



HAL
open science

Concevoir un programme destiné à un public d'enfants issus de classes bilingues et axé sur la production orale en contexte vietnamien

Marie-Liesse Kimmel-Spiegel

► **To cite this version:**

Marie-Liesse Kimmel-Spiegel. Concevoir un programme destiné à un public d'enfants issus de classes bilingues et axé sur la production orale en contexte vietnamien. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01316712

HAL Id: dumas-01316712

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01316712>

Submitted on 17 May 2016

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.



Concevoir un programme destiné à un public d'enfants issus de classes bilingues et axé sur la production orale en contexte vietnamien

**KIMMEL-SPIEGEL
KIMMEL
Marie-Liesse**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

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

Département des sciences du langage
Section de didactique du français langue étrangère

Mémoire de Master 2 professionnel

Mention : Sciences du langage - Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015



Concevoir un programme destiné à un public d'enfants issus de classes bilingues et axé sur la production orale en contexte vietnamien

**KIMMEL-SPIEGEL
KIMMEL
Marie-Liesse**

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

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

Département des sciences du langage
Section de didactique du français langue étrangère

Mémoire de Master 2 professionnel

Mention : Sciences du langage - Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier ici les personnes qui m'ont soutenue dans ce projet, et plus particulièrement :

Madame Sandrine Courchinoux, directrice de mémoire, qui a été d'une très grande disponibilité et qui m'a véritablement guidée dans la rédaction de ce mémoire en orientant mon travail et ma réflexion grâce à ses conseils éclairés et toujours bienveillants.

Monsieur Michel Legall, maître de stage, pour l'accueil réservé auprès de l'équipe.

Merci à Patrice pour notre collaboration et pour le partage de son expérience.

Un grand merci à Phuong avec qui j'ai beaucoup appris grâce à nos échanges et classes co-animées.

Merci à Thoai, Huguette, Raymonde, Huong, Kim Anh, Hoang, Quy-Lan, Antoine et ceux que j'oublie (pardon !) pour nos échanges sympathiques et instructifs. Merci à Nhu pour les moments passés ensemble, à Thanh et à Lan pour leur aide. Merci aux enseignantes de l'école *Kết đoàn* qui m'ont accueillie avec beaucoup de gentillesse.

Un grand merci à mes amis du Viet Nam avec qui j'ai passé d'excellents moments et qui m'ont permis d'apprécier ce court séjour : Nhu « ha ha ha » (elle se reconnaîtra), Huong et son mari Minh. Merci à mes étudiants Anh Thu, Lam, Phong et Nghia ainsi qu'à tous les enfants qui m'ont beaucoup appris et dont je garde un excellent souvenir.

Je tiens sincèrement à remercier aussi tous les enseignants de Master de l'Université Stendhal Grenoble 3 pour leur disponibilité et tutorats précieux : Catherine Carras, Sandrine Courchinoux, Yasmine Daâs, Charlotte Dejean, Claudine Moïse, Dominique Remaud. Merci à Thierry Soubrié en tant que tuteur mais aussi pour son soutien et sa réactivité !

Merci à mes amies de Master 2. Nathalie, ta présence constante et tes relectures ont été précieuses ! Anastazija, Audrey, Coralie et Quyen, merci pour vos relectures attentives et vos soutiens jusque dans la dernière ligne droite ! Bénédicte et Lina, merci pour nos riches échanges, vos conseils et votre soutien notamment dans les moments de stress ; merci aussi à Anna pour notre « binomie » studieuse et moins studieuse !

Je tiens aussi à remercier ma famille qui m'a encouragée ainsi que mes amis notamment : Marie, Fred, Soraya et tous ceux que j'oublie...

Enfin, mon plus grand remerciement va à mon mari Philippe qui m'a accordé un immense soutien, constant et sans faille pendant que je rejoignais mon « amant » rectangulaire le soir, les week-ends et qui m'a toujours encouragée notamment quand il s'est agi d'aller faire mon stage au Viet Nam.



DÉCLARATION

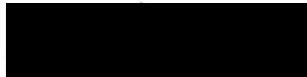
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou 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 : KIMMEL - SPIEGEL

PRENOM : Marie-Liese

DATE : 31/08/2015

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Contexte et présentation du stage.....	9
CHAPITRE 1. SYSTEME EDUCATIF, SCOLARITE ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT AU VIET NAM	10
1. SYSTEME EDUCATIF ET ENSEIGNANTS	10
2. LA SCOLARITE : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET SUPERIEUR.....	12
3. LES PROGRAMMES.....	14
4. FINANCEMENT DE L'EDUCATION ET PHENOMENE DES COURS PRIVES	15
CHAPITRE 2. LES LANGUES AU VIET NAM, LA FRANCOPHONIE ET LES CLASSES « BILINGUES ».....	18
1. LES LANGUES AU VIET NAM	18
2. LE VIET NAM ET LA FRANCOPHONIE	19
3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ET LES CLASSES DITES « BILINGUES »	21
CHAPITRE 3. PRESENTATION DU STAGE ET REFLEXION VERS UNE PROBLEMATIQUE.....	25
1. ENVIRONNEMENT, MATERIEL ET PERSONNELS	25
2. LES APPRENANTS ET LES COURS.....	26
3. CHOIX DU LIEU DE STAGE ET DU PROJET.....	28
4. VERS UNE PROBLEMATIQUE	30
Partie 2 - Cadre théorique : adapter la didactique de l'oral pour un public d'enfants en contexte vietnamien	35
CHAPITRE 4. ACQUISITION-APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ENSEIGNEMENT PRECOCE.....	36
1. LE DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT	36
2. ACQUISITION - APPRENTISSAGE DES LANGUES	39
3. APPRENTISSAGE PRECOCE DES LANGUES	41
4. ENSEIGNER A UN PUBLIC D'ENFANT	43
CHAPITRE 5. ÉLÉMENTS THEORIQUES SUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL	50
1. L'ORAL : UN CHAMP D'ENSEIGNEMENT PEU VALORISE ET AUX CONTOURS MAL DEFINIS.	51
2. PERSPECTIVES	53
CHAPITRE 6. ENSEIGNER EN CONTEXTE VIETNAMIEN : ASPECTS CULTURELS ET DIDACTIQUES	64
1. ASPECTS CULTURELS	64
2. APPRENDRE UNE LANGUE LOINTAINE : DIFFICULTES ET STRATEGIES	73
Partie 3 - Pistes didactiques et conception d'un programme	76
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE	77
1. MISE EN ŒUVRE GENERALE.....	77
2. COLLECTE DES DONNEES ET ANALYSE	78
CHAPITRE 8. CONCEPTION DU PROGRAMME	94
1. PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE DE TRAVAIL DES PARTICULARITES DU PROJET.....	94
2. PRISE EN COMPTE DE LA DEMANDE	97
3. CONCEPTION ET DEMARCHE DE CONCEPTION.....	97
CHAPITRE 9. ÉVALUATION ET PISTES D'AMELIORATION.....	109
1. ÉVALUER LES APPRENANTS.....	109
2. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.....	112
3. LE PROGRAMME : APPORT, LIMITE ET PISTES D'AMELIORATION	115
Conclusion.....	119

Introduction

Au cours de mes expériences d'enseignement en FLE notamment en tant qu'assistante de français à l'étranger, je me suis toujours intéressée à la didactique de l'oral. Il me semble qu'une langue, reflet d'une culture, est faite pour communiquer, interagir avec les autres et que cette communication passe à travers différents canaux (visuels, auditifs, kinesthésiques) et différents filtres (social, culturel). Que cela soit lorsque j'apprenais des langues ou plus tardivement en observant des classes, j'ai parfois eu l'impression que cette dimension était reléguée au second plan et passait souvent après d'autres apprentissages certes importants comme, par exemple, celui de la grammaire. En tant que musicienne, j'ai souvent fait le parallèle entre l'apprentissage d'une langue et celui d'un instrument de musique tant il y a de points de similitude. Ceci me conduit à faire la comparaison suivante, c'est comme si l'on focalisait son attention sur la formation musicale et les gammes en oubliant qu'elles ne sont que des outils au service de la musique. Aussi, lorsque sur le lieu de mon stage au cours d'une réunion, un enseignant a formulé le souhait de proposer un programme d'enseignement destiné à des enfants et axé sur les activités langagières orales, j'ai saisi cette opportunité.

Le présent mémoire s'inscrit dans cette perspective. Il interroge les aspects de la didactique de l'oral et de l'enseignement auprès d'un public d'enfants.

Le projet de stage effectué à l'IDECAF (Institut d'échange culturel avec la France) pendant une période de quatre mois à HCMV¹ au Viet Nam, du 15 janvier au 15 mai 2015, consistait à élaborer un programme d'enseignement destiné à des apprenants vietnamiens âgés de 8-9 ans, issus de classes de français intensif, appelées au Viet Nam, « classes bilingues »². Ne connaissant ni le Viet Nam, ni les Vietnamiens, ni le public enfant et arrivée à Saigon quelques jours avant le début du stage, de nombreuses interrogations ont émergé : quelles sont les habitudes d'apprentissage des enfants issus de classes bilingues ? Qu'apprennent-ils en classe ? Quelles sont les pratiques des enseignants ? Quels sont les rapports entre apprenants et enseignants ? Y a-t-il des activités qui fonctionnent mieux que

¹ HCMV : Hô Chi Minh Ville ou encore Saigon. Les deux appellations seront utilisées dans le cadre de ce mémoire selon le contexte. En effet, dans l'usage courant, qu'ils s'expriment en français ou en anglais, de nombreux habitants utilisent la dénomination « Saigon » ; HCMV est utilisé par certains habitants et dans toutes les instances officielles.

² Je conserverai cette appellation « classe bilingue » dans ce mémoire.

d'autres ? En tant qu'étrangère, un des aspects qui me paraissait le plus important était de connaître l'impact que pouvait avoir la culture vietnamienne sur ces différents aspects.

Par ailleurs, je me suis rapidement aperçue que de nombreux apprenants, adultes et enfants, s'exprimaient à l'oral avec d'importantes difficultés d'ordre linguistique essentiellement phonologique et syntaxique. J'ai remarqué également que la culture pouvait avoir un impact sur les compétences communicatives orales et se traduisait par des silences, de fortes hésitations à prendre la parole ce qui pourrait être interprété, en fonction de nos critères occidentaux, comme de l'inhibition.

C'est à cette problématique que je me suis intéressée : **comment, en contexte vietnamien, concevoir un programme destiné à un public d'enfants axé sur la production orale ?**

Il me fallait aussi, dans le cadre du projet, tenir compte de données complémentaires comme le fait que le programme s'adresserait à des enfants issus de classes bilingues, public que je ne connaissais pas car il ne fréquente pas l'IDECAF habituellement. De plus, le programme serait dispensé lors d'une session d'été qui débute en juin, donc après mon départ du Viet Nam par un enseignant natif expérimenté mais dont je ne connaissais pas les habitudes d'enseignement.

Pour répondre à cette problématique, je me suis dans un premier temps préoccupée du cadre, des exigences institutionnelles et de la finalité de la session d'été qui peut être résumée ainsi : « l'objectif c'est d'abord que les enfants soient heureux et qu'ils trouvent ici une atmosphère sympathique ». Cette phrase extraite d'une interview de M. Legall³, coordonnateur de l'IDECAF et responsable de mon stage, reflète bien l'esprit de cette session. Si les apprentissages linguistiques sont présents, la connaissance et la pratique de la langue française doivent se faire avant tout dans une ambiance détendue et ludique.

Puis, il m'a paru fondamental d'entreprendre des démarches tant auprès des enseignants que des apprenants de façon à cerner leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage et d'enseignement. Cela s'est fait en plusieurs temps, grâce à des questionnaires, des entretiens, des observations et des expérimentations. Pour compléter ces données et traiter ma problématique, il était indispensable de convoquer la théorie relative aux spécificités du public en fonction de son âge et de son développement. Cela

³ Source : https://www.youtube.com/watch?v=Awx_ia2mvxU (1'08)

devait répondre à mes interrogations concernant les processus qui entrent en jeu lors de l'apprentissage en général : motivation, engagement des apprenants dans une activité. Parallèlement, il me semblait essentiel d'approfondir le domaine de la didactique de l'oral, car comme le remarque Alazard (2013 : 28) reprenant les propos de Lauzon *et al* (2009, s. n.) « l'oral ne donne pas lieu à un enseignement ciblé et structuré [...] cette absence d'enseignement structuré et orienté de l'oral correspond à l'idée selon laquelle on apprend en communiquant ». Les Vietnamiens ayant des difficultés de prononciation importantes, je me suis également intéressée au domaine de la prosodie car « la prosodie de la langue maternelle est l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme. Par conséquent, il est très difficile de s'en libérer » (Renard, 1979 : s. n.) cité par Alazard *et al.* (2009 : 49). Ceci m'a amenée à aborder la notion d'apprentissage d'une langue lointaine. Ainsi, de fil en aiguille, j'ai complété mes recherches en approfondissant les aspects relatifs à la culture asiatique en général et vietnamienne en particulier.

Afin de rendre compte de la réalisation du projet et d'apporter quelques réponses à ma problématique, j'évoquerai, dans une première partie le contexte général du stage et décrirai le système éducatif, les langues et l'enseignement du français au Viet Nam ainsi que le cadre de mon stage. Dans la deuxième partie, je dresserai un état des lieux théorique pour analyser les données recueillies et étayer ma réflexion. Enfin, dans la troisième partie, je présenterai les résultats des données collectées, puis le programme et son processus de conception avant de terminer par une analyse, des pistes d'amélioration et de développement pour ce dernier.

Partie 1

-

Contexte et présentation du stage

Chapitre 1. Système éducatif, scolarité et programmes d'enseignement au Viet Nam

En tant que stagiaire étrangère ne maîtrisant pas du tout la langue vietnamienne, appréhender le système éducatif vietnamien n'est pas aisé. Trois difficultés se présentent : mon stage s'est déroulé dans un centre de langues, je n'étais donc pas en contact direct avec les acteurs du système éducatif qui auraient pu me renseigner directement. L'impossibilité de lire les textes d'origine, qu'il s'agisse de textes officiels, de statistiques, d'articles ou de travaux de recherche a constitué un autre obstacle. Enfin, la rapidité du séjour (quatre mois) a limité l'imprégnation et donc la compréhension du milieu. Pourtant ceci s'est avéré essentiel dans la mesure où mon projet était de concevoir un programme pour un public issu de classes bilingues, donc du milieu scolaire. Dans un mémoire axé sur la didactique du FLE en contexte asiatique, il m'a semblé également important de mieux saisir des aspects en rapport avec le système éducatif bien que pouvant paraître secondaires. Ainsi, je me suis intéressée aux contextes historique et économique. En effet, j'ai souhaité y faire référence car au-delà de l'étonnement, certaines particularités permettent aussi de mieux comprendre dans quel système vivent et apprennent les apprenants. Toutefois, ces informations n'étant pas directement reliées à la problématique, elles ne figurent pas ici⁴.

Seront présentés dans ce chapitre le système éducatif et sa gestion, les enseignants, la scolarité ainsi que les programmes. Enfin, j'ai choisi d'aborder le financement de l'éducation et le phénomène des cours privés car ils expliquent indirectement certains choix pédagogiques qui ont été faits dans le cadre de mon projet. L'ensemble des informations qui sont présentées ici sont issues de textes (officiels, informatifs ou rapports critiques) rédigés en français ou traduits et ont été recueillies sur le net.

1. Système éducatif et enseignants

1.1. Organisation et gestion du système éducatif actuel

La loi sur l'éducation promulguée en 2005 par le Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) a décentralisé le système éducatif. La gestion de ce dernier est actuellement déconcentrée et organisée de la façon suivante⁵ :

⁴ Voir le document n°1 accessible en ligne à l'adresse : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

⁵ Source : <http://www.veille.univ-ap.info/veille/systeme-academique/>

« Au niveau des districts, plus de 500 bureaux de l'éducation et de la formation gèrent le préscolaire, le primaire et le secondaire inférieur (collèges) ; au niveau des provinces, 64 départements de l'éducation et de la formation gèrent le secondaire supérieur (lycées) et l'enseignement secondaire professionnel. Les autorités des provinces gèrent les écoles supérieures de leur circonscription. Le ministère du Travail, des Invalides et des Affaires sociales gère l'enseignement professionnel avec d'autres organismes.

Le MEF est directement responsable de la gestion des universités et des écoles normales supérieures ou polytechniques les plus importantes, auxquelles il alloue un budget de fonctionnement incluant les ressources humaines. Ces établissements d'enseignement supérieur ont donc une autonomie de gestion limitée pour ce qui relève du budget et du personnel » (Agence Universitaire de la francophonie, dorénavant AUF).

Le comité populaire de chaque province est chargé de l'administration publique au niveau local et de l'application de la loi. Le préscolaire, le primaire et l'enseignement secondaire de base dépendent également des comités populaires.

1.2. Les enseignants

Les enseignants sont recrutés sur concours et formés dans l'un des quatre-vingt-quinze établissements pédagogiques de l'enseignement supérieur. Ces écoles supérieures sont également appelées universités de pédagogie. Puis, ils sont recrutés localement sur concours par les provinces pour enseigner au niveau du lycée et par le district pour les niveaux inférieurs. La gestion de la formation, de l'évolution de carrière est centralisée au niveau du MEF. Comme en France, le type d'établissements d'enseignement dans lequel ils peuvent exercer dépend du niveau de leur formation⁶.

Présentation des cycles d'enseignement en fonction des diplômes requis

Cycle d'enseignement	Bac + 2
Maternel et primaire	Bac + 3 dans une école normale supérieure ou un cursus universitaire court (Cao Dang) avec un certificat de formation pédagogique.
Collège	Bac + 4 : licence dans une école normale supérieure ou autre université avec un certificat de formation pédagogique.
Lycée	Bac + 4 : licence mention « bien » ou « très bien » dans une école normale supérieure ou autre université avec un certificat de formation pédagogique.
Écoles supérieures (cursus court, Cao Dang) ou professeur d'universités	Bac + 4 : licence mention « bien » ou « très bien » dans une école normale supérieure ou autre université avec un certificat de formation pédagogique.

Figure 1 : formation des enseignants requise en fonction des cycles d'enseignements visés.

En début de carrière, le salaire d'un enseignant correspond à environ 3 millions de dong, soit l'équivalent de 120 euros par mois (en fin de carrière, il est environ du double). Même si le niveau de vie n'est pas le même qu'en France, cette somme est insuffisante

⁶ Source : <http://www.veille.univ-ap.info/veille/systeme-academique/>

pour vivre correctement et « contraint » la plupart des enseignants à donner des cours privés pour compléter leurs revenus⁷.

2. La scolarité : enseignement primaire, secondaire et supérieur

Concernant les études générales, la durée de la scolarité au Viet Nam est la même qu'en France. Le découpage du système scolaire ressemble aussi beaucoup au système scolaire français.



Figure 2 : système éducatif au Viet Nam⁸

2.1. L'enseignement primaire

La scolarité obligatoire commence avec l'enseignement primaire. La loi du 12 août 1991 prévoit dans son article 1 que « l'État met en œuvre la politique de généralisation de l'enseignement primaire obligatoire de la classe 1 à la classe 5 pour tous les enfants du Viet Nam âgés de 6 à 14 ans ». L'enseignement primaire se déroule sur cinq ans, de la classe 1 à 5. Chaque classe compte officiellement un maximum de 35 enfants (chiffre régulièrement dépassé dans la réalité). Ces derniers bénéficient d'une moyenne de 23 cours de 35 minutes chacun. A la sortie du primaire, les enfants obtiennent un certificat. Jusqu'à il y a peu, l'enseignement primaire se déroulait sur une demi-journée, le matin ou l'après-midi. Puis, le gouvernement a proposé la mise en place de l'enseignement en journée complète pour améliorer la qualité de l'éducation. En fait, chaque province peut décider de

⁷ Davantage d'informations sont accessibles dans le document en ligne n°1 à l'url : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

⁸ Source : http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2014/04/VIETNAM_A3_Finance.pdf

sa mise en application ou non. La province d'Hô Chi Minh Ville a opté pour l'enseignement en journée complète.

2.2. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire commence avec l'enseignement secondaire inférieur (équivalent du collège) puis les élèves ont deux possibilités : aller en secondaire supérieur (équivalent du lycée) ou bien opter pour l'enseignement professionnel.

2.2.1. L'enseignement secondaire inférieur

La loi sur l'éducation de 2005 précise que l'enseignement secondaire inférieur doit, tout comme l'enseignement primaire être considéré comme prioritaire. Ce niveau est géré par le comité populaire du secteur et un des 500 services de l'éducation et de la formation du district. Il est destiné aux enfants de 11 à 15 ans (ou plus en cas de redoublement) et se déroule sur quatre ans, de la classe 6 à 9. Les enfants peuvent y accéder automatiquement dès lors qu'ils ont achevé le niveau primaire. Le programme est réparti sur une moyenne de 19 séances de 45 minutes par semaine. À la fin de la classe 9, les élèves passent un examen en vue d'obtenir le certificat d'études secondaires inférieur. Les élèves peuvent poursuivre leurs études dans l'une des deux voies proposées : la voie professionnelle ou l'enseignement secondaire supérieur sous réserve de réussir l'examen d'entrée qui se déroule à la fin de la classe 9. Selon la norme officielle, le nombre d'élèves dans ce cycle et le suivant ne devrait pas dépasser 45 par classe mais en réalité les classes sont plus chargées⁹.

2.2.2. L'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement technique et professionnel

A ce niveau, les élèves ont entre 15 et 18 ans, parfois davantage. Les chiffres¹⁰ montrent que seuls 55 % des élèves issus du secondaire inférieur s'inscrivent au lycée (il n'est pas précisé si l'enseignement professionnel est inclus dans ces chiffres). Les établissements d'enseignement secondaire supérieur et professionnels dépendent directement d'un des 64 départements de l'éducation et de la formation d'une province. En fonction des choix mais surtout des résultats obtenus à l'examen effectué en classe 9, les élèves peuvent s'inscrire dans l'un ou l'autre des cursus proposés. Dans l'enseignement général, ils bénéficient d'environ 39 séances de 45 minutes de la classe 10 à la classe 12.

⁹ Source : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article109>

¹⁰ Source : <http://www.veille.univ-ap.info/veille/systeme-academique/>

Ces études, comme en France, sont sanctionnées par des certificats ou diplômes soit professionnels, soit généraux comme celui qui sanctionne la dernière année de lycée : le Certificat d'études secondaires supérieures ou *Bang Tot Nghiêp Pho Thông Trung Hoc*. Seuls les élèves qui sont dans les établissements relevant de l'AEFE peuvent passer le baccalauréat. Les élèves issus des cursus généraux ou techniques et professionnels peuvent sous certaines conditions accéder à l'enseignement supérieur¹¹.

2.3. L'enseignement supérieur

En 2012-2013, le Viet Nam compte 426 établissements supérieurs professionnels (Bac + 3) et universités¹² :

- 212 universités dont 56 privées et 21 gérées par les comités populaires de province ;
- 214 établissements supérieurs professionnels dont 28 privés.

Jusqu'à il y a peu, deux conditions devaient être réunies pour accéder aux études supérieures : l'obtention du diplôme d'études secondaires générales (ou baccalauréat) ou professionnelles et la réussite à un concours national d'entrée à l'université. Une loi visant à simplifier l'accès et à donner plus d'autonomies aux universités a été votée en 2013. Désormais et sous certaines conditions, le recrutement peut être organisé par chaque établissement. Ces derniers peuvent opter pour le concours, les résultats du dossier académique ou les deux.

3. Les programmes

Même s'il y a une certaine marge de manœuvre (les écoles peuvent, par exemple, adapter les lignes directrices et inclure des contenus locaux jusqu'à 15% du temps d'enseignement), l'ensemble des programmes relèvent de l'État central. Ainsi, pour chaque matière et chaque niveau, le gouvernement prévoit un programme à suivre. Ceci est également valable pour l'enseignement du français dans les classes bilingues.

L'article 2 de la loi d'éducation de 2005 précise une partie des objectifs et des contenus de l'éducation¹³ :

¹¹ Source : <https://ries.revues.org/789#tocto2n3>

¹² Source : <http://www.veille.univ-ap.info/veille/systeme-academique/>

¹³ Source : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/education-asie-2014-fiche-documentaire-vietnam.pdf>

« Donner une éducation aux Vietnamiens afin qu'ils deviennent des personnes totalement accomplies, dotées d'éthique, de la connaissance, de la santé physique, du sens esthétique, fidèles à l'idéologie de l'indépendance nationale et du socialisme ; former le sens de la dignité et développer des qualifications et des compétences citoyennes ; satisfaire aux exigences de la construction et de la défense de la patrie ».

En primaire les enfants étudient les matières suivantes : vietnamien, mathématiques, éducation morale, nature et sciences sociales, sciences, histoire et géographie, arts, musique, dessin, technologie/artisanat, éducation physique, autres activités. Dans le secondaire inférieur, parmi les changements : il n'y a plus de cours de dessin ; la littérature vietnamienne fait son apparition ; les sciences générales sont remplacées par la biologie, les sciences physiques et la chimie. Dans le secondaire supérieur, ce n'est plus seulement la littérature vietnamienne qui est étudiée mais la littérature en général. L'éducation artistique remplace les arts et la musique et le sport et l'éducation militaire remplacent l'éducation physique.

Plus on avance dans les niveaux d'études, plus le poids donné à l'enseignement de l'éducation militaire et au socialisme est important. Ainsi, d'après Louis Raymond (2014), un manuel, destiné aux enseignants de la classe 12 (terminale) et édité par le ministère de l'Éducation en 2012, donne les consignes suivantes : les élèves doivent être formés au « *patriotisme, à la compréhension de l'indépendance nationale inhérente au socialisme* » et à la « *foi dans le leadership du Parti et l'avenir de la révolution, la confiance dans l'œuvre de renouveau du pays* »¹⁴.

4. Financement de l'éducation et phénomène des cours privés

Le système éducatif vietnamien est actuellement financé à hauteur de 20% sur le budget de l'Etat (AUF Asie-Pacifique¹⁵), le restant étant pris en charge par des bailleurs de fonds, des dons de particuliers, des fonds d'investissement étranger, des « fonds de socialisation » c'est à dire des participations d'individus ou d'entreprises du pays ainsi que des Vietnamiens résidents à l'étranger, enfin des contributions des apprenants. Entre 2008 et 2012, le budget total de l'éducation a doublé. Les familles participent également à l'effort de financement. Même si l'éducation à l'école primaire est gratuite, elles se doivent de prendre en charge une partie de frais annexes, tels que la construction des locaux par exemple. Par ailleurs, il existe un système de cours « privés ». Ils consistent en fait en des

¹⁴ Source : <http://indomemoires.hypotheses.org/16371>

¹⁵ Source : *ibid.*

heures de cours supplémentaires donnés par leur professeur à tout un groupe d'élèves appartenant à une même classe. Le contenu de ces cours supplémentaires est sensiblement le même que celui des cours pendant la journée. L'enseignant propose des révisions ou des approfondissements selon le niveau des élèves. Une enquête réalisée en 2004 auprès de 205 enseignants et fonctionnaires de l'éducation, alors que les cours supplémentaires étaient autorisés à tous les niveaux, montre que¹⁶ :

- 72,3 % pensent que les cours supplémentaires sont tout d'abord nécessaires « pour augmenter le niveau des élèves » ;
- 32,3 % pensent qu'ils sont une conséquence « de la lourdeur du programme ».

Par ailleurs, cette étude révèle que 86,9 % des parents inscrivent leurs enfants aux cours supplémentaires même si ces derniers ont un bon niveau. D'après Thi Quy Nguyen, responsable de l'enquête, des améliorations seraient nécessaires pour voir diminuer les cours supplémentaires¹⁷ :

- Revoir les programmes de façon à mieux répartir les connaissances à acquérir ;
- Eviter les sujets d'examens trop difficiles ;
- Diminuer la pression des résultats sur les enseignants (qui sont évalués en fonction du taux de réussite de leurs élèves) ;
- Améliorer la politique salariale des enseignants, les rendre conscients de la nécessité de l'objectivité et de l'honnêteté dans l'évaluation et le classement des élèves.

Parallèlement, une équipe de recherche de l'université de pédagogie de Hô Chi Minh Ville a travaillé sur le sujet : « Les phénomènes négatifs concernant les cours supplémentaires et l'évaluation de l'efficacité des mesures de gestion face à ces phénomènes à Hô Chi Minh-Ville » en 2004. Même si ce travail date d'il y a onze ans et que les chiffres issus des statistiques sont certainement différents, la plupart des résultats et conclusions semblent encore valables aujourd'hui, à savoir :

- une très importante proportion d'élèves suivant des cours supplémentaires bien que leur niveau soit déjà bon ;
- la moitié suivant plus de 6h de cours supplémentaires par semaine ;
- pour plus d'un tiers d'entre eux, le contenu des cours supplémentaires correspond à celui déjà suivi en classe.

D'après le sondage, la plupart des parents estiment que ces cours supplémentaires devraient davantage s'adresser aux moins bons élèves et alors être proposés en fin de

¹⁶ Source : http://www.vn.refer.org/vietnam/article.php3?id_article=256

¹⁷ *Ibid.*

cycle. S'ils donnent à leurs enfants la possibilité de suivre ces cours supplémentaires, ils sont aussi conscients que leurs enfants n'ont plus assez de temps pour faire leurs devoirs. Enfin, et ceci semble encore plus important, ils reconnaissent que la quantité de travail supportée a une influence négative sur la santé et « sur l'esprit » (terme employé par le traducteur de l'article) que l'on pourrait traduire ici par le « mental » des enfants. Même si l'on peut supposer que les loisirs ont un statut différent au Viet Nam, force est de constater que les enfants n'ont plus de temps pour s'y consacrer¹⁸.

C'est effectivement, ce que j'ai pu observer dans une de mes classes « adultes » où une jeune élève arrivait très régulièrement en cours avec des cernes et s'excusait sincèrement à chaque fois de ne pas avoir eu le temps de faire les exercices demandés. Il lui arrivait de se lever à 4h du matin pour faire ses devoirs qu'elle n'avait pu faire la veille parce qu'après une journée de cours (7h – 16h) et des cours supplémentaires, elle arrivait chez elle à 19h30, mangeait et n'avait pas toujours assez d'énergie pour continuer à travailler ! J'ai pu faire le même constat dans les classes « enfants » de mon collègue qui se déroulaient le soir de 17h30 à 19h. A leur arrivée, nous pouvions « détecter » ceux qui étaient fatigués en observant leurs yeux. Cette fatigue était accrue en période d'examens même chez les enfants.

¹⁸ Source : http://www.vn.refer.org/vietnam/article.php3?id_article=256

Chapitre 2. Les langues au Viet Nam, la francophonie et les classes « bilingues ».

Afin de mieux cerner le contexte linguistique dans lequel se situe la présente étude, il semble intéressant tout d'abord de dresser un panorama des langues en présence au Viet Nam¹⁹. Dans un deuxième temps, il s'agira de décrire la place occupée par le Viet Nam au sein de l'ensemble de la francophonie avant de terminer par une présentation de l'enseignement de la langue française et du public auquel il s'adresse, notamment dans le cadre des classes « bilingues ». La description de ce public sera plus détaillée car il s'agit de celui qui est destinataire du programme que j'ai conçu lors de mon stage.

1. Les langues au Viet Nam

La situation linguistique au Vietnam est relativement complexe et nécessiterait une étude plus approfondie ; cependant, cet aspect n'est pas central dans le cadre de ce travail et il ne sera donc évoqué que brièvement pour servir une meilleure compréhension du contexte dans lequel mon stage s'est effectué.

Dans un espace où se côtoient, selon les sources²⁰ entre 54 et 75 ethnies, il y aurait au Viet Nam, 86 langues et dialectes. Le vietnamien est la seule langue officielle au Viet Nam²¹. Il fait partie de la famille des langues austro-asiatiques et plus précisément des langues môn khmer septentrionales et est parlé par l'ethnie majoritaire, les *Viet* appelés aussi *Kinh*, soit plus de 70 millions de locuteurs (environ 85% de la population totale). Comme le montre la carte de la répartition linguistique²², les langues et dialectes en présence appartiennent à cinq familles de langues : les familles austro-asiatique, sino-tibétaine, thaï-kadai, hmong-mien (ou miao yao) et austronésienne. Les minorités représentent environ 15% de la population et occupent majoritairement les montagnes du Nord et les frontières ouest du pays. S'il y a 86 langues parlées, on trouve aussi différents types d'écriture : des idéogrammes, des alphabets d'origine indienne et latine.

