덕스럽고, 불평이 많고 비판하기를 좋아하며 재치와 유머가 풍부하고, 어릴 적부터 생활 속에서 예술을 접하기 때문에 보는 눈이 날카롭다.

하지만, 외국 관광객들에게 치여서인지, 요즘은 점점 더 무뎡뎡하고 불친절하게 변하고 있는 중!!!!

http://www.algogaja.com/xe/index.php?mid=info_1&page=2&document_srl=374

Fiche élève

« Les caractéristiques des français »

Exercice 1

1) De quoi parle le texte ?

.....

2) Quels sont les populations mentionnées dans le texte ?

.....

3) Relevez dans le texte les adjectifs utilisés à propos des français.

4) Selon votre avis personnel, classez ces adjectifs selon les catégories suivantes :

Positifs	Négatifs	Neutre

5) De combien de parties se composent le texte ? Quel est le thème de chaque partie ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Exercice 2

Essayez de retrouver l'origine et la nature de ce texte. Justifiez vos réponses à partir du texte.

1) Qui est l'auteur ?

.....

2) L'auteur est français. Vrai ou faux ? Justifiez.

.....

3) Où peut-on trouver ce texte ? Journal ? Magasine ? Autre ?

.....

4) Quel est le type de texte ?

- Informatif Narratif Descriptif
 Argumentatif Didactique

Justifiez :

.....
.....

5) Quelle est l'intention de l'auteur à travers ce texte ?

.....
.....

6) L'auteur a vécu en France, connaît les français. Vrai Faux On ne sait pas

7) Quelles sont donc les sources de l'auteur ? A votre avis, ces sources sont-elles absolument fiables ?

.....
.....
.....
.....

Exercice 3

Selon le modèle, écrivez un texte très caricatural à propos des habitants de votre pays. (10 lignes)

.....
.....
.....
.....
.....

Faux. L'auteur ne peut pas être français « Les français, le peuple qui nous ressemble le plus parmi les pays d'Europe ? ». L'auteur est coréen.

3) Où peut-on trouver ce texte ? Journal ? Magasine ? Autre ?

Sur un site web dédié aux voyages

4) Quel est le type de texte ?

Informatif

Narratif

Descriptif

Argumentatif

Didactique

Justifiez :

Descriptif : beaucoup d'adjectifs. Didactif : présent de vérité générale

<http://www.etudes-litteraires.com/caracteriser-texte.php> Si besoin est, distribuer le tableau récapitulatif aux apprenants

5) Quelle est l'intention de l'auteur à travers ce texte ?

Renseigner les lecteurs sur la personnalité des français afin de se préparer à un éventuel voyage et à comprendre la population locale.

6) L'auteur a vécu en France, connaît les français. Vrai

Faux

On ne sait pas

7) Quelles sont donc les sources de l'auteur ? A votre avis, ces sources sont-elles absolument fiables ?

L'histoire, les faits historiques, les traditions, les origines ethniques. Ces sources sont assez bonnes mais ne tiennent pas assez compte des évolutions récentes, des brassages multiculturels de la deuxième moitié du 20^e siècle, des changements de mentalités liées à la modernisation et à la mondialisation. Les descriptions sont trop simplistes.

>> Séquence 5

[Séquence 5] « Miroir, mon beau miroir... »

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 110 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : Dans cette séquence, nous tentons faire contraster les stéréotypes des autres (si faciles à trouver) et nos propres stéréotypes (bien plus difficiles à admettre), une étape nécessaire dans la compréhension de l'injustice des stéréotypes et dans l'importance d'apprendre à les relativiser.

Cadre théorique : Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: CREDIF.