¹⁹ En faisant mes recherches, je me suis également intéressée à la politique linguistique et à l'histoire de la langue. Ces informations n'étant pas reliées directement à la problématique, j'ai choisi de ne pas les faire figurer dans ce mémoire. Toutefois, elles sont accessibles en ligne en cliquant sur le document n°2 à l'adresse suivante : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

²⁰ Source 1 : <http://lesenfantsdudragon.com/le-vietnam/groupes-ethniques/?gclid=CITp-saH0MYCFUjHtAod8soHEA> et source 2 : <http://www.axl.cefal.ulaval.ca/asielvietnam.htm>

²¹ Il est possible d'obtenir davantage de détails en se référant à la thèse de Thi Phong Hong Nguyen, en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00776831> (notamment à la page 36).

²² Cette carte se trouve sur la page suivante.

À Saigon, la majorité des personnes parlent le vietnamien. Sur mon lieu de stage, 100% des enseignants et des apprenants communiquaient en vietnamien. J'ai cependant rencontré quelques personnes qui ne le parlaient pas. Elles n'étaient pas originaires de Saigon mais y étaient arrivées récemment dans le but de travailler.



Figure 3 : répartition géographique des cinq groupes linguistiques au Viet Nam²³.

2. Le Viet Nam et la francophonie

Depuis 1970, les francophones peuvent s'appuyer sur un dispositif institutionnel, l'Organisation internationale de la francophonie (dorénavant OIF), dont l'objectif est de promouvoir la langue française et les relations de coopération entre 80 États. Depuis cette même date, le Viet Nam est membre de la francophonie. Il est également l'un des 72 membres de la région Asie-Pacifique de l'Agence universitaire (AUF). Selon l'OIF, la francophonie désigne l'ensemble des personnes et des pays parlant le français.

Cependant, cette définition ne rend pas compte de la diversité des situations au sein de la francophonie. Il convient de dresser un rapide état des lieux chiffré et de tenter de définir plus précisément les multiples facettes que peut revêtir la notion de francophonie

²³ Source : site de Jacques Leclerc. Université de Laval : <http://www.axl.cefam.ulaval.ca/asia/vietnam.htm>

dans le monde. Cela s'avère indispensable si l'on veut situer la place vietnamienne au sein de celle-ci.

- Quelques chiffres

Selon, le dernier rapport (2014) « la langue française dans le monde », 274 millions de personnes réparties dans 102 pays sur les cinq continents peuvent s'exprimer en français²⁴. Ces chiffres en font la cinquième langue la plus parlée dans le monde. 212 millions de francophones vivent dans un milieu homoglotte.

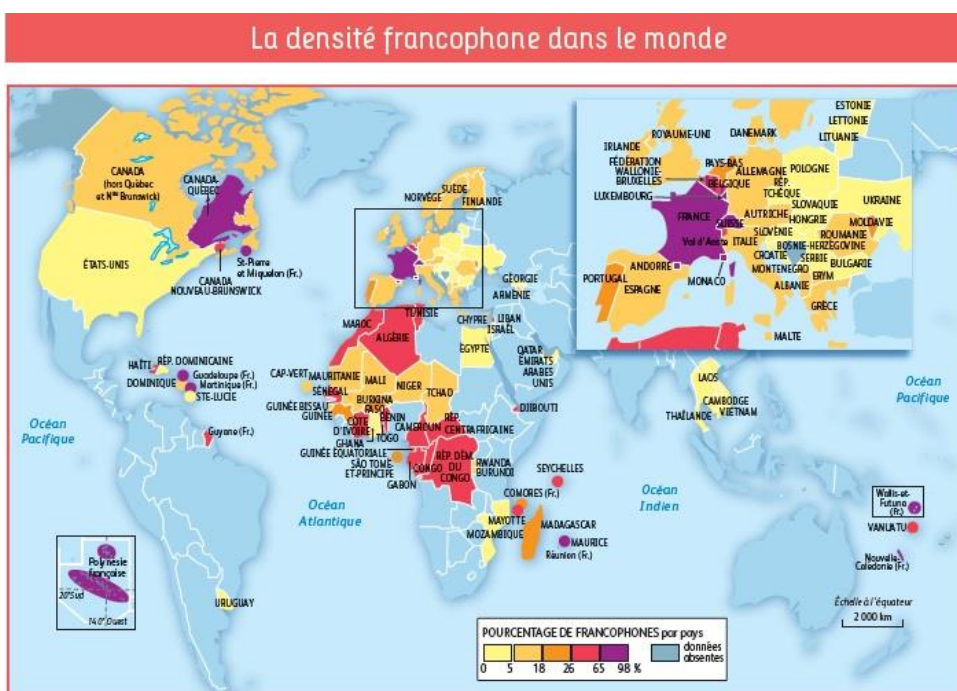


Figure 4 : pourcentage de francophones par pays dans le monde²⁵.

Selon les données statistiques de l'observatoire de la langue française, il y a en 2014, 654 000 Vietnamiens francophones sur une population totale estimée à environ 93 millions d'habitants. Le Viet Nam fait partie des pays où la densité de locuteurs est la plus faible.

- La francophonie

Le dernier rapport (2014) « la langue française dans le monde » propose trois grandes catégories de francophones. La première catégorie en nombre est représentée en majorité par les personnes qui sont nées dans un pays où le français est la langue

²⁴ Source : <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/>

²⁵ Source : *ibid.*

maternelle (France, Québec, territoires d'outre-mer...). La deuxième catégorie est représentée par les personnes qui ont acquis la langue française à l'école et qui peuvent selon les situations, l'utiliser dans les milieux administratifs, médicaux, culturels... Ainsi, dans la plupart de ces pays le français, bien que seule langue officielle, le français n'est pas la langue première (nombreux pays d'Afrique de l'Ouest, Gabon, Congo). La troisième catégorie regroupe les autres cas, ceux dans lesquels le français a été choisi comme langue étrangère mais n'est que rarement pratiqué au quotidien. A titre d'exemple, il pourra être pratiqué dans certaines situations professionnelles, par exemple par des professeurs de français. Au Viet Nam, le français n'est ni langue officielle, ni langue d'enseignement (si ce n'est pendant les cours de français ou de discipline non linguistique pour l'enseignement bilingue) et n'a aucun autre usage social particulier. Selon les chiffres de l'OIF en 2014, seul 0,7 % de sa population peut parler français. Il y aurait environ 1/3 de locuteurs parlant couramment le français et autant de francophones occasionnels que de personnes apprenant le français. Le Viet Nam appartient donc à la troisième catégorie définie précédemment.

3. L'enseignement du français dans le système scolaire et les classes dites « bilingues »

De par l'histoire²⁶, la France et la langue française ont une relation particulière avec le Viet Nam. Les liens tissés pendant la période de colonisation et jusqu'à aujourd'hui ont laissé de nombreuses traces dans la société et la culture vietnamienne. Après avoir été obligatoire comme langue d'enseignement, le français est actuellement une langue étrangère. Supplanté par l'anglais, le français est optionnel mais reste néanmoins la deuxième langue apprise dans les établissements scolaires vietnamiens dans le cadre des classes « bilingues ». Le gouvernement vietnamien a mis en place des classes dites « bilingues » pour permettre l'apprentissage de l'anglais, du français ou bien du russe. Ces classes existent depuis 1994. Le terme est volontairement mis entre guillemets car cette appellation peut prêter à confusion si l'on se réfère à la définition donnée par Gajo (2009 : 15)²⁷

²⁶ Davantage d'informations sont présentes dans le document n°3 en ligne à l'url suivante : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

²⁷ Source : Gajo (2009 : 15) disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_02gajo.pdf

« L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL), par exemple les mathématiques, l'histoire, la biologie, dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs ».

En effet, l'appellation plus adéquate serait un enseignement du français intensif surtout concernant les classes 1 à 5 puisqu'aucune DNL²⁸ n'y est enseignée. L'enseignement des DNL commence en classe 6²⁹. À HCMV, en dehors des classes « bilingues », deux établissements dépendant de l'AEFE et relevant du Ministère des Affaires étrangères français permettent de suivre un cursus en français et de passer le baccalauréat français.

Au Viet Nam, l'enseignement du français en classe « bilingue » est assuré dans 90 établissements vietnamiens répartis essentiellement dans les grandes villes. Cet enseignement est géré depuis 2006 par le MEF, avec l'appui des institutions francophones présentes dans le pays (ambassade de France, OIF, AUF)³⁰. L'objectif principal est de permettre aux élèves de s'intégrer à un cursus universitaire francophone implanté au Viet Nam ou à l'étranger. Les élèves du cursus « bilingue » doivent être capables de suivre l'intégralité du programme vietnamien auquel s'ajoutent dix heures d'enseignement du français et de DNL (selon les niveaux) soit 13 à 14 séances hebdomadaires. À HCMV, cet enseignement concerne environ 2330 élèves répartis dans 13 établissements : 5 écoles primaires (1350 élèves), 5 collèges (680 élèves) et 3 lycées (300 élèves) dont un lycée d'excellence (60 meilleurs élèves).

Dans les classes bilingues, les heures de français sont en supplément du programme commun, soit dix heures de français par semaine. Elles sont la plupart du temps réservées aux élèves dont la capacité de travail leur permet de suivre une scolarité lourde et exigeante. Ces élèves ont cours toute la semaine et souvent le samedi matin, avec parfois quelques activités supplémentaires le samedi après-midi, voire le dimanche. En outre, la plupart d'entre eux suivent également des cours privés le soir et/ou le samedi. L'enseignement d'une DNL commence en classe 6, soit lors de la première année de l'enseignement secondaire de base, avec une heure hebdomadaire d'enseignement des mathématiques en français. Dans l'enseignement secondaire, trois des dix heures, sont

²⁸ DNL : discipline non linguistique.

²⁹ Source : CIEP (2014 http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/fiche_pays_FilBil_vietnam.pdf)

³⁰ Source : *ibid.*

consacrées à l'enseignement d'une DNL en français, souvent en mathématiques ou en sciences. Dans ce cas de figure, l'appellation « classe bilingue » semble plus adéquate.

3.1. Recrutement des élèves

Le recrutement se fait grâce à un test d'entrée au niveau de la classe 1 (équivalent du CP). Les élèves sont donc complètement débutants. Les parents doivent payer un droit d'inscription spécifique pour que leur enfant puisse rentrer dans ce type de classe. Il m'a été rapporté (ces données sont donc à considérer avec prudence) les faits suivants : lorsqu'un parent souhaite permettre à ses enfants d'intégrer un établissement où il n'est pas affecté, il paye une somme non déclarée dont une partie est redistribuée aux enseignants.

3.2. Motivations des parents

Le français est rarement choisi directement par les enfants. Il n'y a pas de sensibilisation à cette langue avant la classe 1. Ils n'ont que rarement l'occasion de connaître la langue française alors que la langue anglaise est utilisée beaucoup plus régulièrement avec les étrangers ou bien encore par le biais de la télévision. En effet, la majeure partie des séries est en langue anglaise sous-titrée. Toutefois, il est possible de voir les émissions diffusées par TV5 monde. Malgré ce contexte peu favorable, de nombreux parents souhaitent inscrire leur enfant dans une des écoles proposant des classes dites « bilingues » prioritairement en anglais puis en français et dans une moindre mesure en russe. Il n'y a pas à ma connaissance de statistiques sur les motivations des parents mais en croisant plusieurs sources d'information (discussions informelles avec des collègues ou des professeurs de l'enseignement primaire, on peut dire qu'il est fort probable que la motivation première soit la possibilité future de pouvoir inscrire son enfant dans un des lycées les plus réputés ; or, ce sont justement ceux qui offrent des sections bilingues.

Comme il a été vu précédemment, l'éducation des enfants au travers de l'enseignement dispensé est une priorité pour les parents. Ces derniers sont prêts à faire des efforts considérables afin d'offrir le meilleur à leur enfant. Or, le fait d'intégrer une classe bilingue, leur donne accès aux écoles d'élites pour la suite. Par exemple, les élèves de l'école *Kêt Doàn* vont presque automatiquement au collège *Trần Văn Ôn*. C'est donc avant tout la renommée de l'école qui les intéresse.

À HCMV, l'appellation « classe de français intensif » désigne les classes destinées à 120 élèves saïgonnais qui n'ont pas réussi le test de compétence en français de fin de 3^e. Grâce

à ce dispositif, ils pourront poursuivre l'apprentissage du français, 7h par semaine au lieu des 10 en classe bilingue.

3.3. Des pertes importantes

Selon le dernier rapport de l'OIF (2014 : 248) le nombre d'élèves inscrits en classe « bilingue » en primaire est passé de 8300 élèves en 2010 à 4600 en 2013. Par ailleurs, d'un niveau à l'autre, le taux de perte est aussi très important. Des données ont pu être obtenues lors d'un entretien avec un responsable du service de l'éducation et de la formation d'Hô Chi Minh Ville. Entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur, le taux d'abandon est d'environ 50 %. Ces abandons seraient essentiellement dus à la pression très forte engendrée par le surcroît de travail. Le coût des études intervient également. Ainsi, ne restent dans les écoles bilingues que les élèves parvenant à suivre le rythme de travail et dont les parents sont capables de payer les sommes nécessaires. La deuxième perte est encore plus importante et son taux est d'environ 60%. Ce taux correspond à des abandons et à des échecs enregistrés à l'issue du test de compétence en français réalisé par l'ensemble des collégiens en fin de classe 9. Pour poursuivre ses études en classe bilingue de lycée, il faut réussir un test de compétences de langue française.

3.4. Évaluation des élèves et perspectives

En classe 9 (15 ans), les élèves des classes « bilingues » passent le brevet des collèges, ce qui n'est pas le cas des autres élèves. Ils doivent obtenir une note supérieure à 12/20 (moyenne de toutes les matières, dont le français a le coefficient le plus important) pour être admis en classe bilingue de lycée. S'ils obtiennent entre 5 et 5,9 sur 10, ils peuvent rejoindre une classe de « français intensif » (7 heures par semaine). S'ils obtiennent une note inférieure, ils pourront continuer à étudier le français en LV1 ou LV2 (3h par semaine). En classe 12 (terminale), en plus des épreuves en vietnamien pour obtenir le baccalauréat d'État, les élèves passent des épreuves complémentaires en langue française dans les disciplines suivantes : français, mathématiques et sciences physiques. En cas de réussite, ils obtiennent une mention francophone délivrée par le MEF. Environ la moitié des élèves saïgonnais qui réussissent à terminer le cursus bilingue (soit environ 150 des 300 élèves ayant terminé la classe 12) part faire des études dans un pays francophone. Il faut savoir qu'être dans une école bilingue est, au Viet Nam, un réel « bonus » pour le curriculum vitae. Ces élèves sont considérés comme de bons élèves et ont un taux d'insertion professionnel élevé au Viet Nam.

Chapitre 3. Présentation du stage et réflexion vers une problématique

L'IDECAF (Institut d'échange culturel avec la France), lieu où mon stage s'est déroulé, se situe dans le centre-ville de Saigon. Anciennement Institut français, il était placé sous l'autorité de l'Ambassade de France. Depuis 1982, il dépend directement du ministère des Affaires étrangères vietnamien. Massive au début des années 90, l'aide financière et en personnel que la France procurait à l'IDECAF s'est progressivement réduite d'année en année. En 2015 ne subsiste qu'une dotation annuelle en livres pour la bibliothèque de l'IDECAF. La finalité de l'IDECAF est l'enseignement de la langue française et la mise en œuvre d'activités visant au renforcement et au développement de la coopération franco-vietnamienne dans le domaine culturel. Le stage que j'ai pu effectuer au sein de cet organisme a duré quatre mois.

1. Environnement, matériel et personnels

L'IDECAF fonctionne avec différents services (administratif, pédagogique et culturel). En outre, il abrite une antenne Campus France. L'équipement est moderne mais on ne trouve pas de salles de classe équipées avec des technologies récentes (ordinateurs, TBI...); il y a une télévision dans la plupart des salles de classe. Il est possible de capter internet dans deux bâtiments sur trois via le wifi. La plupart des enseignants travaillent avec un magnétophone qu'ils vont emprunter à l'accueil avant chaque heure de cours. Il est envisageable d'apporter son ordinateur portable pour le relier aux écrans de télévision avec un câble HDMI. Cependant, cette possibilité est très contraignante, compte tenu des difficultés inhérentes au transport en scooter de ce type de matériel (vol à l'arraché assez fréquents et saison des pluies très marquée). Par ailleurs, il y a une salle multimédia équipée d'une vingtaine d'ordinateurs récents mais les contraintes (emploi du temps, déplacement des élèves, réseau bridé et pas toujours fiable) et les usages font qu'elle n'est que très peu utilisée.

L'équipe pédagogique est constituée de trois coordinateurs exerçant au sein d'un bureau de coordination mis en place en décembre 2014. Chacun d'eux est chargé d'un secteur : coordination générale, cours « adultes », cours « enfants ». Il y a un Vietnamien et deux Français. Les enseignants sont environ soixante. Le nombre varie tous les deux mois puisqu'ils sont contractuels pour la plupart et recrutés à chaque session d'enseignement. La majorité travaille à temps partiel. Les Vietnamiens représentent environ 85 % du corps

enseignant. Les personnels administratifs et d'entretien sont fonctionnaires et recrutés par le ministère des Affaires étrangères vietnamien. Les principaux services sont le bureau des études (direction, gestion et organisation des formations, comptabilité, secrétariat), le service informatique et la médiathèque.

2. Les apprenants et les cours

L'IDECAF est une structure importante en termes de nombre d'apprenants (entre 1200 et plus de 2000 inscrits par session). Les deux grands groupes de publics sont d'une part les adultes et grands adolescents (à partir de 15 ans) et les enfants.

En 2015	Adultes	Enfants	Total
<ul style="list-style-type: none"> • Session 1 janvier-mars 	<ul style="list-style-type: none"> • 1699 	<ul style="list-style-type: none"> • 325 (204 les samedis après-midi, 121 les mardis et jeudis soir). 	<ul style="list-style-type: none"> • 2024
<ul style="list-style-type: none"> • Session 2 avril-juin 	<ul style="list-style-type: none"> • 1777 	<ul style="list-style-type: none"> • 341 (231 les samedis après-midi, 110 les mardis et jeudis soir). 	<ul style="list-style-type: none"> • 2118

Figure 5 : nombre d'apprenants inscrits à l'IDECAF pour les deux premières sessions de 2015.

De nationalité vietnamienne à environ 95 %, ce public est non captif. Les apprenants viennent à l'IDECAF pour des raisons professionnelles, pour le plaisir mais surtout pour des raisons liées aux études. En effet, 75 % sont étudiants. Les apprenants adultes sont dans l'ensemble très intéressés et motivés pour améliorer leurs compétences en français et notamment les activités langagières orales (selon les résultats d'une enquête réalisée par le bureau de coordination et soumise aux enseignants).

Plusieurs types de cours de français général sont proposés. Il n'y a pas de cours de FOS³¹, ni de FOU³² malgré le nombre important d'étudiants. Si l'essentiel des cours est constitué par des cours de français général, l'IDECAF propose aussi des cours orientés vers des objectifs particuliers : perfectionnement de l'expression écrite et de la grammaire, perfectionnement de la compréhension et de l'expression orale, préparation au DELF. Les

³¹ FOS : français sur objectifs spécifiques.

³² FOU : français sur objectifs universitaires.

cours sont répartis du lundi au samedi et organisés de façon à permettre aux adultes et étudiants de venir avant ou après leurs activités principales.

Des tests sont organisés avant chaque session pour les nouveaux inscrits. Les apprenants adultes sont positionnés par niveau de compétence de langue. Au sein d'un même niveau et en fonction de leurs préférences mais aussi de leurs revenus (le coût d'une inscription à un cours dispensé par un enseignant natif est pratiquement le double de celui d'un cours dispensé par un enseignant vietnamien), ils optent pour l'un des cours proposés. Concernant la différence du prix des cours, l'explication qui m'a été donnée par l'administration est qu'il n'y a pas assez d'enseignants natifs. De ce fait, ils sont très demandés et donc, selon la logique de l'administration, mieux rémunérés. L'essentiel des cours dispensés est de niveau A1 et A2 avec quelques cours de niveau B1, même si l'intitulé des cours ne reprend pas ces dénominations.

Les enfants suivent des cours le soir ou le week-end pour compléter les apprentissages scolaires. Il s'agit d'un public captif dans la mesure où ils sont inscrits par leurs parents. Ils sont positionnés dans les cours en fonction de leur niveau scolaire et non pas en fonction de leur niveau en français. Les classes sont parfois très hétérogènes. En effet, dans les différents cours que j'ai pu observer, il y avait des enfants qui étaient au niveau et pouvaient parfois s'ennuyer tandis que d'autres ne comprenaient pas les consignes basiques. Cette disparité peut parfois être atténuée dans certains cas lorsque l'enseignant maîtrise la langue vietnamienne. Ainsi, il peut doubler ses explications et permet aux plus « faibles » de mieux suivre le cours.

2.1. La session d'été

Chaque année, aux mois de juin et juillet, l'IDECAF organise une session d'été qui s'étale sur huit semaines et est exclusivement destinée aux enfants (6 à 12 ans).

	Nombre d'inscrits
Session 2014	120
Session 2015	130 (67 débutants, 63 issus de classes bilingues)

Figure 6 : nombre d'enfants inscrits aux sessions d'été de l'IDECAF.

La majorité d'entre eux sont débutants. Cependant, il y a aussi quelques cours réservés aux élèves issus des différentes classes bilingues d'HCMV. La préparation de cette session a été au cœur de mon projet de stage. Avant de présenter ce dernier, une synthèse des

éléments facilitateurs (en noir) et des contraintes (en rouge) relevés permettra d'avoir un aperçu général de l'environnement de travail à l'IDECAF :

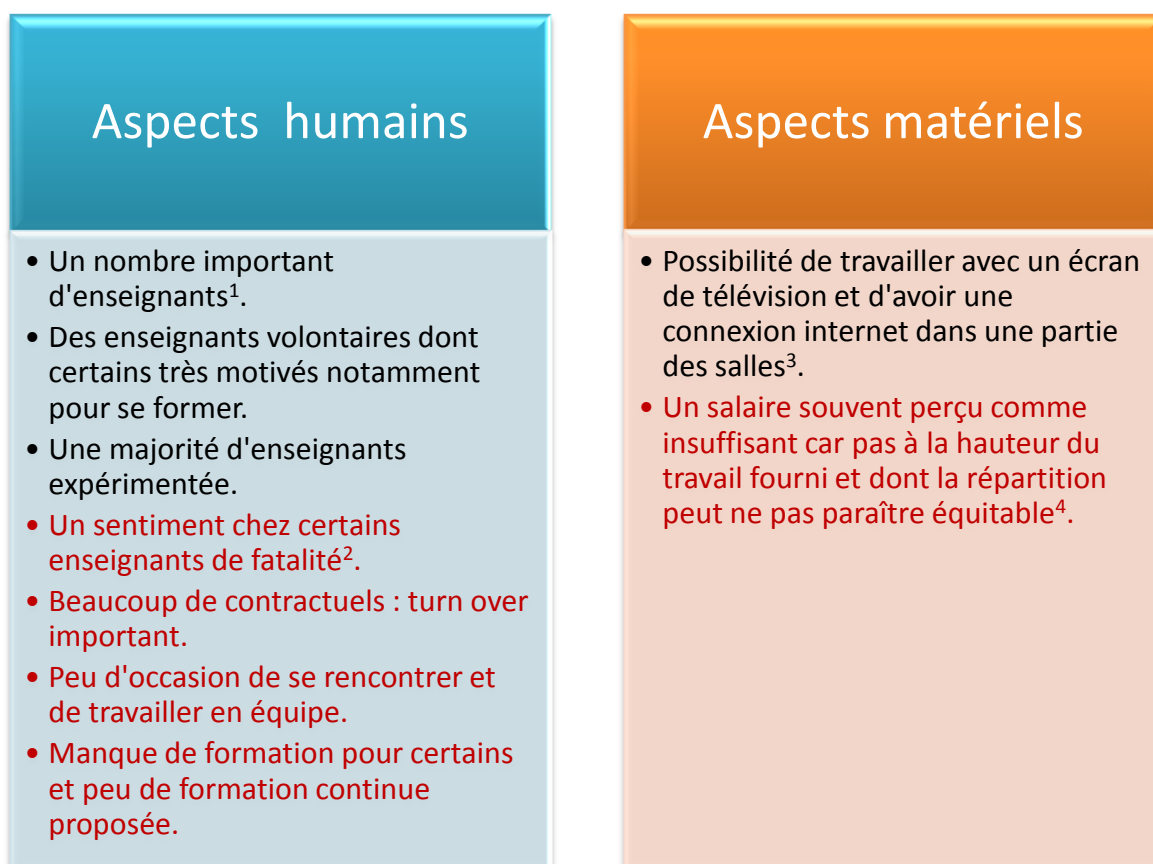


Figure 7 : environnement de travail à l'IDECAF : éléments facilitateurs et contraintes

Observations

¹ Il y a ainsi des façons d'enseigner et des possibilités d'échanges et de pratiques différentes et enrichissantes. C'est un des facteurs qui m'a motivée à choisir ce lieu de stage.

² Certains s'investissent et ont parfois l'impression que des situations stagnent malgré leurs propositions d'amélioration.

³ Il est nécessaire d'apporter son ordinateur personnel pour présenter des documents en ligne ou des vidéos.

⁴ Ce point concerne la rémunération en général qui est perçue comme insuffisante. En particulier, celle des enseignants Vietnamiens est pratiquement deux fois moindre que celle des natifs, et ce, quel que soit le diplôme dont ils sont titulaires. Il y a ainsi plusieurs enseignants vietnamiens docteurs en français ou FLE deux fois moins payés que des natifs stagiaires ou contractuels n'ayant parfois aucun diplôme spécialisé. En outre, il semble que l'expérience d'enseignement ne soit pas non plus un élément pris en compte pour calculer la rémunération.

3. Choix du lieu de stage et du projet

Plusieurs facteurs et contraintes sont entrés en ligne de compte pour orienter mes choix. Étant enseignante titulaire dans une autre discipline, j'étais tributaire de l'obtention

d'un congé de formation pour pouvoir effectuer le stage. Ayant obtenu un congé de six mois et également pour des raisons familiales, j'ai choisi de limiter la durée de mon stage à quatre mois. Par ailleurs, en plus d'avoir l'occasion de mener un projet d'ingénierie, je tenais à parfaire mon expérience d'enseignement du FLE. Or en France, les structures qui acceptent de confier des classes à des stagiaires sont peu nombreuses. Enfin, il me paraissait réellement enrichissant de me retrouver en situation « d'étrangère ». J'ai déjà voyagé et travaillé à l'étranger et j'ai opté pour un pays dont je ne connaissais pas la langue et dont la culture me paraissait éloignée. Un autre critère de sélection a été le type d'établissement. J'avais envie de travailler dans une structure importante en termes de nombre d'apprenants, d'enseignants et d'activités proposées. En effet, il me semblait que cela me permettrait d'avoir une expérience et des échanges plus riches. Ainsi, j'ai envoyé une candidature à l'IDECAF, organisme correspondant à ces critères, qui l'a acceptée.

L'une des particularités du stage est qu'il n'y avait pas de commande formulée de façon explicite puisque l'acceptation de mon dossier faisait suite à une candidature spontanée. De façon à pouvoir m'investir dans un projet d'ingénierie le plus tôt possible, j'avais contacté mon tuteur un mois avant mon arrivée. Or, ayant lui-même pris ses fonctions de coordinateur au même moment, il n'était pas en mesure d'identifier tous les besoins du centre de formation. Cependant, les résultats d'une enquête menée en décembre 2014³³, avaient permis de dégager des axes prioritaires de travail. Après concertation avec l'ensemble des enseignants, l'équipe de coordination a négocié et obtenu auprès de la direction le financement de trois projets. Ce financement est très important car, outre l'achat éventuel de matériel, il permet surtout de mobiliser les enseignants de façon régulière en rémunérant leur participation aux réunions de travail. Ce fonctionnement est d'ailleurs l'un des facteurs qui m'a convaincue de réorienter mon projet. En effet, pendant le premier mois, il avait été question de me confier la conception d'un « espace enseignant » sur le site de l'IDECAF. Si le besoin était réel (pointé également dans les résultats de l'enquête), les contraintes matérielles, temporelles mais surtout le fait que ce projet ne soit pas financé m'ont déterminée à y renoncer. Bien que je me sente capable de le concevoir, il me semblait indispensable de travailler en équipe mais sans le financement des réunions, cela ne s'avérait pas possible.

³³ Cette enquête, organisée à l'initiative de la nouvelle équipe de coordination, avait pour but de mieux connaître les enseignants, leur parcours, leurs besoins, leurs difficultés, leurs motivations à enseigner ainsi que leurs opinions concernant différents domaines relevant de l'enseignement à l'IDECAF.

La réorganisation et la préparation de la session d'été est l'un des trois points considérés comme prioritaires. Il m'a paru très intéressant de m'y investir pour plusieurs raisons et notamment parce que cela allait me permettre de travailler en étroite collaboration avec l'équipe. La mise en œuvre de ce projet allait solliciter des compétences très variées : être à l'écoute, comprendre le système, faire des choix, m'adapter au fonctionnement des collègues, être force de proposition pour faire évoluer les pratiques, anticiper les effets, observer et évaluer les changements de pratiques, découvrir un public que je connais peu (les enfants) et enfin, proposer un programme d'enseignement correspondant aux attentes de la direction, des enseignants mais surtout aux besoins des enfants.

J'ai choisi de m'engager dans ce projet en tenant compte :

- des besoins des apprenants, en fonction de l'observation et de la prise de conscience de difficultés qui leur sont spécifiques ;
- de la décision de la direction de financer ce projet, amenant ainsi une équipe à réfléchir et réaliser ensemble cette session ;
- de la faisabilité du projet, compte tenu notamment des contraintes temporelles. En effet, la préparation de la session devait être finalisée juste avant la fin de mon stage. Cependant, les réunions d'équipe n'ont débuté qu'au début du mois de mars ce qui me laissait à peine plus de deux mois pour finaliser mon travail.

J'ai été en charge de :

- concevoir une programmation pour un groupe d'enfants issus d'une des classes dites bilingues d'HCMV ;
- participer à l'ensemble de la réflexion pour l'organisation de cette session d'été. (organisation générale, activités annexes (concours, sorties...)) ;
- soutenir les enseignants en fonction de leurs demandes et besoins dans le cadre de la préparation de la session d'été.

4. Vers une problématique

Afin de définir une problématique, il a d'abord été nécessaire de tenir compte des attentes, des besoins des différentes parties et des contraintes liées au projet. Ceci m'a permis de lui donner une orientation particulière. Quatre éléments ont été fondamentaux dans cette prise de décision :

- Les besoins des apprenants et leurs difficultés spécifiques dans le domaine des activités langagières orales ;

- Les priorités et besoins des enseignants centrés sur l'amélioration des activités langagières orales chez les apprenants³⁴ ;
- Les motivations et les besoins de l'équipe pédagogique chargée de préparer la session d'été et la volonté d'un des enseignants d'axer sa programmation sur les activités langagières orales ;
- La faisabilité du projet, compte tenu notamment des contraintes temporelles. Comme cela a déjà été mentionné, la préparation de la session devait être finalisée juste avant la fin de mon stage.

Le développement des trois premiers points contribuera à mieux cerner la problématique envisagée.

Les besoins des apprenants. Dans un premier temps, je me suis appuyée sur des échanges que j'ai eus avec mes collègues. J'ai pu observer également ce qui se passait dans mes classes et notamment dans les classes d'enfants dans lesquelles j'intervenais. Plus tard, j'ai eu l'occasion d'aller observer des classes bilingues dans leur contexte. Le croisement de toutes ces données m'a permis de constater que les enfants ont d'énormes difficultés à l'oral. Ces élèves suivent des cours de français intensif à raison de 10 heures par semaine, soit environ 300 heures par an. À leur âge, ils ont déjà bénéficié d'environ 600 heures d'enseignement. Or, leurs compétences à communiquer oralement sont extrêmement faibles. Ils interagissent en français avec beaucoup de difficultés : les phrases sont rarement complètes, ils répondent souvent avec un seul mot et parfois sans écouter leur interlocuteur. Enfin, leur prononciation est telle que beaucoup d'énoncés sont incompréhensibles à la première écoute. Ainsi, orienter mon projet autour des activités langagières orales m'est apparu comme un axe de travail prioritaire.

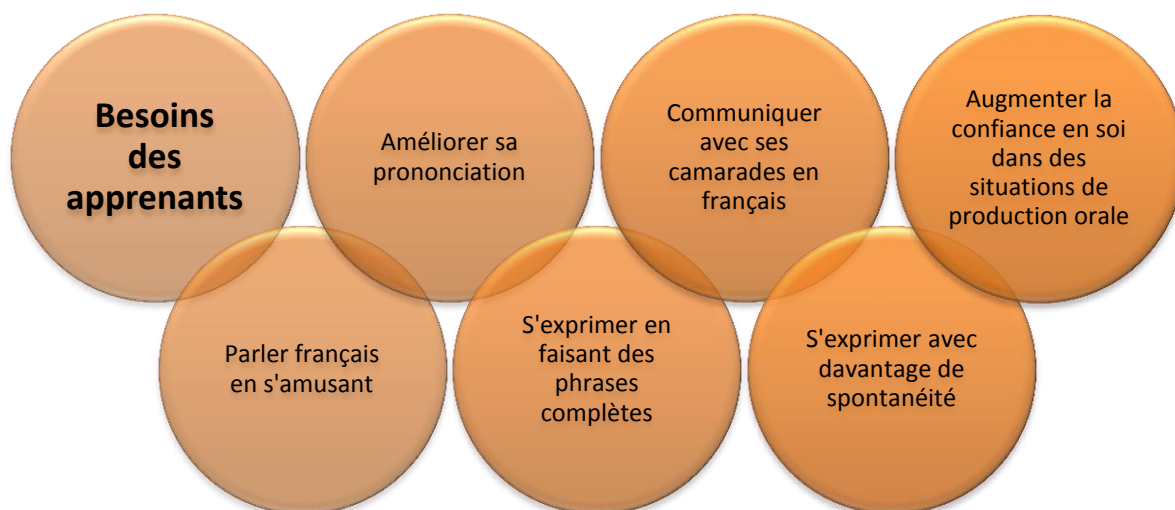
Les priorités et besoins des enseignants centrés sur l'amélioration des activités langagières orales. Je ne connaissais pas les enseignants et j'allais travailler avec eux. Des échanges informels et les résultats d'une enquête menée par l'équipe de coordination en décembre 2014 (annexe 2), m'ont convaincue d'orienter mon questionnement autour des activités langagières orales. Il est notamment ressorti de cette enquête que l'amélioration des compétences à communiquer oralement est un axe prioritaire et un objectif que se donnent l'ensemble des enseignants de l'IDECAF. Par ailleurs, des remarques montraient

³⁴ La connaissance et la prise en compte de cet aspect a été possible grâce aux résultats d'une enquête réalisée par l'équipe de coordination (annexe 2).

que certains enseignants se sentaient démunis pour atteindre cet objectif. En lisant leurs observations, j'ai entraperçu à la fois la prise de conscience et la volonté de quelques enseignants de faire évoluer leur pratique afin d'amener les apprenants à progresser notamment en matière de production orale.

Les motivations et besoins de l'équipe pédagogique sont également importants à prendre en compte dans la mesure où l'une des demandes qui m'ont été faites était de soutenir les enseignants dans le cadre de la préparation de la session d'été. Il était important de tenir compte de leurs habitudes de travail et de leur façon de fonctionner. Par ailleurs, lors de la première réunion de préparation, un enseignant habitué de ces sessions estivales s'est prononcé en faveur d'un changement dans sa façon de procéder. Il souhaitait axer sa programmation sur la production orale et a argumenté en ce sens. Convaincue par l'intérêt de son objectif, je lui ai proposé de travailler en collaboration afin de l'aider à réaliser sa programmation.

Enfin, l'orientation de ma problématique a été faite également en tenant compte des facteurs facilitateurs et des contraintes rencontrées et relevées ci-dessous.



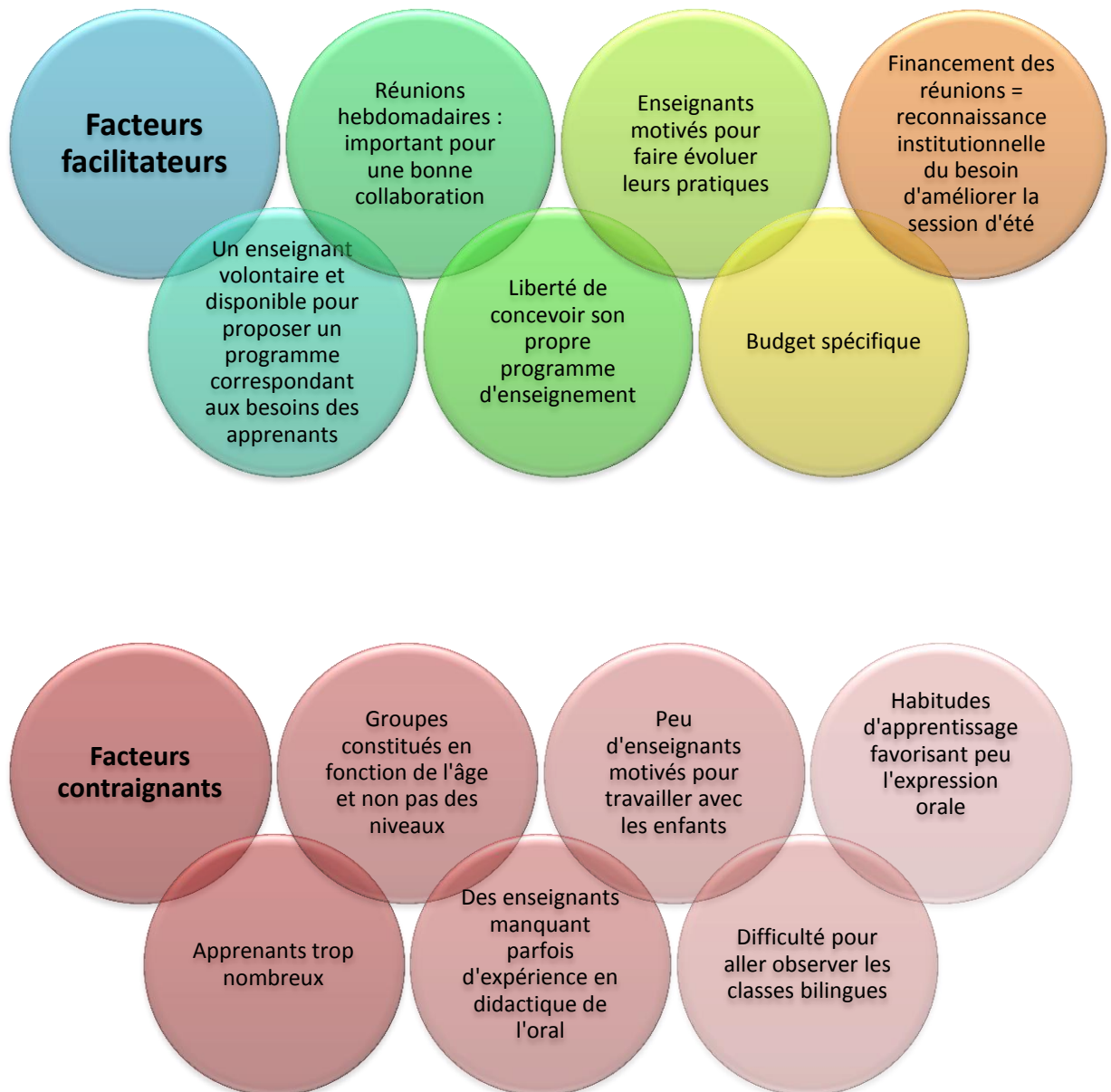


Figure 8 : éléments pris en compte pour définir la problématique

Tous ces éléments m'ont conduit à fixer des objectifs relevant de l'ingénierie de formation :

- Soutenir un enseignant dans la mise en place d'activités axées sur la production orale.
- Amener les enseignants à développer leurs pratiques professionnelles ;

Parallèlement, des objectifs relevant de l'ingénierie pédagogique ont pu être définis en fonction des motivations particulières d'un enseignant qui allaient dans le sens de mes observations. Ainsi, j'ai proposé :

- De concevoir une programmation pour la session d'été destinée aux enfants bilingues de 8-9 ans axée prioritairement sur la PO.
- D'évaluer le programme, sa facilité de mise en œuvre, l'efficacité et la pertinence des activités de façon à l'améliorer, à le proposer par la suite aux enseignants intéressés et à le pérenniser.

Pour mener à bien mon projet et de façon à adopter une démarche de travail efficace, il m'a paru nécessaire d'anticiper les difficultés potentielles. Si je devais aider les enseignants à préparer la session d'été, il fallait tout d'abord que je prenne en considération le fait que je ne les connaissais pas et que leurs habitudes de travail ne m'étaient pas familières. Dans la mesure où je ne devais pas être présente au moment de la session d'été, je devais m'interroger également sur la façon dont aider l'enseignant à mettre en place le programme que j'allais concevoir et sur notre mode de collaboration pendant mon séjour et après mon départ. Je ne connaissais pas non plus les apprenants destinataires du programme puisqu'ils s'inscriraient à la session d'été après la fin de mon stage. Je devais pourtant identifier leurs besoins tout en tenant compte du fait que leurs modes d'apprentissage et leur façon d'être en tant qu'élève étaient certainement différentes de ceux que j'ai pu rencontrer en France. Enfin, compte tenu du temps dont je disposais, il m'a semblé plus judicieux de centrer la problématique sur un de ces aspects, à savoir la conception du programme.

La problématique qui s'est dégagée en fonction de ces éléments est la suivante :

Comment, en contexte vietnamien, concevoir un programme destiné à un public d'enfants issus de classes bilingues et axé sur la production orale ?

Partie 2

-

**Cadre théorique : adapter la didactique de l'oral pour
un public d'enfants en contexte vietnamien**

Chapitre 4. Acquisition-apprentissage des langues et enseignement précoce

Dans le cadre de la conception d'un programme destiné à des enfants vietnamiens, âgés de 7 à 9 ans et issus de classes bilingues, il est important d'apprendre à mieux connaître ce public, notamment en se basant sur des sources théoriques. Ces dernières permettront de mieux appréhender les particularités de cet enseignement ainsi que les besoins des enfants dans le domaine de l'apprentissage ; elles donneront également des pistes concernant les stratégies d'enseignement à mettre en place. Ces informations seront complétées par d'autres travaux notamment sur les modes d'apprentissage et la motivation. Ainsi, plusieurs domaines seront explorés sous l'angle de la problématique : le développement psychologique de l'enfant (principalement de 0 à 9 ans), les notions d'acquisition et d'apprentissage des langues, l'enseignement précoce des langues ainsi que quelques aspects cognitifs en tenant compte des moteurs de l'apprentissage à prendre en compte, notamment pour susciter le plaisir d'apprendre.

1. Le développement psychologique de l'enfant

Travailler avec des enfants implique la prise en compte de données spécifiques à ce type de public. Effectivement, contrairement à quelques idées répandues selon lesquelles il suffirait de rendre ludiques les activités proposées, par exemple en ayant recours au dessin, aux jeux et à la chanson, il conviendrait, selon Mallet (1991 : 80) cité par Fröhlig (2010 : 37) de :

« reprendre globalement le problème en tenant compte au maximum de l'ensemble des traits de la personnalité enfantine et son environnement ».

Ainsi comprendre le développement de l'enfant dans ses aspects psychologiques, sociaux et cognitifs permettra de cerner ses besoins particuliers et d'adapter au mieux le programme d'enseignement qui s'adresse à des enfants de 8-9 ans. En effet, un apprenant de 9 ans n'aura ni les mêmes capacités cognitives, ni les mêmes besoins qu'un apprenant de 5 ans. Il sera d'abord fait référence aux différents stades du développement de l'enfant définis par Jean Piaget. Ceci, même si actuellement les chercheurs ont tendance à renoncer

aux repères des stades ; ils respectent, toutefois, la description de l'évolution de l'intelligence en y apportant quelques nuances³⁵.

1.1. Les périodes et stades de l'enfance

Selon Piaget (1956 : 37), trois périodes marquent l'enfance. La première période est celle de l'intelligence sensori-motrice. Elle s'étend de la naissance jusqu'à l'apparition du langage, soit de 0 à environ deux ans. Cette période est subdivisée en six stades³⁶ pendant lesquels, l'enfant découvre le monde par essais et erreurs. Tous ses sens sont en éveil. Il touche, voit entend et met en bouche ce qui se trouve à sa proximité. Ainsi, il augmente son expérience, ce qui lui permet de comprendre petit à petit les caractéristiques des objets et du monde qui l'entourent. Selon, Piaget, la pensée humaine trouve son origine dans le développement des capacités motrices. La seconde période est celle de la préparation et de l'organisation des opérations concrètes. Elle s'étend de l'âge de 2 ans à environ 11-12 ans. Piaget précise que les « opérations concrètes » concernent des manipulations qui peuvent être réalisées de façon effective ou imaginées immédiatement. Il divise cette période en deux sous-périodes, chacune d'entre-elles est divisée en trois stades³⁷. Il sera fait référence aux deux sous-périodes en insistant plus particulièrement sur la fin de la première et sur le début de la deuxième sous-période car ce sont celles qui correspondent au public visé par le programme d'enseignement. La première sous-période nommée « préopératoire », s'étend de l'âge de 2 ans environ à 6-7 ans³⁸. Le langage se développe au tout début de cette sous-période. Puis, selon Vanthier (2009 : 18) citant Piaget, l'enfant devient capable d'imaginer des choses qu'il ne voit pas, de penser en terme symbolique, de réaliser des actes fictifs ; il apprend petit à petit à transformer, à inventer des choses, des histoires. C'est également à ce moment que l'enfant comprend progressivement les notions de quantité, d'espace et de temps (passé, présent, futur). L'enfant reste encore égocentrique. Néanmoins, à la fin de cette première sous-période, il parvient à se décentrer petit à petit, à

³⁵ Source : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/enfant_cycle2/index.php?num=563&PHPSESSID=f9ea6f0fc98ea9f9ac5bcd91d806d7b

³⁶ Pour plus de précisions, se référer au site de la fondation Piaget qui propose en téléchargement gratuit bon nombre de ses écrits. Concernant *le développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*, le lien est le suivant : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/index.php?DOCID=1607>

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Le découpage des périodes n'est pas exactement le même selon les auteurs. Selon Vanthier citant Piaget, la deuxième période est scindée en deux sous-périodes dont la deuxième débute vers 6-7 ans alors que selon les écrits de Piaget, cette même sous-période débute un peu plus tardivement, vers l'âge de 8-9 ans. Il est possible d'accéder à ces textes en se référant au lien suivant : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/index.php?DOCID=1607>

imaginer des objets éloignés de lui dans l'espace et le temps. La deuxième sous-période appelée « sous-période des opérations concrètes » par Piaget³⁹, débute vers l'âge de 6-7 ans selon Vanthier (2009 : 18) qui précise :

« Avec l'expérience du monde qui s'accumule en lui, l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie, il s'ouvre au monde extérieur et lui manifeste de l'intérêt. Il commence à créer de raisonnements logiques qui nécessitent cependant encore un rapport direct à l'environnement. [...] La pensée se socialise, l'enfant prend en compte l'avis des autres, il devient capable de coopération et de décentration ».

La troisième période, nommée « la période des opérations formelles » commence vers l'âge de 11-12 ans et se termine environ à 14 ans. À la fin de cette période l'adolescent est capable de faire des raisonnements, de formuler des hypothèses et d'établir des relations abstraites.

1.2. L'importance des relations sociales dans le développement de l'enfant

D'autres approches complètent les théories développées par Piaget. Ainsi, Wallon cité par Vanthier (2009 : 20) insiste sur la complémentarité des facteurs biologiques, affectifs et sociaux qui, selon lui, sont intrinsèquement liés au développement de l'enfant. Ce dernier se construit notamment à travers les interactions qu'il a avec les adultes qui l'entourent et le guident. De fait, une relation chaleureuse et stimulante s'avèrerait donc essentielle pour le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Bachelard (1993) cité par Vanthier (2009 : 22) aborde le concept de « représentation initiale ». Selon lui, chaque individu, même très jeune, construit sa propre conception du monde en utilisant les modèles explicatifs dont il dispose. Cela peut être à partir de son expérience, de ses observations et de sa mémoire affective. Ainsi, le « monde » n'est pas étudié, mais il est vu à travers le prisme particulier du :

« milieu de vie [qui] agit comme un bain culturel et alimente les préjugés. [...] Pour cette raison, il est important pour le pédagogue de connaître les conceptions de ses élèves avant de mettre ceux-ci en situation d'aborder un nouveau savoir. Lorsqu'on néglige de s'appuyer sur les conceptions initiales, on court le risque de laisser se construire des stéréotypes » (Vanthier, 2009 : 22).

³⁹ Selon les écrits de Piaget, cette deuxième sous-période débute un peu plus tardivement, vers l'âge de 8-9 ans. Il est possible d'accéder à ces textes en se référant au lien suivant : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/index.php?DOCID=1607>

2. Acquisition - apprentissage des langues

2.1. Acquisition de la langue maternelle

D'après Vanthier (2009 : 33), les chercheurs s'intéressent aux premières étapes de l'acquisition du langage depuis les années 1970. Plusieurs approches tentent d'expliquer ce phénomène et les mécanismes d'acquisition diffèrent selon les auteurs : processus d'imitation pour Skinner, processus programmé à partir d'un dispositif inné pour Chomsky⁴⁰ (2010 : 92) qui développe la théorie de la grammaire universelle. En se basant sur la théorie, chomskyenne, Krashen distingue « acquisition » et « apprentissage ». Ainsi, selon Krashen (1981 : 2) cité par Hilton (2014 : 2) :

« L'acquisition langagière est un processus inconscient ; ceux qui acquièrent la langue ne sont pas conscients de ce fait, mais seulement du fait qu'ils utilisent la langue pour communiquer. Le résultat de l'acquisition – la compétence acquise – est elle aussi inconsciente. En général, nous ne sommes pas conscients des règles des langues que nous avons acquises. Nous « ressentons » ce qui est correct ou non ».

D'autres positions coexistent. Ainsi, pour Bruner dont Vanthier reprend les idées (2009 : 33), si à l'instar de la théorie de Chomsky, l'acquisition du langage repose sur des dispositifs neurologiquement innés,

« elle n'en nécessite pas moins une médiation culturelle et sociale. Autrement dit, c'est l'interaction entre l'enfant et un environnement stimulant et bienveillant qui est le moteur de l'acquisition du langage. [...] Ce dernier n'entre dans le langage que quand il comprend que le langage sert à faire, avec des mots, quelque chose qui a du sens et qui lui permet d'agir sur son environnement ».

Les idées de Wallon déjà évoquées, concernant le développement de l'enfant vont dans le même sens. Ainsi, les relations sociales et l'interaction avec les pairs seront des notions à privilégier dans le cadre de la conception du programme.

Par ailleurs, l'acquisition du langage s'effectue au fil du développement de l'enfant. Ainsi, selon Robert (2009 : 26), le premier stade (à partir de douze ou quinze mois) est celui du mot unique. Un mot prononcé par un enfant peut avoir ainsi plusieurs significations⁴¹. L'intonation est un des éléments, avec les gestes, qui permettent d'aider à comprendre le sens de ce mot unique. Puis vers l'âge de deux ans, l'enfant acquiert le système phonologique (Colletta, 2004 : 310). L'enfant sélectionne les mots chargés

⁴⁰ Source : <http://www.larecherche.fr/idees/entretien/noam-chomsky-langage-sert-abord-a-penser-01-07-2010-77655>

⁴¹ L'auteur donne l'exemple du mot « balle ». On peut imaginer que ce mot prononcé, seul, par un enfant peut signifier par exemple : « je veux la balle qui est là-bas », « c'est une balle », « regarde la balle ».

sémantiquement qu'il peut repérer et produire. Certains linguistes soupçonnent un « repérage auditif ». Ce n'est que vers l'âge de 4 ans que l'enfant, peut s'exprimer en évoquant des situations ou des événements qu'il n'est pas en train de vivre (Vanthier, 2009 : 35). Avec le langage dit d'évocation, l'enfant peut « raconter » le monde uniquement par les mots. Cette faculté requiert des capacités de décentration et de mobilisation de la mémoire pour reconstituer des faits qui s'enchaînent ainsi que des relations de causalité. Ainsi, il sera tout à fait possible de demander aux enfants concernés par la session d'été de raconter des faits passés, futurs et imaginaires.

2.2. Mode d'apprentissage d'une langue étrangère

Dans la continuation de la théorie développée par Krashen selon laquelle l'acquisition de la LM s'effectuerait de façon naturelle et inconsciente, l'apprentissage d'une LE se ferait selon un processus explicite et conscient de la langue. Cependant, Hilton (2014 : 1) montre les limites de la théorie développée par Krashen (2014 : 26), car ce dernier

« associe plus souvent chaque type d'apprentissage à un seul contexte (l'*acquisition* ayant lieu en situation d'immersion et l'*apprentissage* en classe) »,

Concernant l'acquisition de la LM, Hilton (2014)⁴² suppose que la part des apprentissages explicites, nécessitant par ailleurs une forte charge cognitive, est plus importante que ne le laissent supposer les théories, notamment celle développée par Krashen. En parallèle, Griggs, Carol & Bange (2002 : 18) considèrent l'apprentissage d'une LE comme faisant partie des apprentissages procéduraux. Ils fondent leur théorie sur le fait que l'apprentissage d'une langue est un savoir-faire et qu'il s'acquiert par la pratique (*learning by doing*) :

« le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais [il] doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses ».

J'aurais tendance à rejoindre ce dernier point de vue. C'est en tenant compte de celui-ci qu'il m'a paru important dans les séquences proposées de multiplier les supports et les activités (s'adressant et sollicitant différents canaux de communication : auditifs, visuels, kinesthésiques) autour d'une même thématique en vue de réaliser un projet. Si

⁴² Pour davantage de détails, se reporter à l'article en ligne à l'adresse : <http://apliut.revues.org/4385>

l'enseignant ne peut pas tout transmettre, il m'a semblé qu'ainsi je donnerais l'occasion aux apprenants de la session d'été « d'expérimenter la langue » de façon variée, ce qui, a priori devrait contribuer à l'efficacité de l'apprentissage de la langue.

3. Apprentissage précoce des langues

L'expression « enseignement précoce des langues » est apparue, selon Vanthier (2009 : 11), lorsqu'il a été décidé d'instaurer les premiers apprentissages de langue non maternelle au niveau primaire de l'enseignement. Ainsi, cette expression serait d'origine institutionnelle et non en relation avec le développement intellectuel de l'enfant. Or, l'auteure note que l'expression « enseignement précoce » désigne un enseignement qui arrive avant un âge considéré comme habituel. Ceci laisserait supposer qu'il y a une limite d'âge « normale » pour commencer à apprendre des langues. Toutefois, il est possible également d'attribuer à la notion de précocité, une autre valeur, positive. En effet, selon certains chercheurs dont Lenneberg (1967) cité par Vanthier (2009 : 38), durant les premières années de la vie, le cerveau bénéficie d'une grande plasticité ce qui favoriserait les apprentissages linguistiques à cette période. Au-delà de l'âge de 9 ans, les conditions d'apprentissage seraient moins favorables parce que les enfants fonctionneraient de façon plus analytique et moins spontanée. De plus, certains chercheurs, à l'instar de Guberina et Troubetzkoy (1939)⁴³ estiment qu'à l'âge de 5 ans, l'enfant devient sourd aux langues étrangères. Cependant, l'apprentissage précoce des langues est remis en cause, en termes d'efficacité, entre autres par Puren (2014)⁴⁴. En effet, selon des études récentes qu'il cite :

« Dans les mêmes conditions d'enseignement, « toutes choses étant égales par ailleurs », suivant la formule consacrée, les élèves plus âgés apprennent plus vite que les plus jeunes. (Ceci) sans doute en particulier parce qu'ils peuvent mieux conceptualiser en faisant appel à la *raison*, ce qui leur permet, parce qu'ils ont déconstruit les phrases pour comprendre leur construction, de pouvoir en reconstruire eux-mêmes de nouvelles ; les jeunes enfants quant à eux s'appuient surtout sur l'*imitation*, ce qui les rend étroitement dépendants des seuls modèles de langue auxquels ils sont exposés ».

Il précise que dans le cas d'un apprentissage précoce, il est nécessaire de proposer un enseignement intensif de la LE pour espérer obtenir un minimum de résultats. Ceci est le cas au Viet Nam dans le cadre des classes bilingues. Les enfants qui viennent à la

⁴³ Le spectre auditif complètement ouvert jusqu'à 6 mois se réduit et se limite progressivement aux sons de la langue maternelle. Troubetzkoy définit le « crible phonologique » pour expliquer ce phénomène. Voir le chapitre suivant.

⁴⁴ Source : <http://www.christianpuren.com/2014/10/01/l-apprentissage-pr%C3%A9coce-des-langues-vivantes-%C3%A9trang%C3%A8res-est-il-efficace/>

session d'été ne peuvent plus être considérés comme de très jeunes enfants ni comme des enfants âgés. Ils sont à la charnière entre les deux. Il conviendra d'en tenir compte et de proposer des activités sollicitant les apprentissages par imitation mais également d'introduire progressivement des activités qui leur permettront de mieux comprendre le fonctionnement de la langue.

Par ailleurs, l'âge est loin d'être le seul élément influant sur l'apprentissage d'une LE. La proximité des caractéristiques de la LM avec la langue cible est également un facteur à prendre en compte.

3.1. Interlangue en contexte asiatique, une notion à prendre en compte dans le cadre d'un apprentissage précoce

La linguistique contrastive s'est développée au milieu du 20^e siècle notamment grâce aux travaux de Lado (1957) cité par Desoutter⁴⁵. Pour Lado :

« - l'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes.

« puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de *transfert* ».

« si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences* ».

À l'instar de Lado, Selinker cité par Dewaele (2003) s'intéresse à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde. Il développe le concept d'interlangue et de fossilisation. Pour Robert (2009 : 13), la notion d'interlangue peut être définie comme suit :

« [L'interlangue est composée des] différents paliers d'acquisition (et/ou d'apprentissage) d'une langue étrangère [...]. L'apprenant, à partir de sa langue maternelle, reconstruit, par une succession d'états intermédiaires [...] les différents systèmes de la langue cible ».

L'auteur (2009 : 14) insiste sur l'aspect dynamique des systèmes intermédiaires qui composent l'interlangue. Ce nouveau système peut atteindre une certaine stabilité qui se consolide au fur et à mesure de l'apprentissage. Cependant, il est par nature instable et provisoire. Ainsi,

⁴⁵ Source : <http://gerflint.fr/Base/Italie2/desoutter.pdf>

« les « erreurs » ne s'effectuent pas entre deux langues mais entre un système déjà formé et un système en cours de formation »⁴⁶.

Robert précise que l'interlangue est une construction progressive de la langue cible qui passe par des systèmes transitoires dont les procédures de construction sont la généralisation et la simplification. Lorsqu'au cours de l'apprentissage, la langue seconde se fige dans son développement, on parle de fossilisation. Elle est ainsi définie par Selinker (1972 : 205) :

« Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the target language ».

Ainsi la fossilisation ne serait pas influencée par l'âge de l'apprenant mais due à différents facteurs et en premier lieu au transfert d'éléments de la « langue maternelle ». Dans le cadre de l'enseignement à de jeunes apprenants captifs en milieu exolingue, si la théorie montre que l'âge n'est pas un facteur à prendre en compte, l'expérience tendrait à montrer que ce public est quand même particulièrement vulnérable⁴⁷. En revanche, les spécificités de l'apprentissage d'une langue lointaine méritent d'être approfondies⁴⁸. Il convient également de tenir compte d'autres facteurs tels que la motivation de l'apprenant, les facteurs psycho-cognitifs et sociaux ainsi que l'exploitation de quelques moteurs d'apprentissage à privilégier pour ce type de public.

4. Enseigner à un public d'enfant

Comme cela a déjà été vu et comme le souligne Vanthier (2009 : 17), une des spécificités de ce public d'apprenants est liée au fait que les enfants sont en cours de développement dans les domaines psychomoteur, cognitif, affectif et langagier. Il est fondamental que l'enseignant prenne en compte les stades de développement des enfants auxquels il s'adresse de façon à adopter des démarches d'enseignement-apprentissage

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Des facteurs comme les modes d'apprentissages (par exemple, lorsque des enseignants utilisent essentiellement la répétition et l'application de règles pendant leur cours, les activités métalinguistiques sont souvent inexistantes. Il me semble que la mise à l'écart (souvent involontaire et due à des facteurs extérieurs) de certains types d'activités comme la pratique des activités langagières orales associée à une absence de retours formatifs ainsi que d'activités métalinguistiques (réflexion sur la façon dont la langue fonctionne et dont on l'apprend) favoriserait le processus de fossilisation. Il s'agit d'une réflexion personnelle issue d'observations et de conclusions tirées pendant le stage sans fondement théorique. Ces propos sont donc à relativiser.

⁴⁸ Il est proposé une définition de la notion de « langue lointaine » dans le chapitre 6.

correspondant à leurs capacités et à leurs besoins. Ainsi, il convient de tenir compte de facteurs comme l'âge, mais aussi des moteurs de l'apprentissage.

4.1. Motiver, susciter le plaisir d'apprendre et favoriser l'engagement de l'apprenant

Si, pour concevoir un programme destiné aux enfants, il est important de tenir compte de leur stade de développement et d'éléments relatifs à l'apprentissage précoce des langues, favoriser la motivation et susciter le plaisir d'apprendre sont également essentiels. Effectivement, il est rare qu'un enfant choisisse lui-même de s'inscrire à un cours de langue ; par conséquent, connaître les facteurs de la motivation et la façon dont il est possible pour un enseignant d'influer sur ces derniers est fondamental. 4.1.1. Motiver les apprenants et susciter le plaisir d'apprendre

La motivation dans le cadre scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches. Les travaux de Viau (2000 : n. p.) ont permis de cibler des conditions à respecter pour favoriser la motivation des apprenants. Parmi celles-ci, une activité d'apprentissage doit :

- être signifiante aux yeux de l'étudiant ;
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
- exiger de sa part un engagement cognitif ;
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- comporter des consignes claires.

Toutefois, ces conditions ne sont pas spécifiques au public « enfant ». Les travaux de Musial, Pradère & Tricot (2012) s'intéressent à un public plus jeune et en particulier à la motivation de l'élève. Pour eux, elle serait liée à deux dimensions principales :

- la perception de la valeur de la connaissance visée et de la tâche proposée ;
- la perception de sa propre capacité à réaliser cet apprentissage.

Ils proposent à l'enseignant plusieurs modes d'action pour favoriser la motivation de l'élève dont ceux-ci :

- montrer l'utilité des connaissances et des tâches ;
- proposer des tâches nouvelles, diverses et variées ;
- proposer des tâches avec un degré de défi raisonnable ;
- conduire les élèves à formuler ce qu'ils savent et savent faire.

Certains de ces points rejoignent ceux proposés par Viau, d'autres les complètent utilement comme par exemple le dernier. D'autres théories complémentaires sont intéressantes à convoquer dans la mesure où elles tiennent compte de la spécificité du public « enfant ». Ainsi, susciter le plaisir d'apprendre et prendre en compte les besoins de l'enfant sont deux stratégies enseignantes qui seront détaillées parce qu'elles sont primordiales et parce qu'elles peuvent augmenter de façon significative la motivation de

l'apprenant. Tricot (2015)⁴⁹ citant David Geary (2007), remarque que les enfants, comme tous les animaux sociaux, apprennent au début de leur enfance essentiellement en s'engageant spontanément dans trois types d'activités relevant des apprentissages naturels ou apprentissages adaptatifs :

- Explorer son environnement ;
- Avoir des relations sociales ;
- Jouer.