Objectif culturel : apprendre à adopter le point de vue de l'Autre

Source :

Image n°1 <http://espagne.aquitaine.fr/spip.php?article1547&lang=es>

Image n°2 http://www.nickspics.net/v/Travel/South_Korea_2009/IMG_2427_5DMK2.JPG.html

Image n°3 <http://www.sciencephoto.com/media/111942/enlarge>

Séquence pédagogique

En amont du cours, l'enseignant recense certains stéréotypes à l'encontre de ses étudiants. Il peut collecter les informations en interrogeant son entourage, des étrangers, en surfant sur le web. Le contenu est finalement secondaire, le plus important étant que les stéréotypes sont très marqués (on pourra éviter toutefois les stéréotypes trop blessants pour les élèves ou trop controversés).

Ici, un public homogène coréen, vu par des français :

Beaucoup de monde. Les gens portent des masques contre la pollution. Ils sont doués en mathématiques et en informatique. Sont-ils Chinois ? Japonais ? Vietnamien ? Coréen ???
Le pays est assez méconnu comparé à ses voisins d'Asie.

- **Activité 1, mise en route**

Durée : 15 min

Déroulement :

L'enseignant débute son cours en montrant une image très stéréotypée d'un ou de plusieurs étrangers et effectue un travail de repérage de stéréotype avec les apprenants. Le débat est libre et peut conduire à recenser les autres stéréotypes courants. Pour le travail de repérage et de catégorisation, voir le tableau en séquence 1. Cette mise en route à l'avantage de remobiliser les connaissances des apprenants en ce qui concerne le repérage de stéréotype. Cette activité opère un contraste intéressant et nécessaire avec l'activité suivante.

- **Activité 2, stéréotypes inversés**

Durée : 45min

Déroulement :

1 L'enseignant invite maintenant les apprenants à imaginer les stéréotypes qu'ils renvoient aux yeux des français, (et/ou aux yeux d'autres nationalités si c'est pertinent : par exemple, comparer les stéréotypes que les américains/chinois/français ont à l'égard des coréens, qui sont des stéréotypes assez différents). Cette activité est individuelle (classe nombreuse) ou collective (classe peu nombreuse).

2 Finalement révéler aux apprenants les informations issues de l'enquête menée. Afin d'éviter de verbaliser les stéréotypes, l'enseignant peut utiliser les images 2,3,4, et effectuer le même travail de repérage.

3 Susciter un débat : ces idées sont-elles vraies ou fausses ? « Les stéréotypes ont une part de vérité mais sont réducteurs, généralisants, inexacts, ignorent le contexte. » telles sont les réponses qu'on peut obtenir.

Evaluation / correction : On veillera à ce que tous les apprenants participent et proposent des idées.

- **Activité 3, production écrite**

Durée : 30 min (maximum)

Déroulement : Devoir maison (ou d'activité en classe) : rassembler les connaissances abordées en classe relatives aux stéréotypes et proposer une définition.

Evaluation / correction : La définition doit être courte mais tenir compte de tous les paramètres étudiés en classe à savoir :

- Tout le monde a des stéréotypes
- Le stéréotype est une façon immédiate et artificielle de percevoir la réalité
- Le stéréotype est une déformation de la réalité : généralisation ou réduction
- Le stéréotype peut être anodin ou avoir de lourdes conséquences
- Les stéréotypes sont partout, en les repérant on peut les déjouer

Prolongement

Durée : 20 min

Les élèves, désormais attentifs aux stéréotypes pourront se pencher plus précisément sur le thème qui nous tient à cœur : le français au sein de la KMA, l'influence négative des stéréotypes de la langue sur la motivation des apprenants.

Modalités de travail : en classe, sous forme de discussion/débat par exemple

Consigne :

A propos de la langue française à la KMA.