Il en découle, selon les auteurs, que les moteurs du plaisir de l'apprentissage en classe se trouvent du côté des moteurs des apprentissages adaptatifs. Ainsi, le plaisir d'apprendre peut se rapprocher du plaisir induit par les apprentissages naturels. Ces apprentissages adaptatifs sont intéressants à prendre en compte parce qu'ils s'effectuent de manière inconsciente, ils ne requièrent pas d'effort et ne nécessitent pas que l'apprenant soit motivé. Geary (2008) et Sweller (2007), cités par Tricot (2012), ont insisté sur le fait que ces apprentissages adaptatifs non coûteux concernent ce qu'ils appellent les connaissances primaires :

« c'est-à-dire [...] le langage oral, les relations sociales, la reconnaissance des visages, la connaissance naïve du monde physique et vivant, etc. Selon eux, notre cerveau aurait évolué pour que nous soyons capables, par un simple processus d'adaptation, de développer ces connaissances. C'est bien un processus strictement adaptatif : nous apprenons non pas le langage oral en général mais la langue orale que l'on parle autour de nous, la politesse pratiquée au sein de notre groupe social, les visages qui nous sont familiers [...] ».

Contrairement à ces dernières, le facteur motivationnel est très important lorsqu'il s'agit des connaissances secondaires (par exemple la langue écrite ou les mathématiques) car elles nécessitent un engagement volontaire de la part de l'apprenant et sont coûteuses d'un point de vue cognitif. Ainsi, il est intéressant pour un enseignant de s'appuyer sur ces apprentissages adaptatifs pour « alléger » le coût cognitif nécessaire aux apprentissages secondaires.

4.1.2. Favoriser l'engagement des apprenants

Un autre élément important est de favoriser l'engagement des apprenants. En effet, si le plaisir à réaliser une activité peut augmenter la motivation de l'apprenant, il est légitime de supposer que cela aura pour effet de favoriser son engagement, notamment concernant les apprentissages secondaires. Réciproquement, un apprenant qui s'engage dans une activité aura certainement davantage de chance de réussir, d'éprouver une

⁴⁹ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=ViI-F9tuJ9g> (extraits 17:07 à 19:55)

satisfaction parce qu'il parvient à réaliser la tâche, alimentant ainsi sa motivation. Pour mieux cerner cette notion d'engagement, il sera utile de se référer aux travaux de Chi (2009), citée par Tricot (2015)⁵⁰ qui décrit quatre niveaux d'engagement dans l'apprentissage. Le niveau 1 est passif (écoute de l'enseignant, lecture d'un cours) ; le niveau 2 est actif lorsque l'apprenant sélectionne et manipule une information ; le niveau 3 est constructif, il est atteint lorsqu'en plus des niveaux 1 et 2, les apprenants parviennent à faire des inférences, établissent des liens avec d'autres savoir antérieurs et comprennent plus que ce qui leur est dit ; enfin, le niveau 4 est un niveau où les apprenants sont en interactivité autour d'une production commune. Selon Tricot, les niveaux sont graduellement efficaces, le plus efficace étant le 4. Si ces travaux concernent davantage les étudiants adultes et ont été repris (Chi, 2012) dans le cadre de l'apprentissage en ligne, il y a cependant des pistes intéressantes pour l'apprentissage des enfants. Ainsi, il serait utile pour l'enseignant de diminuer les activités passives et de proposer des tâches plus « riches » lorsqu'il souhaite obtenir un meilleur engagement de la part des apprenants.

4.2. Exploiter différentes approches et types d'apprentissage

4.2.1. L'apprentissage par imitation

« Il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues comme dans celui de toute la vie sociale » (Hagège, 1996 : 21).

En dehors des langues, l'imitation joue un rôle fondamental dans le développement général de l'enfant. Selon Piaget⁵¹, il existe différents stades dans le processus d'imitation, l'ultime (le sixième) étant celui où l'enfant devient capable d'intérioriser une scène réelle ou imaginaire et d'en proposer une représentation. Il y a différents types d'imitation dont le mime. En effet, selon Sansous (2007 : 14)⁵², au cours de l'activité « mime » :

« L'imaginaire est sollicité, car imiter est une forme auxiliaire du jeu. Le mime aide à s'approprier le réel en l'assimilant à sa propre activité. Le réel est pris par l'enfant dans tout son corps avant de s'en servir dans son langage ».

⁵⁰ Source : Tricot (2015) : <https://www.youtube.com/watch?v=ViI-F9tuJ9g> (42'07)

⁵¹ Source : Piaget. *Naissance de la fonction sémiotique : introduction. Stade 6*. Repéré à : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=71&IDMODULE=43

⁵² L'auteure, Sylvie Sansous est psychomotricienne et travaille avec des enfants sourds. Bien que le public soit différent, l'expérience qu'elle relate et certaines de ses réflexions sont pertinentes et adaptées au public visé par le programme.

Ainsi le mime permet à l'enfant de se saisir et d'assimiler son environnement en le recréant à sa manière. Selon l'auteure, si le mime permet de développer l'imaginaire, il convient de choisir des jeux en adéquation avec le degré de maturation mais également avec les capacités de compréhension de l'enfant. Par ailleurs, elle précise que :

« Le jeu ne s'arrête pas à la réalité de l'objet, la complicité avec celui-ci fait circuler de l'affectivité qui favorise l'imaginaire, et qui entraîne parfois un dépassement de l'idée de départ. Le mime nous permet aussi bien de suivre des règles qu'à en inventer d'autres ».

Pourtant dans le cadre d'un cours de langue, il est légitime de se demander pourquoi utiliser le mime alors qu'habituellement, on considère que l'apprentissage d'une LE se fait en communiquant à l'oral ou à l'écrit. Comme cela a été évoqué, le mime en tant qu'activité ludique se rapproche des apprentissages naturels. Il relève à la fois de l'imitation et du jeu. À ce titre, il paraît tout à fait adapté pour un public d'enfants et selon la façon dont il est utilisé, il peut également favoriser les interactions entre les apprenants qui ne sont pas gênés par la barrière de la langue.

4.2.2. Stimuler la créativité

Il est courant d'entendre dire que les enfants sont créatifs et qu'ils ont beaucoup d'imagination. La capacité de créer semble naturelle chez l'enfant mais selon Torrance, cité dans un article de Pacteau et Lubart (2011), les enfants perdraient leur créativité par palier. Ceci serait dû aux changements de cycle scolaire mais également au conformisme social qui s'installe à l'adolescence. Selon les auteurs (2011) :

« la créativité n'est pas simplement une caractéristique cognitive mais le produit de l'interaction entre des composantes cognitives (connaissances, intelligence, styles cognitifs), des composantes conatives (caractéristiques de personnalité, motivation) et des composantes relatives au contexte et à l'environnement. [...] [Ainsi], l'éclosion d'idées nouvelles est ou n'est pas favorisée selon que l'atmosphère familiale, scolaire, professionnelle et socioculturelle encourage et valorise ou non le développement et l'expression de la créativité ».

Tout d'abord, il est nécessaire de comprendre ce qu'est la créativité. Tricot (2013)⁵³ propose la définition suivante : « Être créatif c'est savoir trouver une solution originale à un problème ouvert [...] [pour lequel] il existe plusieurs solutions ». Ainsi, la notion de créativité est abordée ici dans un sens large et ne se limite pas aux activités artistiques ou

⁵³ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=bSo2Fx4H7tE> (1'20)

littéraires. Par ailleurs, Pacteau et Lubart (2011) précisent que la créativité dépend du milieu, comme en témoignent les variations interculturelles :

« L'on s'aperçoit ainsi que les environnements familiaux organisés selon des règles rigides ne sont généralement pas favorables au développement de la créativité. Sans doute donnent-ils aux enfants la représentation et l'expérience d'un monde immuable, dans lequel les choses sont ainsi parce qu'elles doivent être ainsi ».

Si l'on peut se permettre de faire un rapprochement entre ce que soutiennent les auteurs concernant les environnements familiaux et socioculturels (notamment culturels, scolaires et politiques), alors il est légitime de penser que les environnements au sein desquels l'observation précise des règles, certaines habitudes d'apprentissage scolaires (par exemple, l'usage intensif de la répétition) puissent être des facteurs défavorables au développement de la créativité⁵⁴. Toutefois, les recherches actuelles montrent qu'il est possible de travailler et d'améliorer la créativité. En effet, elles semblent invalider la croyance selon laquelle la créativité est innée. D'après Tricot (2013)⁵⁵ :

« il est nécessaire d'être compétent dans le domaine de la créativité en question. Ceci implique que ce n'est pas parce qu'on est créatif dans un domaine (comme la musique par exemple) qu'on le sera dans d'autres ».

Par ailleurs, selon le chercheur, les capacités à développer pour devenir créatif sont⁵⁶ :

- le lâcher prise ;
- la résistance à la pression majoritaire (en sortant du registre de soumission au regard d'autrui) ;
- la capacité de faire des analogies.

Ces éléments seront à prendre en compte notamment dans la mesure où lors de la session d'été un concours sera proposé à l'ensemble des classes. La consigne déjà définie est de dessiner « à la manière de ». Les enseignants de français ne sont pas préparés à ce type d'activité sollicitant des capacités créatives. Aussi, sera-t-il important de leur proposer des repères pour qu'ils puissent amener les enfants à réaliser leur œuvre. Les fondements théoriques convoqués permettront d'aider les apprenants à améliorer leur capacité créative, notamment en les amenant à faire des analogies (par exemple entre différents tableaux).

⁵⁴ Ces propos, bien que personnels et donc à relativiser, sont inspirés de notions théoriques développées dans le chapitre 6.

⁵⁵ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=bSo2Fx4H7tE> (3'30)

⁵⁶ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=bSo2Fx4H7tE> (18'40)

4.2.3. Intérêt des activités ludiques

Le jeu est parfois considéré par les enseignants comme une activité mineure occasionnant une perte de temps et peu efficace car il arrive régulièrement que les apprenants utilisent la langue maternelle durant le jeu. Pour Silva (2008 : 30), ceci ne devrait pas être considéré comme un dérapage mais plutôt comme un signe de l'implication des apprenants dans l'activité. Par ailleurs, selon Bruner cité par Mangenot (1997), « Jouer semble être pour l'enfant et probablement pour l'adulte une manière d'utiliser l'esprit ». Comme cela a été vu précédemment, le jeu est un puissant stimulant du plaisir de l'apprentissage, d'autant plus que selon Silva (2008 : 23), il « fait vivre la langue en action et en relation ». De fait, il est une pratique sociale amenant les apprenants à interagir, ce qui est également source de motivation. Un élément important d'un point de vue pédagogique est que le jeu peut permettre à des élèves habituellement en difficulté d'être en situation de réussite parce qu'il fait appel à des aptitudes souvent différentes de celles que requièrent des activités plus traditionnelles. Un des aspects les plus intéressants est certainement que selon l'auteur (2008 : 26) :

« en induisant chez les apprenants un changement de focalisation, par le déplacement de l'attention des contenus énoncés dans le programme et des habitudes scolaires figées vers l'enjeu ludique, il permet de lever des blocages [...]. L'enjeu pédagogique est toujours présent mais il passe par la médiation du jeu. [...] La pensée par rapport à l'acte diffère et les résultats en seront transformés ».

Silva (2008 : 23) préconise de l'utiliser consciemment et de l'intégrer pleinement aux séquences avec des objectifs précis. Les jeux peuvent devenir des tâches authentiques dans une démarche actionnelle parce que « l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, [...] d'un but [qu'il] s'est fixé » (CERCL, 2001 : 16).

Ces éclairages théoriques permettront également d'envisager la conception du programme de façon plus adaptée aux besoins des apprenants. Ainsi, il sera possible de proposer à l'enfant de 8-9 ans de participer à des activités mobilisant l'imaginaire et la créativité. Par ailleurs, le fait que l'apprentissage d'une LE nécessite un engagement cognitif important, il sera utile d'employer des stratégies d'enseignement favorisant la motivation comme le recours à des activités nouvelles, diversifiées, ludiques, ayant du sens et lui permettant d'interagir avec ses pairs. Par ailleurs, le programme d'enseignement étant fondé sur l'enseignement des activités langagières orales, il est primordial d'aborder également les aspects théoriques en relation avec la production orale en classe de langue.

Chapitre 5. Éléments théoriques sur la didactique de l'oral

« Didactique de l'oral »... On entend communément parler de compétences orales, d'expression orale, d'interaction ou de discours oraux... Depuis la parution du CECRL (2001), les enseignants de langues évoquent également les activités langagières orales, les activités de compréhension ou de production orale. Pourtant, un enfant n'apprend pas à parler. Il acquiert sa langue maternelle (dorénavant LM) de façon naturelle alors que l'apprentissage des compétences de lecture et d'écriture nécessitent de suivre un enseignement. De la même façon et avec un peu de temps, de nombreux enfants et adultes étrangers parviennent à communiquer dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue, sans pour autant suivre des cours. Dès lors, pourquoi enseigne-t-on « l'oral » ? Ses contours sont flous : comment le définir ? Quels objets de l'oral enseigner et comment les enseigner ? Pour répondre à ces questions, il sera ici principalement fait référence à deux sources : Corinne Weber (2015) et Charlotte Alazard (2013). Ces auteures ont travaillé chacune sur des aspects complémentaires de l'enseignement de l'oral. La première sur les différents objets de l'oral à enseigner aujourd'hui et la seconde sur les liens entre prosodie⁵⁷ et fluence⁵⁸.

Après un aperçu de la place de l'oral dans l'enseignement des langues, des sources théoriques récentes permettront d'apporter des connaissances et des réponses aux différentes questions soulevées afin de concevoir un programme d'enseignement dont l'objectif visé est la production orale.

⁵⁷ Aussi nommée mélodie du langage (Mounier-Kühn), la prosodie est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation. L'accentuation étant elle un phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé. Ces définitions sont extraites du site : <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>

⁵⁸ Le concept de fluence verbale, communément définie comme étant la vitesse de parole est utilisée dans le domaine médical notamment chez les patients atteints de certains troubles du langage. En linguistique, Alazard (2013 : 101), propose plusieurs définitions pour mieux cerner la complexité de ce concept. Je retiendrai celle provenant des travaux de Kormos & Dénes (2004), la fluence serait de prendre en compte aussi bien les aspects temporels que l'aisance globale, la créativité lexicale, la complexité grammaticale et les paramètres intonatifs.<

1. L'oral : un champ d'enseignement peu valorisé et aux contours mal définis.

1.1. La place de l'oral dans l'enseignement des langues

Même si l'on trouve de nombreuses ressources, de multiples recherches sur l'enseignement des activités langagières orales, il n'est pas aisé de définir ce dernier de façon simple et précise. Parmi ces documents, le CECRL aide l'enseignant qui peut s'y référer utilement. La place de l'oral y apparaît aussi importante que celle de l'écrit. En effet, qu'il s'agisse des grilles pour l'auto-évaluation des niveaux communs de compétences (p. 26), des activités de communication langagières orales (p. 48) prenant en compte la réception, la production et les stratégies mises en place mais également de la communication non verbale, le CECRL offre des axes de travail communs et permet de concevoir son enseignement et l'évaluation des apprenants de façon progressive. Pourtant, il ne peut être exhaustif et ne fait pas toujours l'unanimité. Pour ne citer qu'un exemple : Alazard, Astésano, Billières & Espesser, (2005 : 50) considèrent que la progression de certaines compétences n'est pas tout à fait cohérente. C'est le cas de la compétence phonologique qui prévoit la prise en compte de la compétence prosodique seulement à partir du niveau B2. Ils déduisent que cette compétence est estimée être acquise naturellement par le contact répété avec la langue étrangère.

Concernant les méthodes de langues, Weber (2015 : 42) mentionne des analyses effectuées par Bento (2007 : 196) dont le critère est la présence de documents sonores dits « authentiques ». Elle remarque que l'accès au sens est la plupart du temps facilité par un débit plus lent et par des structures syntaxiques qui se rapprochent de celles de l'écrit. Même si ces choix sont souvent légitimes, l'oral y perd sa spécificité. C'est comme si la didactique de l'oral manquait de « consistance ». D'ailleurs, Alazard (2013 : 25) souligne que les recherches portant sur l'analyse des discours oraux datent des années quatre-vingt. Elles sont donc récentes. Auparavant, dès 1970, les travaux du Conseil de l'Europe ont permis d'orienter la didactique des langues vers de nouvelles approches en développant, en particulier, l'approche communicative, définie comme :

« une conception nouvelle de l'enseignement des langues, avec pour références théoriques majeures la linguistique de l'énonciation, la pragmatique et l'analyse de discours. Le concept de compétence de communication se trouve mis au cœur de l'approche communicative. La connaissance d'une langue ne se réduit plus à celle du système linguistique, elle inclut

également la connaissance des règles d'emploi de cette langue en fonction du contexte social, la maîtrise des discours, la saisie des normes et de l'histoire culturelle ⁵⁹».

1.2. Quelques représentations autour de l'oral

Nos représentations sont parfois incomplètes, voire erronées concernant l'oral. On peut être amené à penser que cet apprentissage se fait de façon automatique, en pratiquant. Il peut arriver que des apprenants et des enseignants voient dans cette pratique, une perte de temps. Le peu d'intérêt accordé jusqu'alors à l'oral serait dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'écrit a toujours eu une place privilégiée dans notre système d'enseignement. Comme cela a déjà été souligné, il est difficile de se passer d'un enseignant pour apprendre à lire et à écrire, ce qui n'est pas le cas de l'oral.

Par ailleurs, certains enseignants estiment que l'oral peut s'apprendre par expérience directe, simplement en communiquant lors d'activités de jeux de rôle, de dialogues ou de débats. Alazard (2015 : 28) en citant Lauzon (2009) indique que :

« L'oral ne donne pas lieu à un enseignement ciblé et structuré [...] cette absence d'enseignement structuré et orienté de l'oral correspond à l'idée selon laquelle on apprend en communiquant » (Lauzon et al, 2009). Pour Dolz et al. (1998), cette difficulté à concevoir l'oral comme un véritable savoir est liée d'une part au peu de recherches portant sur la langue orale et à la nature même de l'oral qui le rend difficilement scolarisable, du moins dans une vision traditionnelle de l'enseignement ».

D'ailleurs cette « vision traditionnelle de l'enseignement » correspond à ce qui a pu parfois être observé en contexte vietnamien, où l'écrit est davantage valorisé que l'oral⁶⁰.

Dans ce sens, Weber (2015 : 27) souligne que :

« les cultures où l'écrit est valorisé préfèrent privilégier les activités formelles (exercices de grammaire) ; l'entraînement à l'échange (dialogue, jeux de rôle, débat) est ressenti comme ludique et non comme objet d'apprentissage ».

Ce ressenti est partagé par des enseignants mais également par des apprenants. Dans son ouvrage, C. Weber, relate le cas d'un étudiant coréen qui, en se plaignant du contenu des cours, affirmait qu'il n'était pas là pour faire du théâtre mais de la grammaire.

1.3. L'oral : une notion aux contours imprécis

Pour Weber (2015 : 5), l'oral est :

⁵⁹ Source : Weber, C. (2015 : 48).

⁶⁰ À ce sujet, les résultats des observations de classe et du questionnaire distribué aux enseignants permettront de se faire une idée plus précise (voir le point 2.1 du chapitre 7).

« une désignation générique d'usages, courante dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs ».

Alazard (2013 : 26) va dans le même sens en précisant :

« Il est vrai, comme le souligne Gadet (1996), que contrairement à l'écrit « codifié, fixé, stabilisé, normé », l'oral se présente sous des formes très variées : variations diachroniques (temps), diatopiques (régionales), diatrasiques (sociales) et diaphasiques (situationnelles) mais aussi inter et intra locuteurs ».

Ces formes, par la multiplicité de leurs variétés et leur caractère instable, sont peut-être en partie à l'origine de l'imprécision dans les représentations et dans les pratiques des enseignants. Effectivement, un enseignant tiendra à ce que toutes les liaisons soient prononcées parce que c'est ainsi que l'on se doit de prononcer le français, un autre estimera qu'il convient de formuler des phrases complètes (en se référant aux règles de l'écrit) même dans une situation où cela n'aurait pas été nécessaire. Le « oui » à la place du « ouais » sera systématiquement exigé parce qu'il correspond à la prononciation du français standard, des élisions seront corrigées alors qu'elles sont couramment pratiquées par les natifs. Les contours du champ de l'enseignement de l'oral et de sa didactique paraissent, comme cela a été dit, souvent vastes et mal définis.

Par ailleurs, des observations et des lectures amènent à remarquer qu'il y a parfois un décalage entre les objectifs visés par les enseignants et les attentes des apprenants. Cela peut être dû à des habitudes éducatives différentes (cas de l'étudiant coréen cité précédemment), mais cela peut également provenir d'habitudes d'enseignement, de représentations figées, d'une méconnaissance des objets à enseigner ou bien de nouvelles possibilités et ressources à disposition de l'enseignant encore inexploitées. Pourtant, la prise en compte de critères spécifiques permettrait de tenir compte davantage des particularités de l'oral et pourrait aider à préciser nos exigences et nos objectifs.

2. Perspectives

Il peut paraître légitime de se demander pourquoi remettre en cause des pratiques qui semblent fonctionner. En effet, dans la plupart des cas, les apprenants parviennent à s'exprimer en français et améliorent leurs compétences. Pourtant, la progression est parfois ralentie, stagne, se fige en ayant pour conséquence des erreurs fossilisées auxquelles il est plus difficile de remédier par la suite. Ainsi, quelques points méritent d'être abordés et approfondis de façon à proposer une vision plus précise des objets à enseigner et des

processus cognitifs mobilisés lors de séances centrées sur les activités langagières orales. Ils ont été choisis en fonction de deux critères : le premier est l'intérêt qu'ils représentent parce qu'ils permettent de préciser et de mieux comprendre comment enseigner l'oral, le second parce que certains critères pourront être pris en compte dans le cadre de la conception du programme. Si l'on écarte l'idée que plus un apprenant pratiquera l'oral au travers d'activités de production plus il progressera, c'est-à-dire que l'apprentissage de l'oral va de soi et ne nécessite rien d'autre que sa mise en pratique, on peut se demander quels objectifs se donner, quels contenus aborder et comment les mettre en place ? Tout d'abord, il est possible de se fonder sur les activités de production proposées par le CECRL (2001 : 48) : « lire un texte à voix haute, jouer un rôle qui a été répété, parler spontanément, chanter, faire une annonce publique » ou bien encore sur les activités d'interaction » (p. 60) : « échange courant, discussion informelle, interview... ». En fonction de ces activités, l'enseignant peut se référer aux capacités à viser en prenant en compte les descripteurs indiqués pour chaque niveau. Ainsi, lors d'une activité d'interaction orale, un apprenant de niveau A1 (p. 61) :

« peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers ».

D'autres ouvrages et des manuels donnent également des pistes d'approches et d'activités. Pourtant, il manquera toujours des réponses à des questions qui semblent essentielles. L'une d'entre elles est « quel oral enseigner ? ». Selon les enseignants, les objectifs diffèrent parce que leurs exigences et leurs connaissances sur le sujet ne sont pas les mêmes. Les divergences relevées sont de différents ordres, essentiellement phonétiques, lexicaux et syntaxiques mais aussi socio-culturels. En fonction des objectifs que l'enseignant se donne, comment peut-il enseigner l'oral ? Comme le souligne Weber (2015 : 49), le rôle de l'enseignant est complexe et ne se limite pas à l'apport de la langue cible. Il doit réfléchir aux modes d'apprentissage, à la méthodologie, accompagner le cheminement de l'apprenant en déterminant le type de tâche qui va favoriser la mise en œuvre de processus cognitifs facilitant l'appropriation de la langue.

2.1. Enseigner « l'oralité »

Comme cela a déjà été vu, les éléments qui constituent la production orale sont rarement cités avec précision par les enseignants. Dans son ouvrage, Weber (2015) tente de

caractériser ce qu'elle nomme « une grammaire de l'oralité ». L'auteure, citant une définition du Petit Robert :

« Une grammaire recouvre l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire des énoncés appartenant à une langue ».

montre que le modèle que nous connaissons à l'écrit ne peut s'appliquer à l'oral parce que le champ des usages parlés est plus délicat notamment parce que certaines formes prohibées par les normes de l'écrit ne le sont pas à l'oral (Weber, 2015 : 95). Ainsi et en filigrane, ce travail de définition contribue à la modification des représentations parfois erronées sur les objets à enseigner. Il n'est pas possible de détailler ici ces objets d'enseignement autant que le fait l'auteure. Toutefois, quelques aspects ainsi que des pistes de travail seront présentées.

2.1.1. La variabilité de l'oralité

Weber (2015 : 133), en interrogeant la légitimité de l'enseignement d'une norme de l'oralité, précise que ces normes « sont dépendantes du contexte, de la situation, des interlocuteurs en présence et surtout du degré de proximité entre eux ». Elle donne l'exemple de l'officier supérieur qui relâche sa prononciation en présence de son frère et surveille son langage de plus près lorsqu'il s'adresse à ses collègues. Ainsi, l'auteure (2015 : 135) considère trois niveaux d'oralité : normée (qui comprend peu d'effets de raccourcis et de relâchements), courante (avec des traits d'oralité comme la chute du schwa⁶¹, l'allongement exagéré de voyelles...) et marquée (avec une exagération et une stigmatisation des traits précédents notamment par l'emploi d'un vocabulaire plus relâché et de voyelles prononcées très ouvertes comme par exemple « ouais »). Selon l'auteure, travailler l'oralité doit devenir un plaisir, un jeu de repérage et d'ajustements des sons. Ceci est rendu possible lorsque les ressources authentiques sont pertinentes par rapport aux objectifs fixés. Pour ce faire, Weber insiste sur l'importance de prêter attention à l'adéquation entre les indices d'oralité présents et leur intérêt pour l'apprenant ainsi que le niveau de difficulté de ces indices (2015 : 136). Ainsi, amener les apprenants à trouver du plaisir à s'exprimer en français doit être un élément central. Ce plaisir est multiforme : plaisir à travers des activités ludiques, plaisir de prononcer correctement une phrase, plaisir d'interagir avec ses pairs, plaisir d'une découverte quelconque en français. Susciter le

⁶¹ En linguistique le « schwa » désigne la voyelle neutre, centrale, notée [ə] en alphabet phonétique international.

plaisir est d'autant plus important dans le cadre des cours de français à l'IDECAF, si l'on a en tête la pression que subissent les enfants et leur état de fatigue lorsqu'ils arrivent en cours le soir ou le samedi. Concernant la session d'été, c'est un aspect qui a toujours été évoqué, notamment lors des réunions de préparation. Dans ce cadre, il conviendra de garder en filigrane cet élément fondamental au moment de la conception des activités.

Par ailleurs, Weber (2015 : 136) insiste sur la notion de variabilité qui se retrouve notamment dans les éléments syntaxiques, lexicaux et socioculturels de la langue. Je me suis intéressée à ces aspects⁶² mais comme ils ne pourront pas être mis en pratique concrètement avec les enfants, notamment en raison de leur niveau, j'ai préféré centrer mon étude sur quelques réflexions et notions théoriques plus générales qui peuvent, par leur prise en compte, permettre d'enrichir les séquences pédagogiques quelles que soient les capacités des apprenants.

Un des aspects qui m'a marquée lorsque j'ai été observer des classes est, pour répondre à une même situation ou à une même question, cette tendance que la majorité des apprenants ont à répéter des modèles de phrases acquises antérieurement. Je n'ai pas fait d'enquête à ce sujet, mais j'ai rencontré ce phénomène également dans mes classes. Mes collègues ont fait des observations similaires. Ainsi, nous en avons déduit que les apprenants éprouvaient des difficultés à transférer leurs acquis. Selon Weber (2015 : 176), ce transfert pourrait être facilité grâce à des contacts répétés avec différentes formulations couramment employées et adaptées à des contextes variés. Ces formulations à travers un travail d'analogie ou de comparaison, aideraient à une prise de conscience du fonctionnement de la langue, facilitant ainsi le transfert vers d'autres tâches.

2.1.2. L'accent étranger

Pour Weber (2015 : 87), il est nécessaire de travailler sur « l'accent étranger » pour réduire les écarts entre la L1 et la L2 car les erreurs ralentissent la perception de la progression du français parlé. L'accent étranger se manifeste par un déplacement de l'accentuation, de l'intonation, du rythme et d'un marquage particulier des voyelles (Weber : 2015, 84). Selon l'auteure, il est nécessaire de s'approprier la musique de la langue à l'instar d'autres didacticiens comme les verbo-tonalistes qui insistent sur le travail

⁶² Un document en ligne (document 4) regroupant quelques notions théoriques est accessible à l'adresse suivante :

de la prosodie et proposent des pistes de remédiation intéressantes⁶³. L'aptitude prosodique sera davantage développée car elle a une forte influence sur l'aspect cognitif de l'apprentissage des activités langagières orales.

Toutefois, lors de la préparation de séances centrées sur les activités langagières orales, la connaissance et la prise en compte de ces éléments ne sont pas suffisantes pour amener les apprenants à améliorer leurs compétences dans ce domaine. En effet, elles ne garantissent pas la façon dont les apprenants seront capables par la suite de mémoriser et de réemployer leurs acquis. Dès lors, il paraît important de s'interroger sur les aspects cognitifs de l'apprentissage des activités langagières orales. Pour ce faire, deux aspects seront développés : le travail des aptitudes phonétiques en retenant principalement l'élément prosodique et la prise en compte de la dimension corporelle.

2.2. Activités langagières orales, prosodie, travail corporel et processus cognitifs

Une des premières constatations faite lors du stage est que les apprenants éprouvent des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Ces difficultés sont d'ordre linguistique et ont différentes origines : elles sont essentiellement phonétiques, prosodiques et lexicales. Il existe également d'autres difficultés plus délicates à cerner. Elles peuvent relever du domaine de la compréhension ou de la production. Le processus de compréhension n'est pas immédiat. Selon Weber (2015 : 61), une information est d'abord décodée, c'est-à-dire qu'elle est reçue puis transformée par un interlocuteur qui doit l'interpréter. L'auteure précise que ce processus s'effectue grâce à la mémoire de travail⁶⁴. Ce « travail » qu'un natif effectue de façon quasi naturelle requiert une charge cognitive plus importante de la part d'un apprenant étranger. Ainsi Weber (2015 : 62) explique que :

« lorsque l'information est complètement nouvelle, les difficultés sont importantes : l'apprenant cherche des analogies, réalise des hypothèses plus ou moins provisoires qui lui permettent de comprendre les données d'un nouveau savoir et les rapproche autant que faire se peut de ce qu'il sait déjà. [...] Ces stratégies d'organisation améliorent les performances de

⁶³Se référer par exemple aux travaux de Pietro Intravaia sur son site : <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-1-2-Correction-des-31> ou encore aux analyses de séances axées sur la prosodie de Philippe Mijonen ligne à l'adresse : <http://www.fle-philippemijon.com/tag/prosodie/> ainsi qu'au site de formation à la MVT conçu par Billières, M, Alazard, C, Astésano, C, Nocaudie, en ligne à l'adresse : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>

⁶⁴ La mémoire de travail est une mémoire temporaire de capacité très limitée. Elle permet de stocker et transformer des données sans se laisser distraire tout en exerçant une autre activité. C'est notamment celle que nous utilisons lorsque nous communiquons oralement. Davantage d'informations sont données sur ce site : <https://neuropedagogie.com/memoire-de-travail/introduction-a-la-memoire-de-travail.html> .

mémorisation que le sujet peut mettre en relation avec les savoirs antérieurs, d'où l'importance de fournir des ressources qui multiplient les mises en lien ».

De plus, entendre un son n'est pas suffisant pour le discriminer d'un autre et la seule perception d'un son ne permettra pas forcément de le produire (Weber, 2015 : 82). Citant Guimbretière (1994 : 59), l'auteure précise que « le décodage passe par l'analyse auditive, phonétique et linguistique pour donner sens au message ». Elle ajoute que

« l'écoute et l'interprétation sont importantes pour extraire l'information. [...] Ce processus met donc en interrelation le système intellectuel (savoir abstrait, mémorisation) et les mécanismes perceptuels, pour développer ce que l'on appelle la conscience phonologique en langue étrangère ».