1. *Quels sont **vos** stéréotypes sur la langue française ? Quels sont les stéréotypes de la langue française **à la KMA ? en Corée du Sud** ? (utilisez les outils d'analyse vus en classe, comme la catégorisation)*
 2. *D'où viennent ces stéréotypes ? Sont-ils vrais ?*
-

Évaluation / correction :

- Il est important de voir si les élèves ont perçu, dans la première question, la vision qui leur est demandée : d'abord individuelle, puis collective (mais un groupe restreint et bien particulier), et enfin collective (à l'échelle nationale). Les 3 échelles doivent être représentées dans leur réponse.
- Si cela n'a pas été fait spontanément (alors que cela fait partie des outils d'analyse vus précédemment), inviter les apprenants à classer leur résultat par catégorie, en les faisant venir au tableau par exemple. Ceci aide les apprenants à prendre du recul sur les résultats, à avoir une réflexion analytique, au delà de la simple énumération/description.
- De manière générale, les réponses, même désordonnées, sont utiles à l'enseignant comme source d'information, particulièrement la deuxième question, invitant une fois encore les apprenants à avoir une démarche analytique, à la recherche de l'origine des stéréotypes.

Remarques, pistes complémentaires

Plus grande est l'indignation des apprenants face aux stéréotypes dont ils sont « victimes », plus grande sera la compréhension de la nécessité de remettre en cause tous les stéréotypes et donc plus grande sera l'implication des apprenants. L'enseignant doit toutefois trouver un certain équilibre et ne doit ni inventer de faux stéréotypes abominables ni se risquer de heurter les apprenants, cela risquant de se retourner contre l'enseignant et la culture dont il est le représentant. Il faut donc vraiment trouver un compromis entre les deux.

Fiche élève

- **Activité 1**

Observez l'image ci-contre. D'où viennent les personnages ? Comment le savez-vous ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



- **Activité 2**

Imaginez les stéréotypes des coréens aux yeux des français.

.....

.....

.....

.....

.....

Observez les images 2, 3 et 4 suivantes :



Image 2



Image 3

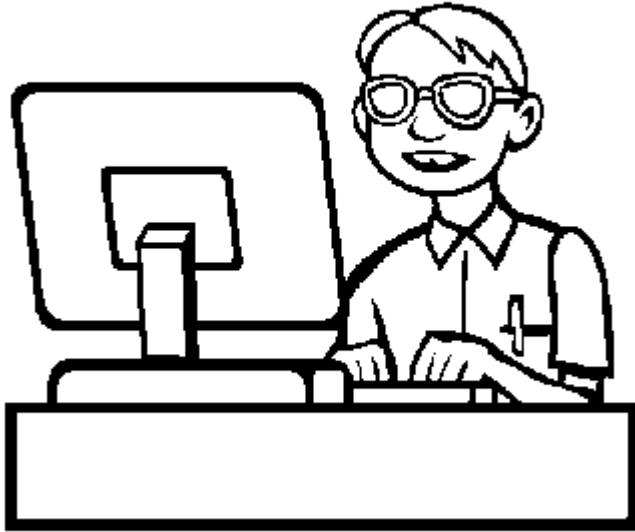


Image 4

Que pensez-vous de cette image de vous ? Est-ce correct ? Est-ce juste ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

• **Activité 3**

En vous aidant de ce que vous avez appris en classe, proposez une définition du stéréotype.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

• **Discussion en classe**

>> Evaluation n°1

[Evaluation n°1] Evaluation formative

Modalité de travail : DEVOIR-MAISON

Consigne :

Thème : la langue française à la KMA

1) Faites un sondage auprès de vos camarades pour connaître leur représentation de la langue française à la KMA.

2) Proposez un classement des résultats.

3) Proposez une analyse de la représentation de la langue française et du département au sein de l'académie (cause, origine, exactitude, etc)

Grille d'évaluation :

			SM	SG	JG	GH	SE
Organisation	Introduction	1					
	Conclusion	1					
	Parties définies	1					
Linguistique	Vocabulaire riche et maîtrisé	3					
	Syntaxe et grammaire	2					
	Orthographe (ppt)	1					
Contenu	Rigueur scientifique (chiffre, pourcentage)	2					
	Diagnostic	2					
	Analyse	2					
	Interprétation personnelle	3					
Présentation orale	Fluidité de parole	1					
Ppt	Effort de présentation, d'illustration	1					
Total		20					

>> Séquence 6

[Séquence 6] *Le français pour quoi faire ?*

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 70 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : Cette séquence s'adresse aux apprenants qui n'ont pas choisi d'étudier le français ou qu'ils ont oublié pourquoi. Après avoir ciblé le public et ses spécificités, nous proposons de lui rappeler les raisons qui peuvent directement l'intéresser à apprendre le français, afin qu'il (re)trouve motivation.