D'ailleurs, même avec des connaissances lexicales, syntaxiques et grammaticales suffisantes, de nombreux apprenants ne parviennent pas à réemployer leurs acquis dans des situations nouvelles. C'est comme s'ils mémorisaient des mots, des structures de phrases, qu'ils sont ensuite capables de répéter, mais sans pouvoir établir de nouveaux liens, créer de nouveaux sens, de nouvelles phrases avec ce matériel linguistique. Cette constatation et quelques lectures ont permis de formuler l'hypothèse que ce « matériel » linguistique a été mémorisé de façon incomplète. Dès lors, la nature des activités proposées, la meilleure prise en compte dans l'enseignement d'éléments linguistiques comme la phonétique pourrait avoir une influence positive sur le processus de mémorisation et aurait pour conséquence d'améliorer les compétences linguistiques (orales et écrites) des apprenants.

2.2.1. Enseigner la phonétique

On a pu entendre dire que la phonétique est le parent pauvre du FLE. Pourtant, tous les manuels proposent des activités visant à aider les apprenants à améliorer leurs aptitudes phonétiques. Les apprenants sont tantôt amenés à reproduire un son ou à procéder à des discriminations de différentes chaînes sonores. Dans la plupart des cas, ni l'origine de l'apprenant ni les difficultés individuelles ne sont prises en compte. Par ailleurs, Alazard *et al.* (2005 : 51) notent que les manuels introduisent dès les premières leçons, l'écrit et l'oral⁶⁵ mais font souvent abstraction de l'enseignement de la prosodie considérée comme

fondamentale par ces auteurs. L'analyse de cinq manuels récents⁶⁶ a permis de corroborer ces propos en confirmant les points suivants :

- le peu d'importance accordée par les concepteurs aux activités prosodiques. Or, celles-ci sont primordiales selon Billières (2005 : 6) puisque

« l'intégration progressive des marques prosodiques grâce à un entraînement audio-phonatoire préalable contribue à l'émergence d'une *conscience phonologique* de nature à aider les débutants étrangers dans les activités de lecture en français ».

- l'intégration dès les premières leçons (souvent dès la leçon 0) d'activités de lecture et d'écriture et également de mise en relation entre un phonème et sa forme graphique ;
- le recours plus important à certains types d'activités, comme la répétition et l'emploi simultané d'activités de lecture en lien avec des activités langagières orales.

Ceci va à l'encontre de ce que préconisent les verbo-tonalistes et certains didacticiens comme Billières (2005 : 4) pour qui

« l'introduction simultanée et sans la moindre précaution d'activités orales et de lecture en langue étrangère n'est pas une solution facilitante pour la plupart des élèves débutants ; elle ne permet pas de les aider à combler des déficits naturels dus au passage à un autre système linguistique ».

Du point de vue didactique, Weber (2015 : 65) présente deux « écoles » dont les approches sont très différentes. La première, la méthode articulatoire, centre son action sur la façon dont il faut mouvoir les muscles articulateurs pour produire un son ; en cela, elle focalise le travail des apprenants sur l'exercice articulatoire et l'entraînement à la prononciation. Elle s'appuie, entre autres, sur la connaissance de l'appareil phonatoire. La seconde, développée dans les années 1950-60, s'inspire des travaux de Guberina et de la notion de crible phonologique, métaphore énoncée par Troubetzkoy cité par Billières (2015)⁶⁷.

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas

⁶⁶ Le tableau des contenus et les trois premières leçons de cinq manuels différents ont été les éléments observés. Cette analyse est accessible en ligne dans le document 7 à l'adresse suivante : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

⁶⁷ Source : toutes les informations concernant la MVT proviennent du site de Michel Billières : <http://www.verbotonale-phonetique.com/> et notamment de sa page sur les fondements de cette méthode : <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>

pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue » (Troubetzkoy, 1939, p. 54).

Par ailleurs, un des intérêts de cette méthode est qu'elle accorde une grande importance à la prosodie constituée par les éléments intonatifs des unités segmentales de la phrase : la mélodie (variations de fréquences), l'intensité et le rythme (débit, pause, accentuation). Plusieurs recherches montrent que la prise en compte des éléments prosodiques dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère est non seulement fondamentale mais devrait être effectuée dès le début de l'apprentissage⁶⁸. Selon les travaux d'Alazard *et al.* (2005 : 50), fondés sur la notion de crible phonologique, un apprenant de langue étrangère est en situation de « surdité phonologique » ; il perçoit les éléments constitutifs de la L2 (phonèmes, rythme et intonation)   travers le système phonique de sa langue maternelle. Ces auteurs (2005 : 49) précisent que,

« la prosodie de la langue maternelle est l'élément linguistique le plus ancré dans le comportement vocal et verbal de l'homme. Par conséquent, il est très difficile de s'en 'libérer' lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'où la persistance de l'accent étranger (Renard, 1979) ».

Ainsi, la MVT préconise de travailler en premier lieu le rythme et l'intonation parce que sont ces éléments qui sont perçus en premier par un apprenant étranger et lui permettent progressivement de segmenter le discours en groupe de sens. Par ailleurs, une verbalisation est impossible sans le recours à des schémas rythmico-intonatifs. Selon Alazard *et al.* (2005 : 51), la maîtrise prosodique a une influence positive sur la maîtrise du lexique et de la grammaire. D'après les mêmes auteurs (2005 : 52), ceci est corroboré par de récentes recherches en sciences cognitives utilisant l'imagerie cérébrale. Les images montreraient un transfert possible entre les compétences auditives et les compétences d'écriture et de lecture grâce à l'interconnexion des aires auditives et visuelles. En effet, « tout processus linguistique appris avant le développement des compétences en lecture et en écriture est susceptible de nourrir la modalité visuelle ».

Concernant les enfants bilingues, public ciblé dans le cadre de mon projet, il est trop tard pour commencer l'apprentissage en insistant sur les éléments prosodiques.

⁶⁸ Pour une explication plus approfondie, se reporter à la page *La correction des éléments suprasegmentaux : le rythme et l'intonation*. du cours en ligne de Michel Billières. Repéré à <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq06P0101.html>

Toutefois, ces conclusions ne permettent pas d'affirmer qu'un travail tardif est moins efficace.

2.2.2. Corps, affects et prosodie

Les gestes et postures accompagnent la parole et ont une valeur pragmatique importante parce qu'ils permettent de relier le contexte à la parole. Comme le souligne Weber (2015 : 192),

« nous interprétons ce que nous voyons et entendons selon notre cadre de pensée et évaluons la parole en fonction de l'image que nous avons de celui qui parle ».

Or, chaque apprenant a incorporé les « schèmes » culturels par le milieu de sa L1. Aussi, il paraît important de prêter une attention particulière aux marques culturellement significatives, comme serrer la main, désigner une personne avec le doigt. L'importance d'enseigner ces aspects est réelle mais paraît moindre en milieu exolingue, surtout concernant des enfants qui pour la majorité ne parleront la langue française que dans le cadre de la classe. Un travail sur l'interprétation de la gestuelle et des mimiques peut amener l'apprenant à une prise de conscience de façon à l'aider à mieux interpréter un discours et éventuellement à interagir avec plus d'efficacité. Une autre dimension, un autre travail, permettrait de manipuler ces éléments, non pas en tant qu'objet d'étude mais comme de véritables outils permettant une meilleure appropriation de la langue. Dans *Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions*, Lacheret (2011 : 1) corrobore ces propos et va plus loin en montrant :

« comment les éléments prosodiques expressifs et la façon dont ils interagissent avec le matériel syntaxique et lexical sont déterminants dans l'encodage langagier des émotions ». [...] Ainsi la prosodie apparaît comme l'interface incontournable qui permet d'unifier corporel et linguistique, physiologique et symbolique ».

Pierra (2003 : 361) propose des pistes de travail qui vont dans ce sens et évoque la mise en voix de poèmes. Certes, le contexte est particulier puisqu'elle précise en préambule que l'apprenant est volontaire et motivé pour réaliser l'activité proposée. Toutefois, selon ce qu'elle relate, la mise en voix d'un poème, la liberté qui est offerte à l'apprenant de l'interpréter comme il l'entend, de lui donner un ton, une voix, un rythme tout aussi personnels l'amène à :

« se (re)construire dans le poème, y rechercher *son* sens, créativement. [...] C'est par son corps et sa voix qu'il entre en même temps *dans la créativité de la langue étrangère* [...]. Le lieu

poétique, dans l'entre-deux des langues étant éminemment interculturel, voire transculturel, le sujet *vivra* cette dynamique, par la polysémie des textes qui le conduisent à son expression ».

Concernant les effets bénéfiques d'un tel travail, Pierra (2003 : 359) formule l'hypothèse selon laquelle :

« Par le biais de cette langue de poésie [...], [l'apprenant] ne pourrait-il pas devenir à l'aise aussi dans cette langue parce qu'elle l'aura touché au plus intime, affectivement et imaginativement, la lui rendant ainsi de moins en moins *étrangère* ? ».

2.3. Amener les apprenants à interagir

Les enseignants rencontrent souvent des difficultés concernant cet axe de travail. C'est en tout cas, ce qu'il ressort de l'enquête menée dans le cadre de mon projet comme en témoignent ces deux affirmations :

« [les apprenants] ont des difficultés en compréhension orale. Ils ont aussi des difficultés lorsqu'ils interagissent car ils manquent de naturel et de spontanéité ».

« Ils interagissent parfois sans écouter leur interlocuteur ».

S'adresser à un public, tel que le permet le monologue suivi (par exemple lorsqu'un enseignant demande à un apprenant de simuler la présentation d'un bulletin météorologique)⁶⁹ rend la compétence de production orale dominante. En revanche, une activité d'interaction sollicitera chez l'apprenant autant ses capacités de compréhension que celles de production⁷⁰. Weber (2015 : 266) préconise la prise en compte en amont de paramètres facilitant l'interaction : l'adaptation de la situation et des consignes au niveau des apprenants, le cadrage précis de la situation d'interaction et la limitation du nombre de tours de parole. Selon l'auteure, plus la planification est cadrée, plus les échanges seront aisés. Par ailleurs, cela facilitera l'auto-évaluation ou l'évaluation des apprenants. D'autres éléments comme un travail sur les articulatoires, la précision des éléments prosodiques que requiert la situation, la nécessité d'adapter son discours en tenant compte du contexte enrichiront et permettront des échanges plus fluides.

Certains éléments développés ont pu être pris en compte lors de la conception du programme d'été, par exemple :

⁶⁹ Voir la description de la séquence préparée avec des enfants dans le chapitre 7 au point 2.2.3.

⁷⁰ En contexte vietnamien, cette compétence est peu travaillée dans les écoles. Dans d'autres structures, les enseignants se trouvent souvent démunis quand ils s'aperçoivent que lors d'échanges, les apprenants ont des difficultés à s'écouter et répondent quelquefois de façon automatique. Les interactions se transforment parfois en un véritable dialogue de sourds.

- aider l'apprenant à comprendre le contexte pour lui permettre d'établir des liens avec la production demandée ;
- proposer des activités sollicitant le corps ;
- cadrer la planification des interactions ;
- amener l'apprenant à utiliser un oral courant.

Enfin, il est nécessaire de compléter ces apports théoriques par la prise en compte de facteurs culturels et des habitudes d'apprentissage spécifique au public vietnamien. Cela permettra notamment de relativiser certaines conceptions trop généralistes dont la prise en compte pourrait influencer de façon négative sur les démarches d'enseignements choisies.

Chapitre 6. Enseigner en contexte vietnamien : aspects culturels et didactiques

La culture vietnamienne, comme les cultures asiatiques en général, est très éloignée de la culture française ou des cultures occidentales. Lorsqu'on est amené à travailler sur place, il est essentiel d'essayer de comprendre son fonctionnement. Même si cette compréhension est partielle, elle permet à l'enseignant d'être plus efficace, notamment parce qu'il parviendra à interagir avec ses apprenants de manière constructive. En effet, une bonne interprétation des messages et des comportements contribue à éviter les malentendus voire les blocages qui pourraient apparaître au niveau de la communication. Ces difficultés potentielles proviennent souvent d'une méconnaissance des aspects civilisationnels et culturels⁷¹. Par ailleurs, le recours à des théories complémentaires relevant de la didactique d'une langue lointaine, s'est avéré nécessaire pour mieux appréhender les particularités de l'enseignement en contexte vietnamien.

1. Aspects culturels

Tout d'abord, il convient de préciser que la sélection des points abordés est effectuée en fonction de ma culture, de mon expérience et de ce qui a pu me paraître « étrange » et susceptible d'avoir un impact sur les interactions en classe. En effet, il m'a semblé utile d'investiguer certains aspects plutôt que d'autres de façon à mieux percevoir et à appréhender le contexte culturel afin d'adapter au mieux le programme aux apprenants. Toutefois, ces éléments sont assez généraux pour être utiles à tout natif français ou occidental non vietnamophone ayant à enseigner ou concevoir un programme de formation au Viet Nam. Par ailleurs, la présentation des données peut paraître arbitraire. Effectivement, tous les éléments : comportements, traditions, éducation familiale, habitudes d'apprentissage, système éducatif sont inter-reliés. Or, il s'agit d'organiser ces données dans différentes parties et donc de les séparer. Afin de leur donner du sens, j'ai illustré la théorie convoquée par des exemples concrets issus de mes observations.

⁷¹ Concernant les aspects culturels, j'ai eu recours à la thèse de Minh Nguyet Nguyen (2011) dans laquelle elle met en regard les comportements vietnamiens et français en tentant d'expliquer leurs origines respectives (culturelles, psychologiques, sociologiques, historiques...). Je n'ai utilisé que le contenu relatif aux comportements vietnamiens. Cette restriction peut parfois donner l'impression d'en grossir les caractéristiques.

1.1. Influence du confucianisme

Selon Nguyen (2011 : 66), la culture vietnamienne a été notamment influencée par la présence chinoise pendant de nombreux siècles puis dans une moindre mesure par la colonisation française (de 1862 à 1945). Ainsi, l'observation des traces laissées par le confucianisme dans la culture chinoise et donc vietnamienne, est essentielle pour comprendre le fonctionnement de la société, de la famille, de l'école et les principes qui régissent la communication interpersonnelle.

1.1.1. Préserver la face

Dans de nombreux pays d'Asie et notamment au Viet Nam, la notion de « face » doit être prise en compte lors des échanges interculturels. Cette notion s'intéresse à la façon dont chaque participant gère sa face et celle de son interlocuteur lors d'une interaction. Pour Goffman (1973), chaque interaction met en jeu « l'image » des individus qui sont en situation de communication. Ainsi, en Asie, il est tout aussi important de préserver sa face que d'éviter d'altérer celle d'autrui, ce qui reviendrait à porter atteinte à sa propre face. D'après les propos de Tran Ngoc Them traduits par Nguyen, (2011 : 96) :

« pour les Asiatiques, en général, et pour les Vietnamiens en particulier, la face est liée à la réputation, à l'amour- propre. Le Vietnamien est très conscient de la face et il cherche à sauver la face en toutes circonstances ».

À l'extrême, cela peut pousser un Vietnamien à ne pas montrer ce qu'il ressent véritablement lorsque les réactions liées aux émotions le conduisent à perdre le respect ou à manquer de respect vis à vis d'autrui. Selon Tran Ngoc Them (2004 : 281) cité par Nguyen (2011 : 97) :

« l'excès du respect de la réputation pousse le Vietnamien à l'affichage [...]. [Ce dernier] oblige la personne à vivre et agir autrement qu'elle-même, dans plusieurs situations, elle doit être fautive envers elle-même ».

Ces obligations (préserver sa face et celle d'autrui) agissent comme des forces qui orientent tous les comportements. On peut légitimement concevoir que le respect de sa face et celle d'autrui soient des valeurs culturelles qui se mettent en œuvre de façon naturelle et implicite dans la société vietnamienne où elles se transmettent par l'éducation familiale. L'enfant intègre ces notions très rapidement. C'est en tout cas, ce que j'ai pu observer lors de séances en classe.

- Conséquences sur les interactions en classe

Tout comme les adultes, peu d'enfants sont à l'aise pour se lancer lorsqu'ils doivent s'exprimer oralement devant un groupe ; ils ont peur de se tromper devant les autres. De la même façon, lorsqu'un enseignant demande à un élève s'il a compris le sens d'une phrase ou un point de grammaire, il obtient très rarement une réponse négative. Pourtant, s'il vérifie la bonne compréhension, il s'aperçoit que certains apprenants n'ont manifestement pas compris. En effet, pour un apprenant, dire que l'on n'a pas compris revient, non seulement, à perdre la face vis à vis de ses pairs mais aussi à remettre en cause l'enseignant dans ses capacités à présenter ou expliquer de façon efficace. Dans une société où la notion de face revêt une importance primordiale, ceci pourrait être considéré comme un manque de respect. De la même façon, il semble difficile aux apprenants de demander des explications supplémentaires à celles qui ont déjà été données par l'enseignant. Ainsi, un enseignant natif qui dispense ses premiers cours en contexte asiatique peut d'abord éprouver une sensation de malaise causée par la difficulté à évaluer si les apprenants ont ou non des difficultés de compréhension. Toutefois, il peut, gagner la confiance des apprenants et favoriser un climat de bienveillance au sein du groupe-classe pour obtenir de leur part des retours plus sincères⁷².

1.1.2. Maintenir l'harmonie dans les interactions

Au Viet Nam, la notion d'harmonie dans un collectif est extrêmement importante. Avant une interaction, les Vietnamiens ont l'habitude d'observer leur partenaire pour plusieurs raisons. Cela leur permet d'adapter leur comportement à leurs interlocuteurs, notamment par le choix d'une dénomination adéquate⁷³. Les stratégies de communication adoptées par les Vietnamiens se basent sur le maintien de l'équilibre et sur le contournement des conflits éventuels pour maintenir une relation harmonieuse (Nguyen,

⁷² Selon mon expérience, obtenir davantage de réponses fiables est plus facile lorsque les groupes sont petits et qu'il y a un certain degré de confiance entre les apprenants. Les inciter à poser des questions est possible en insistant sur le fait que celui qui ose poser une question est très utile à la collectivité. L'enseignant pourra également le remercier afin de l'encourager. Par ailleurs, il peut être utile pour l'enseignant de montrer qu'il est conscient que poser une question est difficile et qu'il est normal que certains éléments de la leçon n'aient pas été compris. L'humour sur soi, avouer les difficultés que l'on a, en tant que natif, à s'exprimer en vietnamien peut également permettre de dédramatiser certaines situations et contribuer à créer une relation de confiance propice à une communication optimale entre les différents interlocuteurs.

⁷³ Dans la langue vietnamienne, le choix du pronom personnel varie notamment selon le sexe, l'âge, et le degré d'intimité avec l'interlocuteur. Ainsi, la façon d'exprimer « je » ne dépend pas de soi mais de la position donnée à l'interlocuteur. Ceci implique que la tenue de l'interaction orale nécessite préalablement pour chaque interlocuteur d'identifier et/ou négocier son positionnement par rapport à autrui.

2011 : 131). Ainsi, Nguyen (2011 : 70) précise qu'un Vietnamien évite par exemple d'exprimer le refus de façon trop directe⁷⁴ :

« car le refus, la négation, la réaction, bref, tout ce qui est contre l'avis de l'autre n'est pas positif. Il veut maintenir un équilibre dans la relation interpersonnelle, ce qu'il considère comme essentiel. Par ailleurs, il a peur de vexer l'autre, ce qui se traduit par l'évitement du conflit et du débat ».

« Au Vietnam, on se transmet depuis des générations un proverbe qui conseille de choisir une parole adéquate à la situation d'interaction pour ne vexer personne « Les paroles ne coûtent rien. Il faut bien les choisir pour se plaire l'un à l'autre ».

Au niveau des échanges interpersonnels, on observe fréquemment des modes de communication qui peuvent paraître indirects ou détournés aux yeux d'un occidental. La plupart du temps, ceux-ci sont utilisés pour éviter d'entrer dans le conflit et/ou conserver son opinion pour soi. Parmi ces stratégies de communication, on peut trouver les sous-entendus, les avis neutres⁷⁵ ou également l'absence de réponse⁷⁶. Nguyen (2011 : 68) reprend à son compte une phrase de Jullien (2007 : 245) qui, selon elle, correspond aux comportements vietnamiens : « exprimer ce qu'on veut dire mais de façon voilée ». D'autres expressions vietnamiennes permettent de mieux appréhender cette facette culturelle : « Nói bóng, nói gió », « Nói gàn, nói xa », « Nói cạnh, nói khỏe », respectivement traduites par l'auteure (2011 : 68) comme suit : « dire l'ombre, dire le vent », « dire de près, dire de loin », « dire le biais, dire le coin ». Ces expressions sous-entendent qu'il faut choisir de s'exprimer de façon délicate afin de ne pas blesser ni vexer son interlocuteur.

- Conséquences sur les interactions en classe

En classe, la volonté de préserver l'harmonie se traduit de différentes façons dans les interactions entre les apprenants. Par exemple, on obtient des échanges très « plats » lors de simulations de débats au cours desquels chaque apprenant est amené à donner une

⁷⁴ Toutefois, il y aurait des différences entre le Sud et le Nord où d'après ce qu'une amie a pu me dire les échanges seraient plus facilement frontaux et les conflits plus ouverts.

⁷⁵ Nguyen (2011 : 75) propose quelques traductions de phrases d'évitement comme par exemple : « le premier c'est bien, le second c'est génial aussi ».

⁷⁶ Cela m'est arrivé dans le cadre du travail lorsqu'une personne du bureau des études m'a demandé des précisions sur la mise en place d'un atelier de prononciation. Je n'ai eu aucun retour si ce n'est celui d'un autre collègue natif qui apparemment avait fait une proposition similaire. J'ai supposé que le bureau des études avait pressenti une possible situation conflictuelle et n'avait donné suite à aucune des propositions. Dans un cadre privé, dans une relation amicale par exemple, il peut arriver la même chose lorsqu'on propose une sortie. Si la proposition est faite par mail et que la personne n'est pas intéressée, elle peut ne pas répondre. Lorsque la proposition est faite directement, si une excuse est donnée de façon évasive ou n'est pas suivie d'une contreproposition, on peut supposer que c'est une manière d'exprimer un refus.

opinion contraire à celle de son partenaire en argumentant. En effet, dire de façon directe que l'on n'est pas d'accord n'est pas envisageable dans une situation de communication naturelle car cela reviendrait à briser l'harmonie. Préserver l'harmonie du groupe et préserver la face sont deux aspects interdépendants. Ainsi, tout est fait pour éviter de rompre l'équilibre, de mettre en danger sa face et celle de son partenaire. Afin d'éviter cette gêne, l'enseignant peut insister sur l'utilité de l'argumentation pour progresser dans l'apprentissage de la langue et la présenter comme un jeu au cours duquel la parole peut être exagérée. Selon l'âge et le niveau des apprenants, il peut également susciter des échanges autour de ces aspects interculturels de la communication. Toujours selon le principe de préservation de l'harmonie, il est conseillé à un enseignant d'éviter de s'adresser à un apprenant de façon trop directe, surtout lorsqu'il s'agit d'effectuer des remarques qui pourraient être considérées comme négatives. En effet, cela pourrait contribuer à lui faire perdre la face surtout s'il est en présence de ses pairs. L'enseignant pourra proposer une correction adressée à l'ensemble de la classe ou s'il a besoin de le faire à un apprenant en particulier, il pourra le faire en « privé », en dehors du groupe⁷⁷.

1.1.3. Le professeur : une fonction, une personne respectée

« Nhất tự vi sư – Bán tự vi sư » – Celui qui m'enseigne une lettre, même une demi-lettre est mon maître »⁷⁸.

Au Viet Nam, l'enseignant est très respecté. Même à l'extérieur de la classe, les apprenants saluent souvent leur professeur en marquant une légère inclination de la tête. Le respect vis à vis du professeur va de soi : il ne se gagne pas, il est acquis. Cette particularité trouverait ses origines dans le confucianisme⁷⁹. Laulusa & Eglem (2011 : 22) expliquent cela dans un contexte plus large :

« Dans la culture chinoise, le respect, qu'il soit témoigné envers le supérieur ou lié à l'ancienneté, voire d'une manière générale à des règles sociales, semble accepté et appréhendé de manière innée ».

⁷⁷ L'humour est également un bon moyen pour aider un apprenant à accepter une correction. Il ne s'agit pas de se moquer de l'apprenant ! Au contraire, dans certaines situations, évoquer les difficultés que nous avons eues, lorsque nous étions dans la même situation, peut parfois mettre l'apprenant à l'aise en l'aidant à relativiser ses erreurs. Cela peut aussi rendre le regard du groupe plus supportable.

⁷⁸ Proverbe vietnamien cité et traduit par Nguyen (2011 : 57)

⁷⁹ Le confucianisme est apparu en Chine au V^e siècle av. J.-C. Il doit son nom à son fondateur *Kongfuzi* (Maître Kong). Par la suite, ce nom a été romanisé par des jésuites missionnaires en Chine.

Même si le caractère inné du respect peut paraître discutable, un professeur au Viet Nam est respecté a priori, quel que soit son âge, son sexe, son expérience. Ceci vaut aussi en dehors de la salle de classe.

1.2. Autres comportements et personnalité de base

Décrire des façons d'agir communes à l'ensemble des membres d'une communauté revient à émettre des stéréotypes. Cependant, ces derniers peuvent aussi offrir des clés de compréhension dans les situations fortement interculturelles. Au Viet Nam, le mot « timidité » est souvent utilisé dans une acception légèrement différente de la nôtre. Il est notamment employé par les Vietnamiens lorsqu'ils veulent expliquer à un enseignant français la raison pour laquelle les élèves s'expriment peu en cours. Le terme « réservé » me semble plus approprié, bien que ce dernier n'ait pas exactement la même signification. L'écart trouve son origine dans des différences d'ordre culturel. En France, on parle d'une attitude ou d'un caractère réservé. Or, il s'agit d'un trait de caractère individuel. Au Viet Nam, être réservé, serait un attribut faisant partie de ce que Linton (1945 : 118-119) nomme la « personnalité de base », c'est à dire, selon le point de vue des culturalistes, une manière d'être propre à la majorité des gens d'un pays ou d'une région.

« On constatera toujours que les membres d'une société ont en commun un grand nombre d'éléments de personnalité. [...] Ces éléments de personnalité commune forment ensemble une configuration bien intégrée que l'on peut appeler la Personnalité de base (Basic Personality Type) pour la société globale. L'existence de cette configuration dote les membres de la société de manières de comprendre et de valeurs communes, et leur permet de répondre affectivement de façon unifiée aux situations qui intéressent leurs valeurs communes ».

Dans sa thèse, Minh Nguyet Nguyen (2011 : 56) reprend cet argument :

« On peut comprendre que les personnes qui ont reçu une éducation identique en famille, suivi une même classe ou étudié dans une même école, qui vivent et communiquent dans une même communauté pourraient quasiment avoir la même personnalité ».

Selon Nguyen citant Deliège (2006 : 99), l'étude d'une culture correspond pour un culturaliste à l'étude de la personnalité de base.

« Pour Ralph Linton et Abram Kardiner, il y a une relation causale entre culture et personnalité : tous les membres d'une société partagent, dans la petite enfance, les mêmes expériences qui aboutissent à la formation d'une personnalité de base ».

Ainsi, l'influence exercée par les conditions historiques, géographiques et sociales sur les habitants d'un même pays tendrait chez ces derniers au partage d'une personnalité

dominante. De nombreux traits de la personnalité vietnamienne sont présentés par Nguyen⁸⁰ qui en a recherché les traces dans les chansons populaires. Elle a traduit deux exemples. Le premier souligne l'importance de l'obéissance et de tenir sa parole (la promesse d'être sage) :

« Lundi, premier jour de la semaine, le petit promet de s'efforcer d'être sage. Mardi, mercredi, jeudi, il fait des efforts chaque jour. Vendredi et puis samedi, la maîtresse lui donne la fiche Petit sage. Dimanche, toute sa famille est gaie car le petit est sage toute la semaine ».

« Thứ hai là ngày đầu tuần
Bé hứa cố gắng chăm ngoan
Thứ ba, thứ tư, thứ năm
Ngày nào cũng luôn cố gắng
Thứ sáu rồi đến thứ bảy
Cô phát cho phiếu Bé ngoan
Chủ nhật cả nhà đều vui vì bé ngoan suốt tuần »

Le second montre l'importance de la collectivité :

« Rond, petit est le ballon. Toute verte est la pelouse toute la journée. Le ballon doit être isolé car il n'est pas sage. Se baladant toute la journée, il est critiqué par ses camarades ».

« Quả bóng tròn tròn là quả bóng xinh xinh
Suốt ngày cỏ xanh cho bóng đứng một mình
Phải đứng một mình vì quả bóng chua ngoan
Suốt ngày rong chơi nên các bạn cười chê ».

Le point de vue culturaliste peut permettre d'apporter un complément d'analyse à la situation précédemment envisagée : « lorsqu'un enseignant demande à un élève s'il a compris, il obtiendra très rarement une réponse négative ». En effet, outre le fait d'expliquer ce phénomène par une volonté de préservation de la face, il est possible également d'admettre que la réserve culturelle des Vietnamiens les empêche d'interrompre le déroulement du cours en osant affirmer qu'ils n'ont pas compris.

- Conséquences sur les interactions

Au Viet Nam, lorsqu'un enseignant interroge individuellement un apprenant au sein d'un groupe, il est fréquent de sentir chez l'apprenant une hésitation une indécision ou une gêne. Bien que celles-ci paraissent être une façon d'éviter de se mettre en avant, elles trahissent également la peur de se tromper. Au cours de mes interventions, il m'est fréquemment arrivé de patienter plus de vingt secondes avant d'obtenir le début d'une réponse. La réserve s'observe au quotidien et les exemples sont multiples. Par exemple, il arrive régulièrement qu'un apprenant préfère avoir froid pendant un cours plutôt que de demander de baisser la température de la climatisation. S'il arrive en retard, il n'ose pas demander les photocopies qui ont été distribuées avant son arrivée. En ce qui concerne les

⁸⁰ Les pages 50 à 58 de sa thèse permettront d'obtenir davantage d'informations sur la personnalité vietnamienne. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00659744>

enfants et pour faciliter la prise de parole de ces derniers, Nguyen (2012 : 67), en évoquant les cultures éducatives d'Asie du Sud Est, propose :

« Les premiers exercices simples pour eux consistent, à notre avis, à raconter ou dire quelque chose d'eux-mêmes devant un petit groupe. Ainsi, ils sont capables d'oser faire un travail sur eux-mêmes et ils s'entraînent petit à petit à la prise de parole en public ».

Par ailleurs, un autre trait de la personnalité vietnamienne est l'importance de prendre soin de la part affective de la relation au cours d'une interaction, même si cette dernière est professionnelle. Dans ce sens, Gesteland *et al.* (cités par Bosc, 2010 : 364) donnent ce conseil dans le cadre de négociations avec un interlocuteur vietnamien :

« Comme dans le reste de l'Asie, le développement de rapports est un aspect critique du processus de négociations globales. L'échange sera plus facile une fois que vous aurez établi une relation personnelle avec votre interlocuteur ».

Cette recommandation m'a été utile pour recueillir des données par entretiens avec des collègues que je ne connaissais pas.

1.3. Influence du système social et politique

1.3.1. Sentiment d'appartenance à la communauté

Le sentiment d'appartenance à un collectif est très important dans la société vietnamienne. De multiples facteurs culturels et historiques en sont à l'origine. Prenant l'exemple du contexte professionnel, Nguyen (2011 : 59) rapporte qu'en général, les Vietnamiens n'aiment pas être seuls mais préfèrent une ambiance de travail amicale et animée. D'après Nguyen, ils aiment la compagnie et évitent les situations d'isolement. Selon Nguyen (2011 : 69), ce fort sentiment d'appartenance à la communauté serait notamment dû aux quatre décennies de collectivisme⁸¹ qui a eu pour conséquence de lier le « moi » au groupe.

« Ce trait psychologique trouve son origine dans le système socialiste du Vietnam, notamment dans le Nord. Le Sud a été moins influencé par ce système-là en raison d'une vingtaine d'années passées sous influence américaine. Le moi est donc caché ou inclus dans une communauté ».

Ceci est illustré dans le proverbe : « Một cây làm chẳng nên non. Ba cây chụm lại nên hòn núi cao », traduit par une amie comme suit : « une plante ne peut pas former une colline.