Objectif culturel : Réconcilier apprentissage avec motivation : retrouver les raisons qui poussent à apprendre le français

Source : <http://www.consulfrance-nouvelleorleans.org/IMG/pdf/10-Bonnes-Raisons.pdf>

Document officiel à deux lectures : première lecture, factuelle (énumération des atouts du français), deuxième lecture, implications cachées (promotion du français reposant sur des stéréotypes)/

Séquence pédagogique

- **Activité 1, mise en route**

Voir Evaluation n°1

Durée : 25 min

Avant le cours : A partir des exposés faits par les apprenants, l'enseignant dresse un tableau ou un bilan des principaux stéréotypes qui ont lieu dans la région/le pays/la structure. Il trouve ensuite quelques arguments pour aller à l'encontre de ces stéréotypes, démontrer qu'ils sont faux.

Déroulement :

1 Collectivement, l'enseignant demande aux apprenants de résumer ce qui a été dit lors des exposés, demande de retrouver les stéréotypes dominants. On dresse ensemble une liste de 5 ou 6, qui doivent plus ou moins correspondre à ceux rassemblés par l'enseignant au préalable.

2 L'enseignant démontre alors aux apprenants que les stéréotypes sont faux. Cet exercice est délicat : la démonstration doit être probante, convaincante. L'activité 2 vient en support.

• **Activité 2, compréhension écrite**

Durée : 45 min

Déroulement :

Traitement	Compétence	Activité	Durée
Ensemble du texte	Compréhension globale	Exercice 1	15 min
Segmenté (groupe 2 ou 3)	Compréhension fine	Exercice 2	1)10min 2)10min
Ensemble du texte	Compréhension fine	Exercice 3	10 min

Attention, les exercices n'excluent pas une présentation du texte à l'oral en amont (qu'est-ce que ce texte ? de quoi parle-t-il ? etc)

Évaluation / correction :

On attend des étudiants qu'ils comprennent globalement le texte, mais la compréhension fine, elle, est répartie sur la classe (économie de temps). Il est donc important que lors de la mise en commun des réflexions dans l'exercice 2, les groupes soient attentifs les uns aux autres. On peut s'assurer de cette attention en posant oralement des questions ou en désignant un autre groupe pour résumer ce qui a été dit par exemple.

Remarques, pistes complémentaires

- Les séquences pouvant être entrecoupées ou espacées, l'enseignant peut relever les devoirs maison d'abord, les corriger, puis faire une correction collective ensuite lors de la prochaine séquence.
 - Les activités proposées permettent de traiter ce texte au niveau A2. Pour des niveaux plus avancés, l'enseignant pourra faire un autre traitement du texte et proposer d'autres activités plus appropriées.
-

Fiche élève

10 bonnes raisons d'étudier le français

Exercice 1.

Répondez aux questions suivantes par VRAI ou FAUX.

	VRAI	FAUX	Texte (ligne)
On peut apprendre le français dans tous les pays du monde			
Le français est la deuxième langue la plus parlée dans le monde, après l'anglais			
Parler français permet de trouver du travail en France et dans les pays francophones			
La France reçoit chaque année 70 millions de visiteurs			
On ne peut pas utiliser le français lorsqu'on voyage dans le monde			
On peut étudier en France avec des notions de français			
La langue française est beaucoup utilisée dans les organisations internationales			
Les médias français (TV5, France 24,...) sont disponibles en anglais et en allemand.			
On peut s'amuser en apprenant le français			
La langue française développe l'esprit critique			

Exercice 2

1. Par groupe de 2 ou 3, choisissez l'une des 10 bonnes raisons d'apprendre le français. Développez cette idée : cherchez des exemples, des situations que vous connaissez.
2. Vous expliquez au reste de la classe pourquoi c'est une bonne raison d'apprendre le français.

Exercice 3

1° Qui est l'auteur ?

.....

2° Pourquoi l'auteur a écrit ce texte ?

.....

3° Relevez les stéréotypes dans ce texte.

>> Séquence 7

[Séquence 7] *Je promeus, tu promeus... nous promouvons !*

Niveau des élèves : A2
Durée de la séquence : 20 min

Thème et objectifs

Présentation succincte : Cette séquence est modulable : elle vise à accompagner les apprenants dans l'élaboration de leur projet final.

Objectif culturel : Réaliser un projet final pour promouvoir le français

Séquence pédagogique

Afin d'accompagner les apprenants dans la réalisation de ce projet, on peut découper cette séquence en plusieurs discussions en fin de classe.

Pistes de réflexion

Organisation des idées/contenu

Organisation du projet

Répartition des tâches

Support du projet (vidéo, poster, chanson). Attention, le temps d'élaboration varie beaucoup selon le support choisi.

Besoin(s) matériel(s)

On peut également éventuellement donner aux apprenants la grille d'évaluation (voir dans **Evaluation finale**)

>> Evaluation finale

[Evaluation finale]

Création d'une affiche pour promouvoir le département de français

Niveau des élèves : A2

Durée de l'évaluation : 100 min

Présentation des objectifs

L'évaluation porte sur l'assimilation des connaissances jusque là mises en place par notre projet. La première partie aura pour but d'évaluer la capacité d'analyse des apprenants face à une situation bien précise très similaire à ce que nous avons travaillé en classe. La deuxième partie est un projet créatif élaboré collectivement par les apprenants. Il s'agit de résumer leur connaissance des atouts de la langue française et d'en faire la promotion.

Grille d'évaluation

			SM	SG	JG	GH	SE
Travail	Equilibre répartition des tâches /2	2					
	Choix du support (concret, audio,etc) /2	1.5					
	Présentation, décoration /1	1					
	Qualité de la présentation orale (information, temps de parole) /2	2					
Projet	Investissement individuel présentation orale /1	1					
	Présente clairement les données /2	1					
	Bilingue /1	0.5					
Langue	Complet /3	3					
	Correction grammaticale /1	1					
	Vocabulaire /2	2					
	Orthographe /2	1					
	« Franglais » /1	1					
TOTAL EXAM 2		17					
		=85					

Annexe 8 Extraits évaluation n°1

>> Seok-Moon

Donner 5 mots par décrire
Le département de français?

1. Commandant Choi
2. Petit nombre d'élite
3. Cultivé
4. Difficile
5. Harmonie

Est-ce que vous voulez apprendre le
français? (dans la KMA?)

1. OUI (25%)
2. NON (75%)

Est-ce que vous voulez apprendre le français?

Pas l'école

Dans l'école

Oui Non Oui Non

Est-ce que vous voulez apprendre le français?

1. On n'a pas assez de temps pour apprendre le français!

2. On veut apprendre le français sans devoirs!

3. C'est suffisant qu'on apprend l'anglais!

Oui Non Oui Non

>>Jang-Geun

1. Donner 5 mots par décrire le département de français.

- Il y a beaucoup de mots mais certains mots sont apparus fréquemment.
- Le mot le plus fréquemment apparu est "difficile"
- À la surprise, beaucoup de cadets parlent commandant Choi pour cette question.
- Il y a des avis opposés. Certains cadets disent que le département de français est plus facile à suivre dans le KMA, mais d'autres disent que le français est trop difficile à suivre.

2. Est-ce que vous voulez apprendre le français? Oui ou non? Pourquoi?

- 54.5% des personnes disent qu'elles veulent apprendre le français. La raison est la suivante.
- La prononciation du français est belle.
- Le français est la deuxième langue la plus parlée après l'anglais.
- J'aime le français.
- J'aime les actrices de France.