⁸¹ Le système de production agricole collectiviste est abandonné avec le Doi Moi (le Renouveau) en 1986.

Trois plantes réunies formeront une grande montagne ». Certains paragraphes de la Constitution vietnamienne vont dans le même sens.⁸²

« À la lumière du marxisme-léninisme et de la pensée de Ho Chi Minh, dans l'exécution du Programme d'édification nationale dans la période de transition au socialisme, le peuple vietnamien s'engage à s'unir d'un seul cœur, à mettre en valeur ses traditions patriotiques ».

Toutefois, ce sentiment ne peut être attribué seulement à l'histoire relativement récente du Viet Nam : l'éducation familiale et scolaire y prend une large part (Nguyen, 2011 : 75). Dans le même sens, l'individualité est rarement mise en avant. La présentation d'une opinion personnelle est évitée et souvent annoncée comme une idée commune⁸³. Des marques du masquage de l'individualité sont visibles dans des formulations telles que : « je suis du même avis que vous » ou « comme ce que j'ai étudié, ... »

- Conséquences sur les interactions en classe

Lorsqu'on pose une question un peu complexe (qui demande une reformulation ou un peu de réflexion), il arrive que les élèves se mettent à communiquer entre eux. Toutefois, ce genre de communication n'est pas à rapprocher de celui qu'on peut rencontrer en France lorsque qu'un autre élève souffle la réponse. Cela se produit notamment dans le cas où l'enseignant s'adresse à un seul élève. Les élèves qui sont à sa proximité donnent l'impression de se mettre à réfléchir collectivement, sans vraiment bavarder. Alors, on peut apercevoir des micro-mouvements, des regards, peut-être aussi quelques mots échangés discrètement dans le but de participer à la réflexion qui devient naturellement collective. Ces mouvements sont à peine perceptibles. Puis, lorsque la réponse est trouvée, l'élève interrogé peut la donner.

Par ailleurs, une présentation orale devant un groupe peut représenter un obstacle difficilement surmontable pour certains car c'est non seulement risquer de perdre la face mais cela peut également donner l'impression de mettre son individualité en avant. Pour éviter ceci ou aider les apprenants qui seraient mal à l'aise, une solution efficace est de proposer à quelques élèves d'effectuer la présentation en groupe ou de faire des activités sous forme de jeu, de débat entre plusieurs groupes (de 2 élèves), d'exercer un rôle chacun à son tour...

⁸² Il s'agit de la Constitution vietnamienne de 1992 amendée en 2001. Source :

<http://democratie.francophonie.org/IMG/pdf/Vietnam.pdf>

⁸³ Elles sont présentées comme des idées déjà énoncées par ailleurs ou partagées par l'interlocuteur.

Pour compléter ce panorama culturel, je me suis intéressée au patriotisme à l'école. Comme la session se déroulera à l'IDECAF et que cet aspect est moins présent, il ne m'a pas paru opportun de le faire figurer ici⁸⁴.

2. Apprendre une langue lointaine : difficultés et stratégies

2.1. Difficultés rencontrées par les apprenants dans le cadre d'un apprentissage d'une langue lointaine

Pour un francophone, apprendre l'espagnol et apprendre le vietnamien ne représentent pas le même degré de difficulté, la première étant considérée comme une langue proche alors que la seconde est une langue lointaine. La terminologie à ce sujet est variable. Il est possible de rencontrer les termes de « langue voisine », « langue apparentée » ou pour exprimer le contraire, « langue non voisine », « langue non apparentée » ou encore « langue distante ». Selon Robert (2004 : 4) la didactique anglo-saxonne distingue plusieurs degrés de proximité entre les langues. Il y aurait ainsi :

« des langues étrangères très apparentées avec un maximum de compréhension (*closely related languages*) comme les langues scandinaves, des langues étrangères apparentées (*related languages*) avec une forte possibilité de compréhension comme les langues romanes ou les langues slaves et des langues distantes (*distant languages*) avec peu ou pas d'intercompréhension ».

Robert (2009 : 37) précise que cette distinction est récente ; elle daterait de la fin des années quatre-vingt. Jusqu'à il y a peu, dans les classes de débutants en français les apprenants de langue maternelle latine et ceux d'autres langues maternelles non-indoeuropéennes étaient accueillis de la même façon. Pour illustrer ses propos, il évoque le décalage en début d'apprentissage du français qu'il peut y avoir entre un Italien et un Asiatique. Au moment où le premier parvient avec un certain niveau de compréhension à construire des hypothèses, le second ne sait pas encore discriminer les sons et les morphèmes. En effet, les difficultés rencontrées par un Vietnamien apprenant le khmer, le chinois ou le français ne sont pas les mêmes. En ce qui concerne le français, un apprenant vietnamien doit, par exemple, se familiariser avec des catégories et des notions grammaticales qui n'existent pas dans sa langue. Selon la proximité de la langue qu'il apprend, il aura recours à des stratégies d'apprentissages différentes. Selon Robert (2004 : 10) :

⁸⁴ Des informations complémentaires sur le patriotisme à l'école sont visibles dans le document 6 à l'adresse suivante : <http://fr.padlet.com/fletarn/M2FLE>

« Alors que l'apprenant d'une langue cible proche bénéficie de transparence et d'intercompréhension, l'apprenant d'une langue cible éloignée doit utiliser une stratégie différente et avoir recours aux strates antérieures d'acquisition du langage (comme celles de l'acquisition de la langue maternelle). Au stade logico-combinatoire (à partir du 18^e mois), [...] l'enfant [...] sélectionne les mots chargés sémantiquement qu'il peut repérer et reproduire. Ce premier système linguistique [...] ne disparaît pas entièrement. Il [...] peut être réactivé (lors de l'apprentissage d'une langue étrangère) ».

Pour illustrer les difficultés d'apprentissage dues à l'éloignement de la langue, l'auteur donne l'exemple de l'enseignement du pronom relatif « qui ». Pour un Espagnol, un Catalan ou un Italien, les règles sont les mêmes qu'en français, l'apprenant n'aura qu'à apprendre la forme elle-même. Pour un Suédois ou un Allemand, à l'apprentissage de la forme s'ajoutera la prise en compte des contraintes⁸⁵. Enfin, un apprenant dont la langue est très éloignée (par exemple, un Chinois ou un Vietnamien) devra non seulement se familiariser avec les formes et les contraintes mais aussi avec la structure et l'emploi du pronom relatif « qui » qui n'existe pas en tant que tel dans sa langue.

2.2. Quelques stratégies enseignantes pour pallier les difficultés d'apprentissage d'une langue lointaine

Il a été évoqué la difficulté de l'apprenant vietnamien à prononcer le français. Il est légitime de supposer qu'il peut parallèlement éprouver des difficultés de compréhension⁸⁶. Pour aider l'apprenant débutant à comprendre, l'enseignant surtout lorsqu'il est non vietnamophone peut, comme J.-M. Robert (2009 : 38) le suggère, accentuer certains mots pleins, qu'il appelle aussi « mots concepts ». Ainsi, en mettant l'accent sur l'aspect sémantique de ces mots, il aidera l'apprenant à discriminer les composantes de l'énoncé. L'auteur propose de recourir à des « réductions » pour enseigner les « mots outils » et la morphologie. Il rapproche cette stratégie aux stratégies communicatives d'enseignement qui distinguent trois procédés de réduction linguistique :

« une réduction formelle (adaptation de l'enseignant de son discours au niveau linguistique et à la capacité de décodage des apprenants), une réduction fonctionnelle (réduction des objectifs communicatifs) et une réduction métalinguistique (catégories métalinguistiques très simplifiées) ».

⁸⁵ : Les exemples de contraintes sont donnés par Robert (2009 : 39) : le pronom relatif « qui » ne peut remplacer un pronom personnel objet que lorsque le verbe (de la principale) peut être suivi d'un infinitif (généralement un verbe de perception) : je le vois qui déjeune (je le vois déjeuner). Mais cette contrainte ne s'applique pas lorsque le pronom objet est indéfini (en) : je connais des étudiants qui ne vont jamais à la cafétéria (j'en connais qui ne vont jamais à la cafétéria).

⁸⁶ Selon la théorie du crible phonologique de Troubetzkoy développée dans le chapitre précédent.

Toutefois, dans certaines classes bilingues et de l'IDECAF que j'ai pu observer, le discours métalinguistique était déjà assez élaboré⁸⁷. Cela corrobore ce que Robert (2009 : 43) souligne en précisant que le public asiatique est en demande de grammaire explicite. Ceci paraît d'autant plus important pour certains publics asiatiques, comme le public chinois ou vietnamien, pour qui l'apprentissage consiste notamment en une application stricte des règles en utilisant des procédés souvent basés sur l'imitation d'un modèle.

Pour conclure, un programme tout bien conçu soit-il peut s'avérer inefficace si la dimension culturelle n'est pas prise en compte. Outre les attitudes et les comportements favorables à une communication harmonieuse, il conviendra de tenir compte d'autres facteurs tels que l'importance du groupe. Ainsi, ces indications permettent d'envisager la conception d'un programme fondé sur des bases théoriques pour lequel il sera important de tenir compte les éléments suivants :

En relation avec le développement de l'enfant et l'apprentissage d'une LE, il sera possible de :

- proposer des activités faisant référence à des périodes passées présentes ou futures relativement proches de l'enfant dans la mesure où ses capacités de décentration sont encore en plein épanouissement ;
- faire appel à l'imaginaire et à son imagination ;
- proposer des mises en situation qui lui permettent d'interagir avec les autres ;

Par ailleurs, il conviendra :

- pour favoriser la motivation et solliciter des stratégies d'apprentissage différentes, de proposer des activités ludiques.
- du fait de l'âge, d'éviter de proposer des activités nécessitant la formulation d'hypothèses ou le recours à des notions abstraites ;
- de tenir compte du fait que l'enfant est capable d'imaginer des choses qui n'existent pas,
- de se situer dans le présent mais aussi le passé et le futur ;
- d'envisager des activités pour lesquelles l'enfant est amené à coopérer ;
- d'utiliser des situations d'interactions sociales comme moyen de le mettre en activité.

⁸⁷ L'enseignant utilisait par exemple, les notions de COD et COI.

Partie 3

-

Pistes didactiques et conception d'un programme

Chapitre 7. Méthodologie

1. *Mise en œuvre générale*

Pour concevoir le programme d'enseignement, il a été nécessaire de prendre en considération une série de facteurs dont certains dépendaient du contexte⁸⁸.

- contexte de stage (durée limitée, stage dans un pays que je ne connaissais pas) ;
- temps imparti pour concevoir le programme ;
- le fait que je ne serai pas présente au moment de sa mise en œuvre ;
- le fait qu'au préalable, je n'avais pas eu d'expérience avec le type de public auquel il allait s'adresser (enfants de 8 à 9 ans) ni ne connaissais les enseignants qui allaient le mettre en place ;
- les habitudes d'enseignement et la formation des enseignants ;
- le matériel à disposition.

Le contenu du programme allait dépendre également de la motivation, de l'implication de l'équipe, de ses besoins et de la qualité des échanges que nous aurions. Pour le réaliser, il a fallu tenir compte d'autres éléments comme par exemple, les objectifs généraux annoncés pour la session d'été. Enfin, deux éléments m'ont permis d'organiser, d'entreprendre et de poursuivre mon travail de conception : la réalisation d'un chronogramme (annexe 3) de façon à planifier mon travail dans le temps puis la collecte de données pour obtenir les informations dont j'allais avoir besoin pour parfaire ma connaissance du terrain et du contexte de façon à adapter les activités aux besoins du public et des enseignants.

Une enquête menée par l'équipe de coordination a mis en exergue le peu de motivation d'une majorité d'enseignants pour travailler avec des enfants et participer à la session d'été. Partant de ce constat et à la demande des coordonnateurs, l'administration de l'IDECFAF a décidé de financer un projet dont l'objectif était d'améliorer la session d'été. Ainsi, chaque enseignant a pu bénéficier de temps pour échanger au sein de l'équipe et concevoir son propre programme. Par ailleurs, cette enquête a fait apparaître également l'importance accordée par les enseignants aux activités langagières orales ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent pour les travailler. Des réflexions et discussions ont été menées lors des réunions hebdomadaires qui ont eu lieu chaque mercredi du mois de mars au mois de mai.

⁸⁸ Certains points ont déjà été mentionnés dans le chapitre 3 mais il m'a semblé utile de les rappeler brièvement ici.

2. Collecte des données et analyse

Une collecte de données a été nécessaire pour appréhender le contexte dans lequel le programme allait être mis en place. Comme cela a été déjà mentionné⁸⁹, les difficultés linguistiques, les habitudes d'apprentissage et d'enseignement ainsi que les particularités liées au contexte culturel constituaient des éléments dont il a fallu tenir compte en vue de proposer un programme correspondant aux besoins des apprenants et des enseignants. Étant arrivée récemment sur le territoire vietnamien, il a été nécessaire de collecter différentes données en fonction de mes besoins : prendre en compte le contexte culturel, mieux connaître les habitudes d'enseignement du collègue qui allait mettre en place le programme de la session d'été, connaître les besoins du public, avoir une idée de la manière dont l'enseignement de l'oral est conçu par les enseignants tout en tenant compte du temps imparti et des contraintes locales.

2.1. Données générales concernant la session

Ces informations ont été obtenues lors de la première réunion d'équipe. Concernant les apprenants issus des classes bilingues, les objectifs sont définis librement par les enseignants chargés des cours. Cette année, il y a trois classes « bilingues ». Les apprenants ne sont pas répartis par niveau de compétences en langue mais en fonction de leur âge : 7 ans / 8-9 ans / 10-12 ans.

En ce qui concerne l'organisation de cette session, il y a des constantes :

- les enseignants font volontairement le choix de ne pas utiliser le manuel qui sert tout au long de l'année. Le programme est différent ;
- le contenu des séances est envisagé de façon plus ludique ;
- les cours ont lieu en semaine le matin ;
- des sorties sont organisées ;
- il y a un spectacle de clôture destiné aux familles ;
- un budget spécifique est prévu pour l'achat de matériel.

Cette année, les enseignants intervenant lors de la session d'été ont suggéré la mise en place d'ateliers facultatifs dans la deuxième partie de la matinée (mime-magie, flashmob, poésie-expression orale, arts graphiques, découpage-collage). Cette proposition a été acceptée ; lors de la session d'été, 87 enfants se sont inscrits en choisissant un atelier.

⁸⁹Ces informations sont développées dans la partie théorique.

2.2. Observations de classe

Pour concevoir mon programme, il me fallait tout d'abord, mieux connaître le public cible auquel il allait s'adresser. Pour ce faire, je suis allée observer des classes bilingues dans une école primaire. Ceci m'est apparu important dans la mesure où les apprenants de la session d'été ne sont pas les apprenants habituels de l'IDECAF. Il s'agit soit d'enfants complètement débutants qui sont inscrits par leurs parents pour s'initier à la langue et à la culture française, soit d'enfants issus des classes bilingues d'HCMV. Si ces derniers ont déjà quelques connaissances de la langue française, leurs conditions d'enseignement et leurs habitudes d'apprentissage ne correspondent pas à celles de l'IDECAF ; mais ce sont surtout les objectifs généraux de la session d'été qui diffèrent de ceux de l'enseignement scolaire⁹⁰.

Tout comme en France, aller observer une classe au Viet Nam ne va pas de soi. Grâce à un enseignant que je connaissais, j'ai eu l'occasion d'aller un après-midi dans un établissement du secondaire inférieur (collège). En revanche pour le niveau primaire, il me fallait avoir l'accord du service municipal du MEF obtenu quelques jours avant mon départ. Ceci m'a permis d'aller observer deux classes de niveau primaire et d'échanger avec trois enseignantes pour collecter des données supplémentaires.

2.2.1. Observation en classe bilingue de collègue

- Remarques générales

Les classes observées sont des classes 6-7-8 et 9, c'est à dire que, selon les classes, les élèves ont entre 12 et 15 ans et ont étudié le français pendant 5 à 8 ans. Ils sont entre 40 et 48 en cours dans une salle avec tables et chaises disposées en rangs orientés vers un tableau. Ceci a pour conséquences :

- des déplacements d'élèves limités ainsi que peu d'activités impliquant des mouvements corporels, comme certaines simulations ;
- une participation et une correction individuelles possibles mais très rapides⁹¹

⁹⁰ S'il s'agit de poursuivre l'apprentissage de la langue française, celui-ci est envisagé de façon plus détendue et plus libre. Effectivement, dans la mesure où il n'y a pas de programme officiel à suivre, ni d'attentes précises en terme de progression, chaque enseignant est libre de concevoir son programme d'enseignement. Il peut choisir, en fonction des conditions de travail offertes par l'IDECAF et du nombre d'apprenants de privilégier une activité langagière, de proposer des activités plus variées et souvent plus ludiques.

⁹¹ Au collège, les séances durent 40 minutes. Corriger ou faire participer individuellement la quarantaine d'élèves prend beaucoup de temps.

Les faits qui suivent ont également été constaté lors de mes observations de classe primaire. Lorsqu'on entre dans une salle de classe, les élèves se lèvent et scandent en chœur « bonjour Madame » ou « bonjour Monsieur ». Chaque syllabe dure environ une seconde. Les élèves qui ont été observés étaient très disciplinés pendant toute la durée des cours. Il n'est pas possible de savoir si cette observation peut être généralisée. Néanmoins, d'autres éléments pourraient corroborer cette opinion, comme par exemple le fait qu'ils ne s'expriment qu'après avoir demandé la parole. Dans les classes que j'ai eu l'occasion d'observer, je n'ai pas constaté de bavardage. Les élèves semblent attentifs et respectent leur professeur. Ceci va dans le sens de ce qui a été montré dans la partie théorique concernant le respect du professeur et l'attitude, dans l'ensemble, réservée qui fait partie d'une caractéristique culturelle répandue chez les Vietnamiens.

L'observation réalisée au collège est différente de celles réalisées dans les établissements d'enseignement primaire deux mois après. En effet, elle a été réalisée bien en amont, environ deux semaines après avoir défini le projet de stage. Les critères d'observation étaient généraux. Il s'agissait avant tout de découvrir de manière sommaire comment se déroulait une classe bilingue au Viet Nam, d'observer quel pouvait être l'environnement d'apprentissage : un établissement scolaire, une salle des profs, une salle de classe, une cour. Cette visite devait permettre également de voir comment les élèves se comportaient dans la classe, entre eux, avec l'enseignant. Comme il s'agissait d'une première observation et que l'objectif du stage n'était pas encore clairement défini, mes critères étaient généraux. Ainsi, ce que j'ai pu noter était plutôt de l'ordre d'impressions.

- Comportement des élèves

Dans certaines classes, le temps paraît long. Ceci est dû certainement à la passivité et à la non réactivité d'une majorité d'élèves. Ils s'expriment très peu. Lorsque nous posons des questions, peu répondent. Je m'aperçois que les élèves réfléchissent longtemps avant de parler et ne s'expriment pas tant qu'ils ne sont pas certains que leur réponse est correcte. Cela manque de spontanéité. Lors d'une discussion informelle avec un des élèves, il s'est qualifié de « paresseux » en précisant qu'il ne parvenait pas toujours à faire le travail demandé par l'ensemble des professeurs. L'enseignant nous a fait remarquer qu'ils sont très sollicités et souvent sous pression avec des emplois du temps chargés, notamment en raison des cours privés supplémentaires.

- Production orale

On a l'impression que les élèves répondent parfois avec des phrases toutes faites. L'enseignant nous a précisé par la suite qu'ils ont effectivement tendance à répéter ce qui a été appris auparavant par cœur. Par ailleurs, beaucoup de phrases sont incomplètes. Les verbes ne sont pas toujours conjugués. L'enseignant nous explique qu'il s'agit d'un report de la langue vietnamienne sur la langue française puisqu'en vietnamien, les verbes ne se conjuguent pas. Ainsi, les élèves pensent en vietnamien et traduisent en français.

2.2.2. Déroulement de deux séances en école primaire

J'ai eu l'occasion d'aller observer deux séances dix jours avant mon départ dans deux classes dispensées par deux enseignantes différentes. Ces observations arrivant trop tardivement pour me permettre d'en tenir compte dans le cadre de la conception du programme, elles ont néanmoins permis de confirmer certains faits déjà observés en collège. Par ailleurs, elles étaient importantes puisque les élèves observés étaient susceptibles de s'inscrire à la session d'été. Une meilleure connaissance de ces élèves a été utile par la suite et m'a aidée à mieux saisir leur niveau et à quel type d'activité ils sont habitués. Les enseignantes ont accepté que leur cours soit enregistré⁹². Une grande partie de ce qui se passe au cours d'une séance est éphémère, fugace. Ces enregistrements m'ont été utiles pour réécouter ce qu'il s'était passé et revenir sur des éléments importants comme l'ambiance de la classe, l'enchaînement et la nature des activités, la participation des élèves et les interactions enseignant-élèves.

La première séance concerne une classe 5. Ces enfants de onze ans apprennent le français à raison de 10h par semaine depuis cinq ans. L'objectif de cette séance était centré sur la CO. Des questions, à partir d'une histoire proposée sous forme d'images puis d'extraits sonores⁹³, ont permis aux élèves de travailler les compétences de CO et de PO en répondant aux questions.

⁹² Je n'avais pas de matériel pour filmer. Cela aurait pu être intéressant. Toutefois, il me semble que filmer un cours risque de le perturber davantage qu'un enregistrement sonore. Selon mon expérience, filmer les élèves peut parfois les exciter et les déconcentrer, surtout lorsque cela est fait par quelqu'un qui ne fait pas habituellement partie du groupe. Certains enseignants peuvent également se sentir moins à l'aise.

⁹³ Le descriptif du déroulement de cette séquence se trouve en annexe 4.

Activités	
Observer et décrire des images racontant une histoire	classe
Lire la consigne	un élève
Répondre à des questions adressées individuellement pour vérifier la compréhension des images	classe
Remettre les dessins dans l'ordre suite à l'écoute d'un extrait sonore (texte lu en rapport avec les images) pour travailler la compréhension orale.	travail individuel
Écouter la bande son par séquences et corriger l'exercice.	classe

- Participation orale

Lors de cette séance (annexe 4), l'enseignante est souvent contrainte de répéter plusieurs fois sa question, d'aider les élèves à deviner la réponse et de les inciter à la donner. En outre, peu d'enfants prennent la parole spontanément. Ils ne parviennent pas à répondre à des questions ouvertes comme « qui est Lucie ? ». Ainsi, l'enseignante a dû simplifier ses questions de nombreuses fois. En effet, dans la majorité des cas, elle obtenait une réponse plus facilement lorsqu'elle proposait des questions fermées comme « qui est Lucie : c'est la fille avec lunettes ou sans lunettes ? ». L'étayage est très important mais elle finit par simplifier à l'extrême en posant des questions comme : « de quelle couleur elle est ? » ou « et le loup, vous connaissez ? et la coccinelle, vous connaissez ? » Ainsi, davantage d'enfants participent en répondant simultanément par l'affirmative. Environ dix minutes après le début du cours, les élèves paraissent réagir plus vite et répondre, toujours avec un seul mot, de façon plus spontanée. On peut supposer qu'une mise en route ou un temps pour se réhabituer à interagir en langue française est nécessaire.

- Niveau d'engagement des élèves

Par ailleurs, dans l'ensemble les élèves paraissent attentifs et engagés dans l'activité⁹⁴. Ils ne se contentent pas d'écouter la professeure, ils sont actifs. Mais les activités proposées (répondre à des questions fermées, lire une consigne, mettre des images dans l'ordre) engagent les élèves de manière assez faible. Si l'on compare ces activités et les niveaux d'engagement proposés par Chi⁹⁵, le niveau d'engagement correspond à un niveau 2 sur 4 (Chi, 2012 : 9). Toutes les réponses sont contenues dans les documents

⁹⁴ Selon les différents degrés d'engagement définis par Chi cités au point 4.1.2.

⁹⁵ Voir les quatre niveaux d'engagement décrits par Chi et repris par Tricot dans le chapitre 6.

proposés ; a priori, les activités ne permettent pas aux élèves d'établir eux-mêmes des relations entre les connaissances en les réexploitant. Ceci dit, le travail de groupe proposé par l'enseignante a amené les élèves à interagir, augmentant certainement leur niveau d'engagement.

La deuxième séance observée concerne une classe 3 (enfants de 9 ans). L'objectif était d'amener les élèves à réemployer les structures grammaticales « il faut - il ne faut pas » et « j'aime – je n'aime pas – je déteste » abordées lors de séances précédentes.

Activités	
Exercice de réemploi de la structure grammaticale il faut / il ne faut pas. En PO, les élèves doivent donner cinq exemples de phrases en utilisant chacune de ces structures. Puis écrire au tableau les phrases prononcées. Corriger les erreurs	Plusieurs élèves volontaires
Lire les phrases écrites au tableau	Classe
Exercice sur photocopie. Relier une phrase avec l'image qui lui correspond	Travail individuel
Écrire sur la photocopie les phrases prononcées lors de la première activité	Travail individuel
Lire les phrases écrites	Chaque élève à tour de rôle

- Approche méthodologique et efficacité du type d'activité proposé

Contrairement à la séance précédente, les activités langagières orales ne sont pas l'objectif principal et aucune interaction entre les élèves n'est prévue. Par ailleurs, comme dans la séance précédente, il n'y a pas d'interactions entre les élèves. L'approche ne m'a paru ni communicative ni actionnelle mais plutôt de type traditionnel comportant de nombreux exercices d'application. Toutefois, un exercice de repérage d'erreurs a permis de rendre les élèves plus actifs. Des erreurs relevées⁹⁶ montrent que certains élèves répètent les structures apprises par cœur sans comprendre ce qu'ils disent. Ceci tendrait à prouver que dans ce cas, le réemploi systématique de la même structure, en « imitant » l'exemple n'est pas une activité efficace. Certains ne réfléchissent plus ; ils ne font pas le lien entre la structure grammaticale et la signification de la phrase, ce qui les amènerait à produire les erreurs observées et à employer une structure grammaticale de façon automatique et inappropriée. Dans tous les cas, il convient de relativiser la portée de cette observation dans la mesure où il ne s'agit que d'une séance de 35 minutes.

⁹⁶ Voir description du déroulement du cours en annexe 5.

Afin de pouvoir établir des conclusions fiables, il aurait été nécessaire d'observer davantage de classes et d'analyser l'ensemble des échanges enregistrés. Même si ces données ne concernent pas l'enseignant destinataire du programme, ces observations montrent la difficulté d'amener des élèves à prendre la parole, à former des phrases complètes, à répondre à des questions ouvertes, à réemployer leurs acquis dans des situations différentes. Elles permettent de mieux comprendre leur fonctionnement et offrent un aperçu partiel des types d'activités langagières auxquels les élèves sont habitués.

2.2.3. Observation de classes à l'IDECAF

Il m'a paru important de rapporter ici des données issues de mes observations dans les classes d'enfants à l'IDECAF. Il s'agissait de cours dans lesquels j'intervenais en binôme avec une enseignante vietnamienne. La progression suivait celle d'un manuel. Je devais donc respecter le thème, faire quelques activités proposées par le manuel mais j'avais une certaine marge de manœuvre. Ainsi, j'ai pu observer la réaction positive des élèves vis à vis d'activités qui étaient inhabituelles pour eux. Les échanges que j'avais eus avec ma collègue en amont de la séance, me permettait d'être plus efficace. Par ailleurs, sa connaissance des élèves, la traduction de certaines consignes lorsqu'elles étaient trop difficiles à comprendre ont facilité la mise en œuvre de ces procédés et activités :

- commencer la séance avec une vidéo a permis de capter rapidement leur attention et de leur donner l'occasion d'émettre des hypothèses sur le thème abordé par la suite ;

- leur proposer de chanter avec un clip vidéo, puis préparer une chorégraphie simple a amené les élèves à s'exprimer avec le corps et à expérimenter la langue d'une autre façon ;

- leur proposer de simuler l'annonce d'un bulletin météorologique leur a permis de prêter une attention particulière à leur prononciation (corrigée en petits groupes de six) car ils savaient que leur production serait enregistrée.

Ils ont pu également s'exprimer seuls (ou à deux) devant la classe, prendre confiance en eux. En amont, un jeu avec des dés et un plateau comportant des images d'éléments météorologiques, les a entraînés de façon ludique à mémoriser des expressions en lien avec la météo. Quelle que soit la qualité de chaque production de la tâche finale, cette dernière a été un réel succès parce qu'ils ont tous voulu participer. Le groupe avait chaudement applaudi les premiers volontaires et par la suite même les plus timides sont allés présenter leur bulletin devant la classe. Même si j'ai eu parfois des doutes pendant les

deux séances de préparation (parce que la production de certains apprenants était incompréhensible), l'engagement pendant les activités, la joie sur les visages pendant la production finale m'ont convaincue qu'il est tout à fait possible d'envisager les séances selon l'approche actionnelle même avec des apprenants qui n'y sont pas habitués.

2.3. Questionnaire et entretiens à l'attention des enseignants

L'objectif de mon stage étant l'élaboration d'un programme de cours que je ne dispenserai pas moi-même, je devais l'adapter non seulement aux besoins des apprenants mais également aux enseignants, notamment à celui qui allait le mettre en œuvre. Pour ce faire, un questionnaire a été réalisé et transmis à mes collègues de l'IDECAF sur support papier et en ligne⁹⁷. Cette multiplication de supports devait me permettre d'obtenir un taux de réponses le plus satisfaisant possible.

2.3.1. Objectifs et méthodologie

Le but visé par le questionnaire et par les entretiens était d'avoir une vue d'ensemble de la façon dont les enseignants de l'IDECAF conçoivent et pratiquent l'enseignement de l'oral, de connaître les difficultés qu'ils rencontrent et leurs besoins éventuels en termes de formation. Des données essentiellement factuelles ont été obtenues grâce aux questions fermées que comportait ce questionnaire. Cette façon de procéder est ainsi décrite par F. Mangenot (2013 : 19) :

« On peut dire [...] que plus la situation de recueil de données est structurée (questions avec réponses à cocher, par exemple), plus les informations recueillies sont de l'ordre des faits, des opinions, des comportements ; à l'inverse, une situation de recueil plus ouverte [...] aboutit à des informations portant plus sur des sentiments, des motivations, des représentations ».

Cela a permis à la fois de faciliter le dépouillement des réponses mais aussi de faire en sorte que le temps nécessaire pour y répondre soit limité. Cependant, quelques questions ouvertes m'ont permis de recueillir des faits mais également des opinions.

Les objectifs visés dans l'entretien étaient d'approfondir ce qui n'avait pu l'être dans le cadre du questionnaire et d'obtenir des informations complémentaires, des données factuelles, des opinions mais aussi des représentations relatives à l'enseignement de l'oral. J'ai procédé par étapes. La conception du questionnaire et de la trame d'entretien (annexe 7) a été le point de départ de ce travail de collecte des données. Les informations obtenues

⁹⁷ Lien vers le questionnaire : <https://docs.google.com/forms/d/1EBHrGLe7u-T4O18VUwf-dNL9Wi4gfOgKhXpXPEMlls0/viewform>

ont été traitées plus tard. Pour l'un comme pour l'autre, la méthode adoptée a été « l'analyse thématique » définie par Blanchet et Gotman (2007) (cités par Nguyen, 2013 : 664).

« Dans cette méthode, le chercheur commence par prendre connaissance de l'ensemble du corpus, pour y identifier des unités thématiques, « *noyaux de sens repérables en fonction de la problématique et des hypothèses de la recherche* ». Cette opération est itérative et relève d'un va-et-vient entre hypothèses et corpus. [...] Deux types d'analyse sont possibles : une analyse horizontale, qui relève les différentes formes prises par un thème d'un témoin à l'autre, et une analyse verticale, qui passe en revue puis fait la synthèse des thèmes abordés dans chaque entretien ».

L'analyse verticale a été privilégiée en recherchant dans les réponses, les idées et les thèmes récurrents correspondant à ma problématique. Concernant la transmission de ce dernier, il m'a d'abord paru nécessaire de prendre contact avec les enseignants pour expliquer ma démarche ; ceci était d'autant plus important que j'en connaissais peu. J'ai profité d'une réunion plénière pour présenter mon projet.