2. Est-ce que vous voulez apprendre le français? Oui ou non? Pourquoi?

- 45.5% des personnes disent qu'elles ne veulent pas apprendre le français. La raison est la suivante.
- C'est inutile.
- Après le cours de deuxième année, je ne veux pas apprendre. C'est dur.
- Étudier l'anglais est suffisant.

>> Seong-Gyu

La langue française à la KMA?

- Du vin
- Bonjour
- Tour Eiffel
- Musée du Louvre
- Parisien
- Les Escargots
- Le coq
- Redoublants
- La difficulté
- Sandie Keerstock
- 최필영
- 박세은, 안정근, 염성규, 이경희, 조석문

Voulez-vous apprendre le français?



Pourquoi pensez-vous d'apprendre le français?

- **Je ne veux pas apprendre le français(16/34)**
 - Le français est difficile
 - Peut être fait en utilisant l'anglais au lieu du français.
 - Manque de temps
 - Le français n'est pas populaire.
 - Prononciation du français est si difficile
 - Nous travaillons en Corée.
 - Difficile à apprendre l'anglais
 - Le temps de étude de français est très difficile

Pourquoi pensez-vous d'apprendre le français?

- **Je veux apprendre de base seulement(10/34)**
 - Parce qu'il me fait intelligente
 - Il aide à voyager à l'étranger
 - Il contribue à l'apprentissage de œuvre d'art
 - le français est le fondement d'autres langues.

Pourquoi pensez-vous d'apprendre le français?

- **Je veux apprendre le français (8/34)**
 - Française a eu un impact sur les Anglais
 - Le français est une langue populaire.
 - La France est une destination populaire.
 - La France est culturellement développée.
 - Il y a beaucoup pays de langue française.

Voulez-vous apprendre le français à KMA

- **Oui**
 - Notre académie a bon système de l'enseignement
 - Sandie bien enseigner à cadets
 - Nous sommes des soldats. KMA optimise éducation de militaire.
 - C'est un plaisir a cadets
 - Les langues étrangères est essentielle à soldats
- **Non**
 - La vie des cadets est occupé.
 - Autres langues étrangères est plus populaire.
 - La spécialité de français est difficile.
 - La spécialité de français a beaucoup épreuve de rattrapage.

Annexe 9

Définition du stéréotype par les apprenants

1) Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Le stéréotype est la fixation des pensées.
Peuples expriment les façons similaires.
Mais il ne signifie pas toute peuple est la même.
Tout peuple a la originalité.
Donc, la originalité doit primer avant stéréotype.

2) Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Le stéréotype est un avis ou une idée que beaucoup du peuple ont. Ce fait les gens pensent une partie égale ensemble.
Par exemple, si vous penseriez noir est paresseux, bien que chaque personne est diligent, vous ne peut pas changer votre stéréotype. Le stéréotype est chose naturelle. Mais c'est très difficile pour changer stéréotype.

3) * Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

Stéréotype est l'idée fixe sur quelque personne et quelque chose. Si on voit un personne qui fait quelque chose, on pense qu'il fait toujours comme ça. C'est un stéréotype. Il y a stéréotype du personne. En plus, il y a aussi stéréotype du rassemblement. Par exemple, si on voit une femme, on pense toujours qu'elle est délicate, minutieux et prudente. Mais toutes les femmes ne sont pas comme ça. Il y a plusieurs femmes qui sont active et énergique. Donc c'est une sorte de stéréotype. Stéréotype est parfois correct ou parfois incorrect. Ainsi, on doit faire attention à ne pas pouvoir bien juger.

4)

< stéréotype >

stéréotype, c'est le jugement des personnes, basé sur les caractéristiques du groupe auquel il appartient.

Parfois, il est juste, parce que les gens sont toujours touchés par l'influence de l'environnement.

Si elle est bonne stéréotype, par exemple « Les Thaïlandais sont bien » il apporte parfois des effets positifs. beaucoup de gens sont sympathique pour lui.

Mais, si il a eu une mauvaise intention? parce stéréotype rend juge les gens avant qu'ils connaissent quelqu'un, il peut être dangereux et d'être jugé par la pensée de quelqu'un, non pas par qui ils sont. il n'est pas approprié.

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 Plaque d'identification de la KMA	11
Figure 2 Fiche d'identité du contexte	13
Figure 3 Passé linguistique des apprenants	17
Figure 4 Enquête	18
Figure 5 Répartition de l'enseignement des deuxièmes langues étrangères	19
Figure 6 Nombres d'inscrits à la KMA.....	21
Figure 7 Stéréotypes après entretien	25
Figure 8 Proportion filles garçons en 1994	35
Figure 9 Mots français en coréen	38
Figure 10 Répartition du mode gauche et droit.....	39
Figure 11 Composantes de la compétence culturelle	44
Figure 12 Tableau synoptique - Vue d'ensemble	53
Figure 13 Tableau synoptique - Vue détaillée.....	54
Figure 14 Planning	55
Figure 15 Fiche pédagogique type	56
Figure 16 Art - Comparaison France/Corée	64
Figure 17 Projet final des apprenants	69
Figure 18 Résultats de l'auto-évaluation	72

Sigles et abréviations utilisés

« l'académie » : Académie Militaire de République de Corée

CE / CO : Compréhension écrite / Compréhension orale

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

DALF : Diplôme approfondi de langue française

DEL F : Diplôme élémentaire de langue française

FLE : Français Langue Etrangère

KMA : Korean Military Academy, abréviation empruntée à l'anglais pour l'Académie Militaire de République de Corée

MAE : Ministère français des Affaires étrangères

PE / PO : Production écrite / Production orale

MOTS-CLÉS : interculturel, pédagogie, stéréotype, motivation, militaire

RÉSUMÉ

Nous avons placé au cœur de notre recherche l'influence que les stéréotypes sur la langue française, en l'occurrence la langue apprise (ou cible), ont sur la motivation des apprenants. Nous estimons que leur influence est considérable, qu'elle soit positive ou négative. Notre étude se situe dans le contexte de l'Académie Militaire de la République de Corée, à Séoul, au contact d'élèves peu enthousiasmés par l'apprentissage du français. Nous avons d'abord identifié les représentations de la langue étrangère comme responsable du facteur de la motivation. Comment promouvoir la langue française dans de telles conditions ? Nous avons mis en place une pédagogie interculturelle qui consiste à sensibiliser les apprenants à la question des stéréotypes et retrouver l'intérêt pour le français, en mettant notamment en avant les atouts du français pour de futurs officiers de l'armée de terre. Ce projet s'articule en plusieurs séquences pédagogiques, chacune ayant un objectif culturel principal, comme « apprendre à repérer les effets ethnocentriques » ou « apprendre à repérer les stéréotypes dans un texte ». Les séquences ont pour vocation de venir compléter un programme linguistique déjà établi par ailleurs.

KEYWORDS : intercultural, pedagogy, stereotypes, motivation

ABSTRACT

The heart of our research is to define the influences of stereotypes about french language on the motivation of the learners of this language. We believe that their influence is considerable, whether positive or negative. The background of this project is Korean Military Academy, Seoul, where students are rather unconcerned about learning French. First, we identified the representations of the foreign language as responsible of the factor of motivation and start wondering how we can promote the French language under such conditions. Then, we created an intercultural pedagogy with the purpose of calling attention to stereotypes to the learners and for them finding interest in French, particularly the benefits of knowing French language and French culture, for future officers of the Army. This project consists of several pedagogical sequences, each with a main cultural goal, such as "learn to identify the ethnocentric effects" or "learn to identify stereotypes in a text." These sequences are to be supplemented by an additional linguistic project previously programmed.