Les entretiens sont d'une durée moyenne d'environ 45 minutes chacun. J'avais préparé une trame d'entretien avec quelques questions fermées mais aussi de nombreuses questions ouvertes de façon à laisser la parole s'exprimer librement. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs et je n'ai pas abordé systématiquement toutes les questions à chaque fois. J'ai suivi la technique précisée par J.-C. Abric (cité par Mangenot, 2013 : 20) :

« On notera que les thèmes de la grille ne doivent pas forcément être abordés dans l'ordre : il s'agit plutôt de cocher ce qui a été abordé spontanément, pour ensuite pouvoir lancer les autres thèmes sur lesquels on tient absolument à recueillir des informations ».

La trame de l'entretien contenait des questions qui devaient permettre d'affiner des aspects comme, par exemple, les types d'activités qui fonctionnent bien, des conseils pour inciter les apprenants à prendre la parole. J'ai commencé par retranscrire les entretiens (annexe 8)⁹⁸. La transcription n'est pas tout à fait fidèle à ce qui a été enregistré. En effet, des détails, comme les hésitations et silences, n'ont pas été pris en compte. Certaines phrases ont été transformées pour faciliter la compréhension. Cette façon de procéder correspondait à mes objectifs de départ qui étaient de :

- recenser les idées qui me seraient utiles pour concevoir mon programme ;

⁹⁸ La transcription correspond aux huit entretiens enregistrés. La durée totale est d'environ 7 heures (entre 35 min. et 1h10 par participant).

- avoir une vision d'ensemble de la façon dont les enseignants conçoivent l'enseignement de l'oral ;
- repérer les points de vue pour lesquels il y a un consensus et ceux pour lesquels les avis divergent ;
- répondre aux interrogations qui restaient en suspens.

2.3.2. Synthèse et présentation des résultats

Toutes les réponses ne sont pas rapportées ici, j'ai privilégié les commentaires sur les données significatives, c'est à dire, celles qui ont été utiles pour concevoir le programme pour enfants. Par ailleurs, le nom de chaque participant a été remplacé par une lettre de A à I. Ceci permet de conserver l'anonymat des volontaires et de distinguer les données collectées grâce au questionnaire de celles de l'entretien.

- **Le taux de réponses au questionnaire et participants à l'entretien**

Le taux de réponse peut être considéré comme correct si l'on prend en compte le fait que beaucoup d'enseignants ne me connaissaient pas et que tous les questionnaires n'ont pu être distribués. Par ailleurs, les participants n'étaient pas contraints de répondre à toutes les questions ; les résultats chiffrés sont précisés en fonction de cette donnée. Concernant, les entretiens, huit enseignants étaient volontaires : six Vietnamiens et deux francophones, trois hommes et cinq femmes. Six enseignants avaient plus de 25 ans de carrière, les deux autres avaient moins de 5 ans d'expérience. La moitié avait étudié en section de français au Viet Nam ; Quatre enseignants sur huit avaient déjà eu une expérience d'enseignement avec des groupes d'enfants. Ayant collecté un nombre important de données, j'ai préféré présenter ici quelques résultats qu'il me paraissait important de prendre en compte pour concevoir le programme.

- **Résultats**

- a) **Opinions des enseignants sur l'importance de travailler la PO en classe et sur les objectifs à atteindre**

Dans le questionnaire, parmi 9 propositions sur 17 réponses, les cinq objectifs considérés comme prioritaires (obtenant un score de plus de 60%) pour les apprenants, sont respectivement :

- Être à l'aise dans une interaction orale :	15
- Répondre spontanément (sans trop réfléchir longtemps)	11
- Prononcer correctement certains mots :	11
- Avoir confiance lorsqu'on s'exprime oralement :	11
- Prendre plaisir en pratiquant le français :	11

Les questions ouvertes permettent des informations complémentaires résumées ici :

Travailler la PO permet, selon les répondants ;

- de développer les réflexes en conversation ;
- d'être à l'aise à l'oral ;
- de faire aimer la langue et motiver l'apprentissage ;
- d'augmenter le degré de confiance en communication ;

Ces réponses montrent que la spontanéité dans les interactions orales est importante aux yeux des enseignants. Par ailleurs, il ressort de ces réponses que les objectifs linguistiques ne sont pas toujours prioritaires ; en effet, il apparaît aussi important pour les enseignants de participer au développement de traits de la personnalité des apprenants (confiance en soi, aisance dans une interaction orale).

b) Représentations des enseignants sur les difficultés rencontrées par les apprenants

La prise en compte des apprenants et de leurs difficultés a été essentielle dans le cadre de mon projet. Il me paraissait important de vérifier et de compléter les données que j'avais pu collecter lors des observations de classe. Il m'a semblé utile de relever quelques réponses intégralement dans la mesure où certaines d'entre-elles contiennent des explications possibles aux difficultés rencontrées par les apprenants. Pour faciliter la lecture, certaines expressions ont été reformulées et regroupées dans les catégories élaborées⁹⁹.

« Certains élèves n'osent pas répondre lorsque je pose une question. Ils sont timides. Ils manquent de confiance. Il m'est arrivé de demander à une élève de « saluer » une autre élève, mais elle n'osait pas le faire ».

« Certains élèves ont peur de faire des erreurs devant les autres ».

⁹⁹ Il s'agit de réponses à des questions ouvertes du questionnaire anonyme.

Sans que cela soit exprimé de façon explicite, ces affirmations montrent que les enseignants sont conscients de l'influence des facteurs culturels sur le comportement des élèves en classe qui ont une forte incidence sur les activités langagières orales des apprenants¹⁰⁰.

« 1. Les apprenants sont moins à l'aise à l'oral lorsqu'ils doivent commenter une photo ; est-ce par manque de vocabulaire ? d'imagination ? [...] 2. Ils ont des difficultés en compréhension orale. [...] 3. Ils ont aussi des difficultés lorsqu'ils interagissent car ils manquent de naturel et de spontanéité. [...] 4. Ils interagissent parfois sans écouter leur interlocuteur¹⁰¹.

Le manque de vocabulaire et une expression orale manquant de spontanéité et de cohérence sont souvent cités. Ces lacunes et difficultés soulignées par les enseignants relèvent du domaine des compétences des élèves. Toutefois, le contexte culturel peut également permettre d'apporter un éclairage complémentaire à la dernière affirmation.

« 1. Ils sont moins à l'aise lorsqu'ils doivent inventer un dialogue à partir d'un thème ; ils ont l'habitude de répondre par des mots isolés ou de courtes phrases. [...] 2. Ils ont des difficultés à improviser parce qu'ils manquent de vocabulaire mais aussi parce qu'ils ont tendance à traduire tout ce qu'ils ont à dire ».

Dans ces affirmations, les enseignants évoquent des habitudes d'apprentissage ainsi que des stratégies cognitives qui leur paraissent peu efficaces.

c) Activités de PO considérées comme intéressantes par les enseignants

Dans le questionnaire, neuf types d'activités avaient été proposés. Celles qui sont le plus mises en pratique par les enseignants sont :

- les activités proposées dans un manuel ;
- des jeux ;
- des discussions informelles ;
- des questions posées individuellement ;
- des saynètes ou des dialogues lus ou appris par cœur ;
- des thèmes à partir desquels les apprenants inventent un dialogue ou improvisent ;

¹⁰⁰ Le confucianisme (évoqué en parallèle avec la théorie de la face) et la timidité en tant que caractéristique faisant partie de la personnalité de base des Vietnamiens peuvent expliquer les difficultés des apprenants citées par les enseignants (cf. Chapitre 6).

¹⁰¹ J'ai pu observer également ce phénomène. Par exemple, au cours d'une simulation de débat, à la question « comment ça va ? », un élève est capable de répondre « Je vais me promener » ou « il faut faire les courses ». Ceci peut arriver dans le cas où ces expressions ont été étudiées peu de temps avant et que l'enseignant a demandé de les réutiliser lors du débat. Il peut se produire aussi qu'un élève à qui on demande son âge, réponde de façon tout à fait erronée parce qu'il ne sait pas ou ne se rappelle plus comment dire son âge. Il préfère donner une réponse fautive plutôt que de demander des précisions au professeur.

- des discussions thématiques ; des descriptions à partir de supports divers (image, vidéo, bande son...) ; des chansons.

Les quatre premières obtiennent les meilleurs scores.

Les entretiens ont permis de récolter des données plus détaillées, des idées et des conseils pour travailler la PO en classe (annexe 8). J'ai inclus quelques extraits issus de ces entretiens en choisissant ceux qui me semblaient refléter la façon dont fonctionnent les enseignants et ceux dont j'ai pu m'inspirer pour concevoir le programme. Les critères retenus ont été :

- la fréquence d'apparition d'une même idée qui représente un intérêt car elle marque l'importance ou la régularité d'une conception ;
- l'originalité de la réponse dans la mesure où cela permet de mettre en valeur des pratiques singulières qui s'avèrent efficaces dans le contexte ;
- le degré de précision de certaines réponses parce que cela apporte un complément descriptif ou analytique qui permet d'approfondir un aspect.

d) Conseils divers et activités proposés par les enseignants

Les idées qui suivent ne seront pas toutes commentées. Cependant, il m'a semblé important de les faire figurer parce que certaines montrent des conceptions de l'acte d'enseigner qui me paraissent intéressantes ; d'autres proposent des exemples concrets de la façon dont on peut mettre en œuvre une activité pour qu'elle soit efficace. J'ai mis en gras les éléments qui m'ont guidée dans la conception du programme.

« les apprenants sont plus à l'aise lorsqu'ils sont assis, mais parfois il m'arrive de les faire **se lever et se mélanger pour certains types d'activité**. [...] **Quelquefois des activités nouvelles pour les apprenants fonctionnent bien même si on pense qu'il y a des risques. Le résultat est parfois assez remarquable**. [...] J'ai remarqué que souvent, ils veulent faire des phrases trop complexes, **ils veulent répéter ce qu'il y a dans le livre mais ils n'écoutent pas l'autre** ; ce n'est pas un vrai dialogue. Alors, au début, **je leur ai imposé de faire des phrases courtes et de rajouter à la fin une question pour amener le partenaire à y répondre. Comme ça, ils sont obligés de s'écouter**. Et ça marche. (ml¹⁰² : et comment vous faites pour trouver ces idées ?). J'observe. Je me demande comment cela se passerait en langue maternelle ». G (57)¹⁰³

« **J'utilise aussi beaucoup la musique car elle va au cœur et donc ça va vite au cerveau !** ». F (105)

« **les gestes sont importants, ils peuvent aider à comprendre**. Même dans une conversation normale ça aide. **Lorsqu'on parle vietnamien, nous avons aussi des gestes mais ils sont différents** ». G (335)

¹⁰² « ml » correspond à mes initiales.

¹⁰³ La lettre correspond au répondant ; le chiffre entre parenthèse correspond au numéro de la ligne (l'annexe 8). Les phrases clefs sont notées en gras.

e) Astuces et conseils pour favoriser l'expression orale, mémoriser, donner confiance, travailler avec un public d'enfants

« pour faire parler les enfants, c'est mieux de leur proposer de **parler en petit groupe plutôt que seul devant tout le monde. Ils auront plus confiance** ». B (10)

L'enseignant propose d'agir sur une modalité de travail (en petit groupe) qui selon lui aiderait les apprenants à prendre de l'assurance.

« **écrire est important** ; on peut aussi syllaber, et ce, dès la première leçon. Par exemple, il faut qu'ils comprennent que le mot qui se prononce « je », s'écrit avec un j et un e. **Je pense que si je ne faisais que de l'oral ils ne retiendraient rien** ». H (28)

« **il me semble que de faire travailler l'oral avec le corps en bougeant permettrait de mieux mémoriser** car, au bout de deux ou trois répétitions, on est moins centré sur ce qu'on doit dire, on est davantage dans la représentation ou dans l'interaction et la parole devient plus naturelle ». I (31)

Ces deux points de vue envisagent la mémorisation sous des angles différents mais proposent des types d'activités complémentaires : mémoriser en écrivant et mémoriser en « représentant » avec le corps, une situation en interaction.

« proposer des activités à faire debout peut être difficile mais le fait de **se lever aide aussi parfois à se surpasser soi-même**. [...] Mais **ceux qui sont vraiment timides, il vaut mieux les laisser tranquilles** ». G (47)

Repérer chez les apprenants ceux qui sont prêts à se lancer et ceux qui ont encore besoin de temps est un conseil qu'il m'a semblé utile de relever. Ceci est à rapprocher des notions de respect (respect du rythme d'apprentissage) et de la confiance en soi.

« **les petits aiment beaucoup plus bouger**. [...] **Les jeux, ça marche très bien**. Par contre, pendant les jeux, ils s'expriment souvent avec des mots mais pas avec des phrases complètes. [...] parfois les enfants peuvent ressentir de la fierté d'aller parler avec d'autres devant la classe ». G (108)

Amener les apprenants à bouger et jouer est à prendre en compte pour travailler avec un public d'enfants.

Ce questionnaire et ces entretiens, bien qu'ils concernaient l'ensemble des apprenants et non pas seulement le public « enfant », ont permis de confirmer mais également de faire émerger des aspects qu'il était important de prendre en compte lors de la conception du programme.

2.4. Questionnaire à l'attention des apprenants

J'avais collecté des données auprès des adultes mais il me semblait fondamental de recueillir des avis d'enfants puisque que le programme allait être conçu pour eux. Ceci devait s'avérer plus délicat parce que cela nécessitait obligatoirement la présence d'un intermédiaire pour traduire les questions. De plus, si le groupe auquel j'ai proposé le questionnaire était celui que je connaissais le mieux, les quelques séances passées ensemble n'étaient peut-être pas suffisantes pour qu'ils se sentent tous à l'aise et répondent sincèrement. Quoi qu'il en soit, ces données m'ont été utiles. De façon à simplifier l'activité et à la rendre plus ludique, j'ai conçu un questionnaire sous forme de coloriage. Il y avait quatre questions fermées et deux questions ouvertes. Concernant les questions 1 et 4, ils devaient utiliser des couleurs définies selon la réponse. Pour les questions 2 et 3, ils devaient colorier tout ou partie des six pétales de chaque marguerite pour représenter proportionnellement l'idée qu'ils avaient de leurs propres capacités.

- En cours, je préfère : écrire / parler ;
- Je prononce bien le français ;
- Quand je parle français seul devant la classe, je me sens à l'aise ;
- En cours de français, j'aime : jouer / chanter / faire des exercices avec des vidéos / danser.

Treize élèves étaient présents et ont rempli le questionnaire mais toutes les réponses n'étaient pas fiables. En effet, nous avons fait l'erreur de passer directement de la consigne traduite à l'activité. Or, il aurait été nécessaire de montrer au tableau comment il fallait procéder, notamment pour les questions 2 et 3. J'aurais pu dessiner une marguerite et la colorier au fur et à mesure en donnant des précisions sur le système des proportions (un peu, un peu moins que moyen, moyen, plus que la moyenne, bien, très bien). Malgré tout, j'ai obtenu des résultats intéressants pour concevoir le programme. J'ai retenu huit résultats qui me paraissaient fiables (annexe 6). Ils montrent qu'en cours de français :

- les enfants aiment autant parler qu'écrire (25/48)¹⁰⁴ ;
- ils ont l'impression que leur degré de maîtrise de prononciation du français est légèrement supérieur à la moyenne (33/48) ;
- la moitié des élèves se sent moyennement à l'aise pour s'exprimer seul devant les autres alors que l'autre moitié se sent très à l'aise ;
- parmi les quatre activités proposées, les enfants préfèrent nettement jouer (24/48), puis faire des exercices avec des vidéos (18/48), danser (4/48) parmi et enfin chanter (2/48).

¹⁰⁴ J'ai multiplié le nombre de réponses (8) avec le nombre de pétales (6) pour pouvoir mesurer les résultats à l'échelle du groupe témoin (les huit réponses retenues).

Les réponses aux questions ouvertes montrent à nouveau que le jeu est le mode d'apprentissage préféré puisqu'il est cité spontanément 6 fois sur 8. Les autres réponses, à la marge, sont dessiner, chanter, faire des jeux en ligne. Enfin, ils n'aiment pas « apprendre » (que j'interprète comme « avoir la sensation d'apprendre »), « écrire », « faire des entraînements d'écoute », « chanter », « danser », « apprendre par cœur ».

Pour concevoir le programme, j'ai retenu certaines données parce qu'elles étaient issues de réflexions et d'idées de la part des enseignants et des apprenants qui revenaient de façon itérative. J'ai aussi tenu compte des observations issues de mes expériences en classe.

Il convient de prendre en compte le fait que les apprenants ont des difficultés à :

- s'exprimer en formant des phrases complètes ;
- réemployer les acquis ;
- interagir de façon spontanée et efficace, en écoutant et en répondant de façon adéquate à leur interlocuteur ;
- s'exprimer seuls devant un groupe ;
- exprimer des avis personnels ;
- accepter leurs erreurs ;
- faire preuve d'imagination.

Ainsi, pour motiver les apprenants et favoriser leur engagement, selon les cas, il peut s'avérer particulièrement efficace :

- de privilégier les activités ludiques ;
- de commencer une séance avec un court extrait vidéo en lien avec le thème abordé ;
- de proposer des activités en groupe.

Pour les aider à acquérir de nouvelles compétences relevant de la production orale et augmenter la confiance en eux, il est possible d'amener les apprenants à s'exprimer devant la classe en veillant à les rassurer et à faire en sorte que les retours soient positifs et encourageants.

Chapitre 8. Conception du programme

De nombreuses questions se sont posées avant, pendant et après la conception du programme. Au moment où j'ai pu commencer à travailler sur le projet, il me restait deux mois et demi pour le réaliser. Malgré le fait d'avoir organisé mon travail grâce à un chronogramme (annexe 3), il y a des aspects qui n'ont pu être programmés dans le temps. En effet, le chronogramme m'a paru très utile pour planifier des tâches telles que les réunions, les observations, la conception du programme. En revanche, dans certaines situations où l'humain entre en jeu, il s'avère parfois inopérant. Par exemple, la méconnaissance du système administratif, des collègues et de leur fonctionnement peut être facteur de ralentissement dans le cadre de certaines activités.

1. Prise en compte du contexte de travail des particularités du projet

1.1. Travail en équipe et en binôme

Un des aspects importants à prendre en compte est que j'étais nouvelle dans l'équipe et que je ne connaissais pas les collègues avec lesquels j'allais travailler. Ceci a eu un impact sur mon projet notamment dans mes choix de modalité de travail. Six d'entre eux étaient volontaires pour préparer la session d'été. Nous nous sommes réunis toutes les semaines. Mon travail avec eux a gravité autour de trois points centraux :

- être force de proposition pour les activités communes : concours, spectacle final, sorties, ateliers thématiques ;
- être à l'écoute des demandes et les soutenir en fonction de leurs besoins ;
- les sensibiliser et les former à des outils relevant des TICE.

En relation avec l'organisation de la session d'été, chaque enseignant s'est vu attribuer une classe différente. La répartition des apprenants a été effectuée selon deux critères : l'âge et le fait qu'ils soient débutants ou issus de classe bilingue. Ainsi, aucune classe n'avait le même public. En relation avec mon projet qui était de concevoir un programme axé autour des activités langagières orales, il m'a semblé plus judicieux de travailler en binôme de façon à proposer un programme qui soit le plus adapté possible au public auquel il était destiné. J'ai tenu compte des motivations des enseignants. Lors de la première réunion, un des participants, P, avait manifesté le souhait de changer sa programmation habituelle. Il voulait proposer aux apprenants des séquences visant à les aider à améliorer leurs compétences langagières orales. Sa motivation, sa connaissance du terrain et du public « enfant » m'ont

conduite à lui proposer de concevoir un programme axé sur les activités langagières orales. P a accepté de s'engager avec moi dans un travail collaboratif. Si la stratégie de travailler en binôme me semblait la plus adéquate à ma situation, elle comportait cependant un inconvénient. Effectivement, ce programme ne pourrait être partagé et ne profiterait, dans un premier temps, qu'à un seul enseignant et une seule classe. L'avantage de travailler avec une seule personne est qu'a priori nous pouvons progresser plus rapidement dans la conception parce que les points de vue, donc les temps de discussions, sont plus limités que s'ils émanaient d'un groupe de travail. En revanche, travailler avec un groupe volontaire peut parfois s'avérer plus efficace pour modifier des pratiques parce que les expériences des uns et des autres sont complémentaires, les façons de procéder sont discutées, les avis partagés avec certainement davantage de finesse ; cette richesse dans les échanges permet d'aller plus loin et nous aide parfois à dépasser nos limites.

1.2. Concevoir un programme pour un enseignant que l'on connaît peu

Comme P allait être destinataire du programme et l'enseigner, il était important que j'observe ses habitudes de travail et sa manière d'être avec les élèves. Il ne s'agissait pas de faire une étude approfondie sur sa façon d'enseigner mais d'avoir une idée globale qui me permettrait par la suite de proposer un programme qu'il soit en mesure de mettre en place. C'est à dire, un programme novateur sur certains aspects sans pour autant révolutionner ses pratiques. Ainsi, j'ai participé à quatre séances de ses classes d'enfants à l'IDECAF. Le nombre de séances et le caractère informel des observations ne me permettaient pas de tirer des conclusions précises et certaines sur ses manières d'enseigner. Toutefois, cette simplicité me semblait plus adaptée dans la mesure où j'avais besoin d'observer les éléments suivants :

- le climat général de la classe et sa façon d'interagir avec les élèves (accueil, rituels, exigences disciplinaires, éléments socio-affectifs) ;
- la gestion de la classe dans l'espace ;
- les stratégies mises en œuvre pour inciter les apprenants à s'exprimer ;
- le déroulement et la construction de ses séances (présence prédominante ou non de certaines activités langagières), visibilité des objectifs, de la progression ;
- l'utilisation ou le recours à du matériel ou des outils particuliers (TICE).

J'avais décidé d'enregistrer les cours avec un enregistreur mp3 pour garder en mémoire le déroulement des séances. Ceci s'est avéré très utile pour pouvoir les analyser par la suite. En fonction de la disponibilité de mon collègue, ces quatre séances ont été précédées de brefs échanges de préparation (souvent 20 minutes avant la séance). Elles sont toujours été suivies d'échanges rétroactifs. Ces échanges ont été importants parce qu'ils nous ont permis non seulement de revenir sur les attitudes ou la réaction de quelques apprenants, de constater

ce qui avait fonctionné ou non, de formuler des hypothèses sur ce qui aurait pu améliorer l'efficacité de certaines activités, mais aussi au travers de tout cela, d'apprendre à mieux connaître nos exigences pour travailler ensemble.

1.3. Concevoir un programme pour un public que l'on ne connaît pas

Un autre aspect très important à prendre en compte est le fait que je devais concevoir un programme pour un public que je ne connaissais pas. En effet, j'effectuais mon stage à l'IDECAF, or les apprenants destinataires du programme seraient issus d'écoles bilingues et s'inscriraient à la session d'été après mon départ. Je n'avais aucun moyen de connaître précisément le public et ses besoins. Cependant, la répartition des classes pour la session d'été avait été faite dès le mois de mars et je savais que les apprenants seraient âgés de 8 à 9 ans. Par ailleurs, l'ensemble de l'équipe avait demandé aux coordonnateurs de négocier avec la direction pour que le nombre maximal d'apprenants par classe soit fixé à quinze. Ces précisions ne sont pas suffisantes et il m'a paru nécessaire d'aller à la rencontre de ce public pour combler mes lacunes qui étaient d'ordre culturel (j'avais besoin d'observer le contexte et les habitudes d'apprentissage) et didactiques (il me fallait également repérer leur niveau, leurs capacités et leurs difficultés).

Comme cela a déjà été expliqué, malgré une demande faite dès le mois de mars, l'organisation de ces observations a souffert de lenteurs administratives et elles n'ont pu avoir lieu que deux mois après, soit 10 jours avant mon départ. En amont, des lectures¹⁰⁵ et échanges avec mes collègues m'avaient apporté quelques réponses. Mais il n'est rien de tel pour un enseignant que d'aller observer ce qui se passe réellement en classe. Ainsi, pour compléter mes données, j'avais demandé à P, qui enseignait également en classe bilingue de collègue, d'observer ses classes. Malgré la différence de niveau, ces observations m'ont permis d'obtenir des réponses à certaines de mes questions¹⁰⁶ notamment celles qui étaient d'ordre culturel et d'émettre des hypothèses concernant les aspects didactiques.

¹⁰⁵ Le chapitre « cultures éducatives » du livre *Manières d'apprendre* de Jean-Michel Robert (2009), offre des éclairages et des exemples concrets et intéressants de ce qui peut se passer dans une salle de classe en contexte asiatique.

¹⁰⁶ Ces observations ont été fait l'objet d'analyses qui figurent dans le chapitre 7.

2. *Prise en compte de la demande*

Comme cela a déjà été dit, il n’y avait pas de véritable demande de la part de l’institution. L’idée générale qui s’était dégagée lors de la première réunion d’équipe était qu’il fallait faire en sorte que la session d’été soit un succès pour les enfants et que leurs parents soient satisfaits. Mon collègue n’avait pas non plus exprimé d’attente hormis celle que les élèves devaient parler le plus possible pendant les cours tout en s’amusant. Travailler dans ces conditions peut paraître insécurisant dans la mesure où il est difficile de définir des objectifs pédagogiques s’ils ne correspondent pas à une demande précise. En revanche, j’ai pu m’appuyer sur trois éléments : la nécessité pour P de concevoir son programme, notre motivation commune ainsi que la priorité que nous voulions donner aux activités langagières orales et son intérêt pour faire évoluer ses pratiques. Ce dernier point n’était pas une attente clairement formulée. Cependant elle était sous-jacente à son acceptation de travailler en binôme et est apparue en filigrane dans certains enregistrement d’échanges rétroactifs notamment dans des phrases comme : « Ça m’intéresse d’avoir ton œil extérieur, parce que bon, moi je fais des choses, mais il y a des choses que je ne vois pas » ou encore « tu vois, tu me dis : *tiens, t’aurais pu faire ça* et voilà, c’est intéressant parce que c’est dans la critique qu’on évolue ». Cette imprécision dans les attentes, bien qu’elle m’ait paru inconfortable, me donnait aussi de la souplesse.

3. *Conception et démarche de conception*

Pour concevoir le programme, j’ai tenu compte des :

- objectifs (linguistiques, pragmatiques, socioculturels) ;
- besoins, niveau et motivations supposés des apprenants ;
- motivations, attentes, habitudes de travail et disponibilités de mon partenaire ;
- temps de conception et d’expérimentation.

En fonction de ces éléments, la démarche de conception adoptée a été la suivante :

Démarche et activités de conception	Acteurs		
	ML	PP	Directrice de mon mémoire
Définir les grandes lignes du programme			
Déterminer les objectifs, les thèmes, la progression, le déroulement des séances			
Concevoir les séquences et activités.			
Expérimenter quelques séances, procéder à des échanges rétroactifs, proposer des pistes d’amélioration.			
Déterminer les critères et procédures d’évaluation			
Prévoir le suivi à distance et la réexploitation du programme			

Figure 9: tableau synthétique de la démarche de conception

Les deux derniers points seront développés dans le chapitre suivant mais il m'a paru important de les ajouter dans ce tableau car ils ont fait partie de ma démarche de conception.

3.1. Définir les grandes lignes du programme

La disponibilité de P n'était pas suffisante pour nous permettre de concevoir ensemble le programme dans les détails. En revanche, nous nous étions ménagé des temps d'échange pour définir grandes lignes :

3.1.1. Adapter le programme au cadre imposé par la session d'été

La session allait se dérouler sur vingt-quatre séances dont quatre étaient déjà prévues et consistaient en des activités communes : concours de dessin, cinéma, sorties et spectacle. En outre, il convenait de prévoir des séances de préparation pour le concours de dessin et des temps d'échanges avec les apprenants avant et après les sorties ainsi que de préparation pour le spectacle de clôture¹⁰⁷.

3.1.2. Proposer un programme axé sur les compétences langagières orales

Volontairement, l'équipe avait décidé de ne pas proposer, comme cela avait été fait les années précédentes, un cahier d'activité pour les apprenants puisque notre objectif principal était de développer les compétences de communication orales. Ceci a eu des incidences sur la nature des supports et des activités. Les seuls documents sur support papier destinés aux apprenants seraient soit des éléments de jeu, soit des activités langagières écrites pour permettre de mémoriser de nouvelles structures, par exemple, grammaticales qu'ils seraient amenés à réemployer à l'oral.

3.1.3. Proposer des activités ludiques

Cet aspect était primordial. En effet, c'était une attente de l'institution et des enseignants qui correspondait également, comme cela a été évoqué, aux besoins des futurs apprenants d'autant plus qu'il stimule le plaisir de l'apprentissage¹⁰⁸. La variété dans les types d'activités proposées était également importante de façon à éviter l'ennui et à entretenir la motivation des apprenants. Toutefois, certaines activités fonctionnant bien avec ce public étaient présentes dans chaque séquence, comme par exemple le visionnage d'un extrait vidéo comme support ou déclencheur d'activité. Parmi les activités prévues :

¹⁰⁷ Des photos et informations sont disponibles sur facebook : <https://www.facebook.com/Classesbilingues?pnref=story>, ainsi qu'en annexe 1

¹⁰⁸ (cf. chapitre 4)

- se saluer et se présenter en marchant dans la classe au son d'une chanson entraînante ;
- mimer un animal ;
- faire deviner un animal en le décrivant ;
- imaginer la suite d'une histoire racontée au présent ;
- endosser une identité imaginaire et retrouver les membres de sa famille ;
- fabriquer son arbre généalogique avec des activités de coloriage et collage ;
- chanter ;
- décrire sa chambre de rêve ;
- observer des reproductions de tableaux et exprimer ses goûts puis voter avec des smileys ;
- jouer à « Jacques a dit ».

3.1.4. Produire un document tenant compte de l'organisation de la session

Le document que j'ai produit était à destination de l'enseignant et constitué de fiches pédagogiques comportant 7 séquences, soit 18 séances réparties sur 8 semaines. À cela il convenait d'ajouter 1 séquence (2 séances) visant à préparer le concours de dessin. Cette séquence était à destination de l'ensemble des enseignants puisqu'il s'agissait d'une activité commune à tous les groupes. Le fichier pédagogique comportait le descriptif de chaque séance, des indications de travail et des documents annexes (fiches d'activités, liens vidéo).

3.2. Déterminer les objectifs, les thèmes, la progression, le déroulement

3.2.1. Définir les objectifs

De façon à déterminer des objectifs cohérents, c'est à dire atteignables et évaluables, il a fallu tenir compte des données théoriques concernant le public, son âge, ses capacités, ses besoins, ses motivations, sa culture et ses habitudes d'apprentissage¹⁰⁹. Par exemple, dans la première séquence, il est demandé à l'enfant d'imaginer et de raconter la suite d'une histoire ce qui est tout à fait possible pour un enfant de 8-9 ans. Il convenait également de tenir compte de leur niveau supposé. L'objectif général étant d'amener les apprenants à améliorer leurs compétences langagières orales, en fonction de ce qu'apporte la théorie, il m'a paru important de privilégier les activités ludiques qui les mettent en situation d'interagir¹¹⁰. J'ai précisé l'objectif général en tenant compte des échanges que j'avais eu avec l'enseignant destinataire du programme et de ce qu'il serait en mesure d'observer en termes d'amélioration des compétences. Ainsi, P et moi souhaitions que les apprenants puissent :

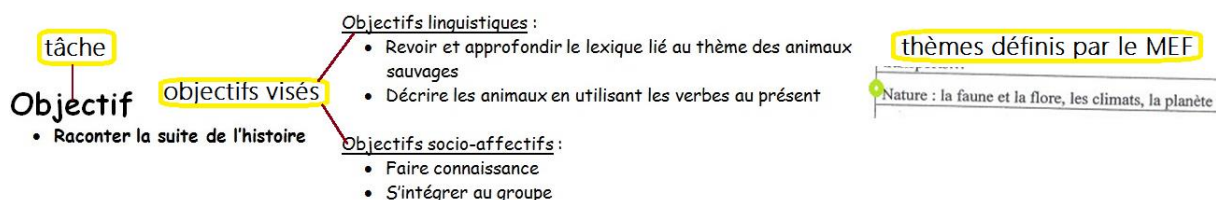
- prendre la parole plus souvent ;
- s'exprimer oralement avec des phrases complètes ;
- utiliser la langue française à l'oral pour réaliser une tâche ;

¹⁰⁹ (cf. chapitre 6)

¹¹⁰ (cf. chapitre 4)

- interagir de façon plus efficace (écouter l'autre et répondre de façon adéquate).

Pour atteindre l'objectif général, j'ai décliné chaque séance en contenus linguistiques, en objectifs pragmatiques, socioculturels et non linguistiques. J'ai fait figurer ce dernier parce qu'il occupe une place importante dans le dispositif. Il me paraissait cohérent de considérer l'apprentissage de la langue en relation avec le développement de l'enfant dans son ensemble car comme cela a déjà été démontré, un apprenant de 8 ans n'a ni les mêmes capacités cognitives ni les mêmes besoins qu'un apprenant de 4 ans¹¹¹. J'ai fait en sorte de concilier mes objectifs, les approches communicatives et actionnelles, le programme du MEF ainsi que les habitudes d'apprentissage des apprenants et les propositions de l'enseignant destinataire du programme.



3.2.2. S'appuyer sur les connaissances des apprenants pour définir les thèmes

P et moi avons prévu ceci en fonction de notre objectif général qui était de proposer un programme axé prioritairement sur les activités langagières orales. Je connaissais les problèmes rencontrés généralement par les apprenants vietnamiens pour former des phrases complètes et interagir. Par ailleurs, il me semblait que pour leur permettre de concentrer leurs efforts sur ces difficultés, il était judicieux de ne pas en rajouter d'autres et donc de m'appuyer sur leurs connaissances antérieures. Ainsi, je me suis basée sur les thèmes communs aux classes 7-8-9 des programmes des établissements bilingues (annexe 9)¹¹² dont un extrait est reproduit dans le schéma ci-dessus.

3.2.3. Prendre en compte des habitudes de travail différentes pour définir les objectifs

Le processus de définition des objectifs a été ralenti parce nous n'avions ni les mêmes habitudes de travail ni les mêmes approches. En effet, j'avais prévu de définir d'abord des objectifs pédagogiques à atteindre en relation avec les activités langagières orales. Mon collègue ne fonctionnait pas de cette manière, il tenait d'abord à déterminer des thèmes et des

¹¹¹ (cf. chapitre 4)

¹¹² Les programmes sont établies par le MEF et sont les mêmes dans tous les établissements hormis les 15% de marge de manœuvre accordée. Les enfants issus de différentes écoles bilingues sont donc censés avoir abordé les mêmes contenus lexicaux et actes de communication.

activités. Comme d'autres enseignants ayant une longue expérience de terrain et connaissant son public, il sautait, selon ma façon de fonctionner, certaines étapes qui m'apparaissaient pourtant nécessaires. En effet, si je voulais par la suite évaluer l'efficacité du programme, sa correspondance avec les besoins des élèves et leurs progrès, j'avais besoin de définir des objectifs ainsi que des critères d'évaluation correspondants. Cela n'a pas été possible dans le cadre de notre collaboration. Pour que P et moi puissions aboutir à un résultat dans les temps impartis, il m'a semblé plus judicieux de commencer par m'adapter à sa méthode de travail puis faire des suggestions progressivement. Quoiqu'il en soit, finalement, je suis parvenue à définir des objectifs évaluables et des critères d'évaluation. Pour avoir une vue d'ensemble, il m'a semblé utile de les synthétiser dans un tableau synoptique. Pour illustrer, je donne comme exemple le tableau synoptique de deux séquences.

Tableau synoptique du contenu des séquences 1 et 5 du programme

Séquence, séances et activités	tâche	Contenus linguistiques	Objectifs pragmatiques	Contenus socioculturels	Objectifs non linguistiques
Séquence 1 3 séances 11 activités	Raconter la fin d'une histoire au présent	Expressions des salutations et de présentation Lexique lié au thème des animaux sauvages Connecteurs logiques et temporels, préposition de lieu	Se saluer, présenter, prendre congé Décrire une image Situer les objets et personnages dans l'espace Articuler l'histoire dans le temps Chanter	Saluer Connaître le refrain de la chanson du livre de la jungle (Baloo) en français.	S'intégrer au groupe Faire connaissance Mimer Imaginer la suite d'une histoire
Séquence 5 2 séances 8 activités	Préparer le concours de peinture « à la manière de... ».	Lexique du matériel scolaire (trousse) et du dessin (matériel, couleurs) Lexique du tableau : thème, description d'un personnage / objet, taille, couleur, forme. Lexique des impressions	Communiquer pour s'entraider : demander et répondre pour se prêter des affaires...) Décrire un tableau, comprendre la description d'un tableau Dire ses impressions Se mettre d'accord	Utiliser les formules de politesse Découvrir des tableaux célèbres Apprendre à observer un tableau, une image et les commenter.	Partager Développer son imagination et son coup de crayon tout en s'amusant.

Figure 10 : tableau synoptique du contenu de deux séquences

3.2.4. Penser la progression des séquences

La progression a été envisagée à deux niveaux : progression des séquences dans le programme et progression en termes de déroulement des activités de chaque séance.

Concernant la progression des séquences dans le programme, il ne s'agissait pas de définir une progression ambitieuse, c'est à dire de définir clairement des paliers en termes d'acquisition de compétences afin d'atteindre un niveau précis. En effet, dans la mesure où une évaluation formelle n'était ni prévue ni attendue, la progression n'a pas été formalisée en tant que telle. Dans l'absolu, les séquences peuvent être utilisées indépendamment ; je les ai conçues avec une certaine souplesse de façon à ce qu'elles puissent être exploitées à nouveau par la suite. Cependant, pour la session d'été, une progression était sous-jacente dans ma façon de les concevoir. Elle apparaît en filigrane dans des commentaires destinés aux enseignants comme « Cette séquence est la première de la session », « Les activités de cette première séance sont très faciles ». Dans la dernière séquence, une des activités est de simuler un témoignage dans un bureau de police (après avoir vu une vidéo). Cette activité ne pourrait être proposée dès la première séance parce qu'elle nécessite d'avoir pris l'habitude de travailler avec le support vidéo ; en effet, regarder un extrait vidéo issu d'un document authentique avec l'intention de repérer des éléments que l'on va utiliser dans le cadre d'une production linguistique par la suite ne va pas de soi pour tous les enfants. Certains auront tendance à « entrer » dans l'histoire et à oublier de réaliser l'activité. Un autre écueil était que cette séquence nécessitait également d'avoir abordé des éléments lexicaux et grammaticaux, en vérifiant par exemple que les apprenants soient capables de décrire un lieu, un personnage au passé composé, d'utiliser des prépositions de lieu qui auront été abordées dans la 3^e séquence « décrire ma chambre de rêve ».

3.2.5. Prévoir le déroulement des séances

La progression de chaque séance d'1h30 a été formalisée suivant un schéma de déroulement type comportant de deux à quatre activités, elles-mêmes découpées en deux à trois étapes. Chaque séance débute par un brise-glace et chaque séquence s'achève avec une production qui constitue la tâche finale.

Brise-glace



Faire écouter le fichier « cris d'animaux » <http://fr.padlet.com/fletarn/sons> . Les enfants doivent reconnaître le cri des : éléphants, singes, crocodiles, pumas (ou

Brise-glace



Regarder la vidéo et découvrir la chanson « il en faut peu pour être heureux » <https://www.sesondes.com/secret/visu/Quip/14320>

Brise glace :



Visionner l'image suivante : <http://www.dictparisdefun.fr/2013/08/04/gentoux-sabou-et-histoires/>

Il était important de conserver une unité de déroulement surtout dans la mesure où l'enseignant destinataire aurait à s'adapter à une séquence qu'il n'a pas construite et à une démarche qui n'est pas la sienne. Ainsi, il m'a paru utile de fournir des repères au lecteur en facilitant la lecture par une mise en page homogène en utilisant par exemple un logo par séquence, en proposant une stabilité dans la manière dont s'enchaînent les activités ainsi que les étapes. Par ailleurs, j'ai tenu compte du fait que le public enfant a en général besoin de changer d'activité plus rapidement que les adultes pour rester motivé. Ainsi, chaque étape ne durerait pas plus de 15 minutes. De la même façon, il m'a paru judicieux d'alterner les modes de réalisation des activités (statique, en mouvement), les modalités de travail (en binôme, en groupe, individuel), les supports (images, vidéos, sons)¹¹³ au sein d'une même séance pour capter leur attention comme l'illustrent les deux extraits suivants.

6 Témoignage en direct

.....

Objectifs

- Décrire une personne
- Raconter un événement



Matériel et préparation : un ordinateur, une TV, un câble HDMI, accès à internet.
Des numéros de 1 à 3 inscrits en gros sur des feuilles A4. Un numéro par feuille.

Déroulement

Brise-glace : habiller le chat



Relier l'ordinateur à la TV et se connecter au site suivant.
<http://www.launitedinrou.com/jeu-je-dun-enfant/jeu-educatif-gratuit/jeu-coloriage-comprehension-logiciel-maison-de-mme-jean-habille-jeu-chat-habille.html>

Demander à un enfant de venir à l'ordinateur pour habiller le chat.

Les apprenants participent à tour de rôle. Ils choisissent et nomment un vêtement. L'enfant qui est à l'ordinateur positionnera le vêtement sur le chat.

L'enseignant note le lexique au tableau.

Plusieurs enfants pourront venir à tour de rôle habiller le chat.

L'enseignant prévoira une activité de remplacement en cas de problème de connexion à internet.

Figure 11 : exemple de début de séquence

¹¹³Cela est visible par exemple dans les trois brise-glace indiqués à la page précédente. Le premier est un enregistrement sonore, le second est une vidéo et le troisième est une image.

Activité 2 : décrire un tableau.



Objectif :

- développer le lexique permettant de décrire et de comparer les tableaux.
- Comprendre la description d'un tableau
- Apprendre à observer un tableau.

Etape 1 : décrire un tableau

Choisir une œuvre. La projeter sur l'écran télé.

Demander aux enfants ce que c'est et ce qu'ils voient. Les amener à décrire le plus précisément possible le tableau en abordant le thème, les personnages, les objets, leur taille, les couleurs, les formes... éventuellement et selon leur niveau : les plans simples (au premier plan, au deuxième plan...).

Même si la description doit être assez complète, passer assez rapidement d'un tableau à l'autre pour éviter la lassitude. 4-5 min. par tableau sont suffisantes.

Figure 12 : présentation d'activités avec objectifs et étapes

3.3. Concevoir le contenu des séquences

Comme cela a déjà été évoqué, au lieu de commencer par construire mes séquences en fonction d'objectifs et de tâches, j'ai adapté ces derniers aux thèmes et à certaines activités proposés par mon collègue. Adapter des objectifs à des thèmes n'est pas gênant en soi. En revanche, adapter des objectifs à des activités déjà prévues s'avère plus compliqué dans la mesure où l'on souhaite, selon la démarche actionnelle, organiser la séquence autour d'une tâche finale. Dans les faits, mon collègue a proposé une ou deux activités par séquence. Lorsqu'elles étaient adaptées à la tâche, je les ai conservées en les adaptant à mes objectifs. De la même façon, au fur et à mesure que je lui proposais le descriptif des séances, il proposait des modifications qui m'ont permis d'améliorer leur contenu. De manière générale, nous nous sommes répartis les rôles naturellement : P proposait un thème et une ou deux activités en lien ; de mon côté, je concevais la programme en fonction des objectifs que j'avais définis en rassemblant ses idées et les miennes. Des retours de ma directrice de mémoire m'ont également été très utiles. Ils m'ont permis de recadrer quelques objectifs, de prendre conscience qu'il manquait parfois une étape ou des précisions supplémentaires. Les thèmes des séquences ont été définis en fonction des programmes officiels (annexe 9).

Pour certaines séquences notamment, « promenade dans la jungle » (annexe 11) et « peindre à la manière de », il m'a semblé important d'ajouter un commentaire en début de

fiche dans une rubrique intitulée « pourquoi cette séquence ? » visant à préciser quelle était mon intention pour réaliser la séquence telle qu'elle a été conçue. Voici un exemple :

Pourquoi cette séquence ?

Participer à un concours « à la manière de » est une activité ludique, créative et stimulante. Mais elle requiert des compétences que peu d'enfants maîtrisent pour plusieurs raisons. L'une d'entre-elles est que peu d'entre eux ont été familiarisés à la peinture, aux différents styles et techniques... Peindre ou dessiner « à la manière de » implique surtout de savoir comparer et distinguer les particularités d'un tableau de façon à pouvoir recréer une œuvre dont certains éléments seront similaires.

Par ailleurs, même si beaucoup aiment dessiner, peu maîtrisent suffisamment les techniques de dessin pour pouvoir réaliser exactement ce qu'ils imaginent.

Enfin, une autre difficulté pour les enfants sera de trouver l'idée, d'imaginer un sujet techniquement réalisable.

Tout ce travail prend du temps et les deux séances proposées sont largement insuffisantes. Néanmoins, il peut être utile de préparer les enfants en leur permettant de développer leur imagination, leurs capacités d'observation, d'exprimer leur sensibilité et de s'entraîner à quelques techniques de dessin.

Bien sûr, ces activités permettront également l'acquisition de compétences linguistiques (détaillées dans le déroulement) ! Cette séquence pourra être réutilisée en dehors du cadre du concours.

3.4. Expérimenter les activités pour améliorer le dispositif

Comme je n'allais pas enseigner le programme et que mon expérience du public enfant vietnamien était limitée, il me paraissait important de bénéficier du retour de P sur les séquences que je lui présentais. Cela a pu se faire en partie pendant les réunions de préparation hebdomadaires. Ces retours ont souvent consisté à évaluer le niveau de l'une ou l'autre activité et à rebondir sur mes propositions pour proposer des variantes.

3.4.1. Expérimenter les séances

Par ailleurs, en fonction de son programme, j'ai eu l'occasion d'expérimenter quelques séances dans ses classes du soir. Ceci a été particulièrement intéressant puisqu'il avait des classes d'enfants dont l'âge correspondait à peu près au public qu'il aurait pendant la session d'été. Cela m'a permis de mieux percevoir ce qui était réalisable en fonction du niveau et des connaissances des apprenants. Par exemple, j'avais prévu une activité au cours de laquelle les enfants devaient endosser une identité qui n'était pas la leur (à l'aide d'une carte d'identité qui leur avait été distribuée) et deviner qui était qui en posant des questions. Je me suis aperçue qu'ils ne faisaient pas le lien entre le prénom français est le sexe correspondant. Cela m'a permis de rectifier les fiches d'identité et de rajouter une couleur pour marquer le sexe. P et moi avons pu également observer la mise en œuvre des activités et nous apercevoir de défaillances au niveau du déroulement, par

exemple, lorsque des groupes étaient inactifs à certains moments. Par ailleurs, j'ai pu repérer des lacunes qui étaient de deux natures : il pouvait s'agir d'éléments indispensables manquants pour la bonne compréhension, par exemple, du contexte (projection d'une image de carte d'identité pour aider les apprenants à comprendre que l'activité prévue allait être en relation avec l'identité des personnes et qu'il ne s'agissait pas seulement de dire un nom ou un prénom mais aussi une ville et une date de naissance). La projection d'une image évite parfois de longues explications. L'autre type de lacune était parfois une étape intermédiaire manquante.

3.4.2. Tenir compte des échanges rétroactifs

Ces expérimentations et les échanges rétroactifs qui ont suivi se sont avérés essentiels pour adapter au mieux le programme au bon déroulement des activités. L'enregistreur mp3 a été très utile pour revenir sur ce qui s'est passé durant les séances et sur ce qui s'est dit lors des échanges rétroactifs. Voici à titre d'exemple, quelques extraits d'échanges qui m'ont permis d'améliorer les activités :

P : « Par contre, il y a un autre problème que tu n'as pas vu. Je l'ai vu parce que... C'est que tu étais au milieu. Quand tu étais avec une des familles (d'enfants), par ex : celle d'Hanoi, ben les 2 autres groupes, ils ne faisaient rien ».

ML : « en fait, ils n'ont pas capté qu'il y avait 2 étapes. 1^{re} étape : rassembler la famille et...

P : « non, ils n'ont pas capté ».

ML : « et 2^e étape : trouver qui. Ça aussi je pense qu'il faut expliquer (la consigne) visuellement peut-être ».

Ainsi, je me suis aperçue que la consigne manquait de précisions.

ML : « alors au niveau langagier, y a pas grand-chose parce qu'ils vont juste dire le nom de l'animal. Après il faudrait trouver quelque chose de plus approfondi, leur faire faire quelque chose de concret, qu'ils puissent ré exploiter tout ce qu'on aura fait. Et après, tu m'avais dit que tout ça c'était trop... ».

P : « ça je l'ai prévu mais avec une maquette ».

Ici, je m'aperçois que P et moi nous concentrons trop sur les activités et qu'il faut nous refocaliser sur les objectifs qu'il convient de mieux définir.

ML : « Donc en gros on garde à peu près tout et on améliorera ».

P : « Oui, on adaptera. Si tu fais quelque chose de trop fixe, après c'est la panique, donc je préfère avoir plusieurs solutions parce qu'on ne connaît pas le niveau des gamins ».

Dans cet extrait, P me rappelle que le niveau des futurs apprenants n'est pas connu et qu'il peut être utile de conserver une certaine souplesse. En effet, il sera parfois utile d'avoir en tête des activités de rechange au cas où le déroulement ne puisse être suivi en raison d'un niveau trop faible ou trop fort.

Malheureusement, la mise en place de ce programme n'a pas pu se faire. Il serait intéressant d'en repérer les causes éventuelles et d'envisager des pistes d'amélioration pour le dispositif dans son ensemble.

Chapitre 9. Évaluation et pistes d'amélioration

Il m'a paru essentiel ici d'aborder l'évaluation sous trois angles différents : l'évaluation envisagée des apprenants, l'évaluation de la non mise en œuvre du dispositif et l'évaluation du contenu du programme. Des analyses ainsi que des pistes d'améliorations seront proposées pour chaque niveau d'évaluation.

1. *Évaluer les apprenants*

Après avoir fixé les objectifs, la progression et le contenu des séquences, il convenait de préciser les modes et critères d'évaluation. En effet, une évaluation des séquences était nécessaire premièrement pour aider l'enseignant à ajuster rapidement les activités au niveau du groupe et pour me permettre d'adapter les séquences au fur et à mesure. Par exemple, j'avais besoin de vérifier si les apprenants parviendraient à réemployer les acquis linguistiques sans passer par l'imitation car selon Puren (2014 : 3) « les jeunes enfants [...] s'appuient surtout sur l'imitation, ce qui les rend étroitement dépendants des seuls modèles de langue auxquels ils sont exposés ». Il y avait donc un risque pour que certaines activités, notamment les activités de réemploi leur paraissent difficiles à réaliser. Par ailleurs, les erreurs grammaticales récurrentes et présentes chez une majorité d'enfants, notamment celles issues des activités de réemploi, permettraient quant à elles, de repérer les éléments linguistiques à reprendre avec les apprenants lors d'autres séquences.

Deuxièmement, cette évaluation m'apporterait des éléments pour évaluer le dispositif dans son ensemble et de façon à mesurer les progrès réalisés par la classe. J'avais donc besoin de fonder mon analyse sur les résultats d'une évaluation diagnostique. Ainsi, j'ai établi des critères en fonction de ces deux objectifs d'évaluation.

Concernant l'évaluation diagnostique dont certains éléments qualitatifs me serviraient également pour améliorer les séquences suivantes, j'avais besoin de différents types de données :

- des copies des travaux écrits réalisés lors de la S2a2e1 et e2¹¹⁴. Cela me permettrait d'avoir un aperçu du degré de compréhension des consignes et des difficultés rencontrées par les enfants pour réaliser ces étapes ;

¹¹⁴ S=séance ; a=activité ; e=étape

- des enregistrements sonores de S1a2e1 et e2, puis S2a2e3, enfin S3a2e1 et e3. Ceci m'aiderait à percevoir plus finement les difficultés orales des apprenants, ainsi qu'à avoir une idée de la dynamique de groupe sur laquelle P allait pouvoir s'appuyer. Enfin, grâce à ces données, j'espérais obtenir une idée du niveau global du groupe que je pourrai comparer avec d'autres enregistrements réalisés en milieu et en fin de session ;

- des données chiffrées m'apporteraient des informations sur lesquelles je pourrais m'appuyer pour évaluer le programme à l'issue de la session. Pour me permettre de rendre compte de l'efficacité du programme, j'aurais besoin de fonder mon analyse sur des données concrètes ; par exemple, le nombre d'apprenants en difficulté pour se présenter et se saluer, c'est à dire ceux qui ne prennent pas la parole, restent bloqués ou qui ne peuvent s'exprimer sans aide (à ce stade, les erreurs linguistiques ne sont pas prises en compte). Ces compétences relèvent du niveau A1 dans le cadre d'activités d'interaction « peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutations et de congé ». (CECRL, 2001 : 62). Des difficultés rencontrées pour réaliser ces compétences de base permettraient de déceler les apprenants à soutenir plus particulièrement.

Par ailleurs, certains apprenants pourraient être plus à l'aise dans une activité que dans une autre. Aussi était-il important, lors de cette première séquence, de recenser ces chiffres lors du déroulement des séances, activités et étapes suivantes : S1a1e2¹¹⁵, S1a2e2, S2a1e3, S3a2e3. Cette collecte de données chiffrées représenterait une charge supplémentaire pour l'enseignant. Toutefois, elle ne serait répétée qu'en fin de session. Mes retours et analyses contribueraient certainement à aider l'enseignant à adapter son enseignement. Tous ces éléments seraient complétés par des données issues d'échanges rétroactifs réalisés après chaque séance lors de cette première semaine puis de façon hebdomadaire. Dans le même temps, P ayant assez d'expérience, pourrait repérer certains apprenants, éléments moteurs, sur lesquels il pourrait s'appuyer pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité du groupe et relancer une activité.

En vue d'évaluer l'efficacité du programme, un tableau synoptique récapitulant les données à collecter pour chaque séance et chaque étape a été réalisé.

¹¹⁵ L'étape 1 ne serait pas prise en compte dans la mesure où elle était considérée comme un échauffement, sachant que les enfants ont besoin de temps pour être plus à l'aise. En effet, suite à mes observations et enregistrements effectués en école primaire (annexe 4), je m'étais aperçue que les enfants s'exprimaient en général avec plus d'aisance après 10 minutes de cours.

Critères définis pour une évaluation diagnostique de la session d'été et correspondant à la première séquence « Promenade dans la jungle »

Séance 1	Contenus linguistiques	Objectifs pragmatiques	Mp3	Travaux d'élèves	Critères chiffrés en nombre
A1 étape 2	Expressions des salutations et de présentation.	Saluer se présenter			Apprenants en difficulté pour se présenter et se saluer.
A2 étape 1	Lexique des animaux.	Décrire ce que l'on voit à partir d'un support audiovisuel.			
A2 étape 2	Lexique des animaux, de leur alimentation et milieu de vie. Structures grammaticales Il est/il a / il vit en/il vit dans /il mange du	Décrire ce que l'on voit à partir d'un support audiovisuel.			
Séance 2	Contenus linguistiques	Objectifs pragmatiques	Mp3	Travaux d'élèves	Critères chiffrés en nombre
A1 étape 3	Réemploi des acquis précédents.	Faire deviner un animal en le décrivant			Élèves moteurs dans chaque groupe, élèves en difficulté.
A2 étape 1	Prépositions de lieu, connecteurs logiques et temporels.	Trouver des éléments grammaticaux dans un texte.			
A2 étape 2	idem	Comprendre une consigne.			
A2 étape 3	idem	Communiquer oralement en groupe et décrire ce que l'on voit à partir d'une bande dessinée. Articuler une histoire dans le temps.			
Séance 3	Contenus linguistiques	Objectifs pragmatiques	Mp3	Travaux d'élèves	Critères chiffrés en nombre
A2 étape 1	Réemploi des acquis lexicaux et grammaticaux précédents.	Décrire ce que l'on voit à partir d'un support audiovisuel.			
A2 étape 2	idem	Écrire le récit que l'on imagine à partir d'une vidéo, d'éléments visuels et sonores.			
A2 étape 3	idem	Lire ou raconter son récit			Élèves parvenant à lire ou raconter leur récit.

2. Mise en place du dispositif

Après avoir montré comment j'avais envisagé l'évaluation des apprenants ainsi que de l'efficacité du programme et dans la mesure où ce dernier n'a pas été mis en place, il m'a semblé indispensable d'examiner les différents éléments qui auront pu influencer sur cet état de fait. Ainsi, il s'agira davantage d'une analyse que d'une évaluation. Puis, selon la façon dont le programme a été conçu et les possibilités de partage existantes, je montrerai comment le dispositif global parce qu'il a également été pensé à long terme, pourrait être pérennisé.

La session d'été commencerait trois semaines après mon retour en France. Les rappels faits par P à propos de l'impossibilité de connaître le niveau du groupe ont contribué à notre prise de décision de ne pas concevoir l'intégralité du programme avant mon départ. En effet, il semblait plus judicieux de l'adapter au fur et à mesure de son avancement. Ainsi, deux séquences, représentant deux semaines de cours avaient été finalisées. J'avais prioritairement effectué la première séquence « promenade dans la jungle » en détail, pour qu'il y ait une base de démarrage, la cinquième « préparer le concours de dessin » également car elle concernait une tâche commune à tous les enseignants de l'équipe. Les autres séquences étaient en cours d'élaboration. P et moi avons expérimenté en classe une séance de la deuxième séquence « je fais mon arbre généalogique » ainsi qu'une activité de la sixième séquence « témoignage en direct ». Je disposais des bases nécessaires qui me permettraient par la suite de concevoir la programmation en fonction des thèmes et de certains contenus déjà définis pour ajuster les objectifs et le niveau de difficulté des activités au niveau réel des apprenants. Cette façon de procéder était coûteuse en temps mais me paraissait plus efficace. C'est d'ailleurs, celle que j'aurais adoptée si j'avais pu rester sur place. En effet, j'aurais aimé continuer à travailler en binôme pour accompagner, participer à la session et modifier les séquences en fonction de nos observations. Comme cela n'était pas possible, nous avons prévu de communiquer par mail et par *Skype* pour faire le point et pour analyser ce qui avait ou n'avait pas fonctionné. De cette façon, je pensais poursuivre et peaufiner la conception des séances en fonction du niveau global du groupe et des difficultés repérées par P. Cela m'aurait permis de réagir et d'adapter le programme entre chaque séance. Je m'étais attendue à avoir des retours réguliers, une fois par semaine, pour adapter ce que j'avais pu

réaliser. Toutefois, lors de la première semaine, il me semblait important d'avoir des retours après chaque séance dont j'espérais obtenir les éléments suivants :

- évaluation diagnostique selon les critères établis ;
- enregistrements de S1a2e2, S2a2e3, S3a2 ;
- activités de production écrite : S2e2a2, S3a2.

Je considérais ces premiers retours comme une évaluation diagnostique pour me fournir des informations qui me permettraient d'adapter cette séance au niveau des apprenants et évaluer les progrès constatés à l'issue de la session. Il me semblait que cela ne serait pas aisé dans la mesure où je n'étais pas présente. Par ailleurs, j'avais bien conscience que certains éléments ne seraient peut-être pas complets ou assez clairs et qu'il me fallait compléter les observations « à chaud » de mon collègue par des données concrètes et chiffrées.

Les échanges rétroactifs ne se sont pas passés comme prévu. J'ai reçu un mail lors de la première semaine sans détails, hormis le fait qu'il y avait 25 apprenants au lieu des 15 attendus et qu'il n'y avait aucun matériel dans la salle. Puis, nous avons pu communiquer par *Skype* à la fin de la première semaine. Il est ressorti de cet échange que P ne pourrait pas mettre en place le programme parce que les apprenants étaient trop nombreux et l'hétérogénéité du groupe trop importante. Il me paraît important d'examiner de plus près les raisons de cette non mise en place du dispositif. En effet, hormis le facteur matériel qui est très important puisqu'il y a nécessité de projeter des vidéos dans de nombreuses activités, les raisons me semblent être essentiellement d'ordre institutionnel.

Le bureau des études¹¹⁶ n'a pas tenu compte de la demande de l'ensemble de l'équipe pédagogique chargée de la session d'été de limiter les groupes à une quinzaine d'enfants. Certains groupes comportaient 18 enfants ; ceci me paraît dommage mais gérable. Cependant le groupe de P était constitué de 25 apprenants avec apparemment un niveau très hétérogène. Dans l'absolu et en admettant que le problème matériel ait été résolu, la première séquence aurait été réalisable avec 25 apprenants en adaptant certaines activités sauf si le groupe présentait des disparités telles qu'il me les a décrites. Lors de notre première conversation à distance, il me racontait qu'un des apprenants n'avait pas compris la question répétée plusieurs fois « comment tu t'appelles ? » ; il doutait du fait que cet enfant provienne de classe bilingue. Une autre apprenante, inscrite habituellement

¹¹⁶ BDE : c'est le bureau qui gère la partie administrative de l'IDECAL dont les inscriptions.

dans ses cours du soir, risquait, selon lui, de s'ennuyer. Ce constat conduit à évoquer un deuxième écueil, celui de l'absence de tests de placement. En effet, les groupes sont constitués en fonction de l'âge des apprenants et non pas de leurs compétences. Toutefois, il y a un autre aspect à prendre en compte. Comme cela a déjà été vu, au Viet Nam, le français est en perte de vitesse ; dès lors, on peut comprendre qu'il soit délicat de refuser des apprenants. Le problème est encore plus complexe si l'on envisage également la difficulté qu'il y a à recruter des professeurs natifs bien qu'ils soient mieux rémunérés. Était-ce pour cette raison que les apprenants du groupe de P étaient si nombreux ?

Si le facteur institutionnel est le plus important, il me semble que ce mauvais démarrage a conditionné la suite et peut-être le fait que je n'aie pas obtenu de retour quels qu'ils soient sur la session d'été en elle-même. Effectivement, P a dû faire avec l'absence de matériel et réagir très vite avec 25 enfants. Nous avons passé du temps à échanger sur le programme. Nous avons également testé des activités dans ses classes du soir, nous nous étions réunis pour améliorer le dispositif. Nous nous étions investis dans cette préparation et étions motivés pour amener un groupe d'enfants à améliorer ses compétences communicatives orales. Je suppose que cette contrariété de départ a conditionné la suite de nos échanges. Rapidement, j'ai senti qu'en fin de semaine P n'avait pas envie d'évoquer la session d'été lors de nos conversations. La distance est un facteur non négligeable dans les échanges. J'arrivais a posteriori de ses problèmes et ne pouvais que constater ce à quoi il avait dû faire face durant la semaine. Le fait de devoir échanger régulièrement est une contrainte supplémentaire et faire face aux différentes contrariétés institutionnelles et contraintes cumulées a certainement été trop coûteux.

Par ailleurs, nos priorités n'étaient pas les mêmes. La mienne était double. Tout d'abord, je devais obtenir rapidement des informations fiables de façon à adapter le programme au niveau des apprenants. Dans le même temps, j'avais conscience de la nécessité de définir des objectifs linguistiques et pédagogiques pertinents et précis d'autant plus que l'élaboration des séquences était l'aboutissement de mon projet de stage. P n'avait pas besoin de toutes ces précisions, son besoin était de faire face à l'urgence et de gérer la classe au quotidien. Si j'avais été sur place, j'aurais pu l'accompagner pour faire face aux difficultés techniques et d'effectif afin de mettre en place le programme. Or, il me semble que la situation de P était réellement inconfortable. Le fait que toutes les séquences du programme n'étaient pas finalisées, cumulé avec les difficultés auxquelles il a dû faire face (effectif trop nombreux et matériel manquant), a certainement amené P à se retrancher dans

ses habitudes d'enseignement. Même si la volonté d'innover est réelle, il est parfois difficile de ne pas se laisser happer par le quotidien. En effet, le changement nécessite du temps.

3. Le programme : apport, limite et pistes d'amélioration

Pour évaluer un programme, il est important de tenir compte des conditions de sa mise en œuvre et des résultats obtenus par les apprenants en termes de progression, notamment grâce à une évaluation diagnostique de départ. Ne pouvant fonder mon analyse sur ces éléments puisque le programme n'a pas été réalisé, je peux néanmoins apporter quelques réponses en appui sur des éléments théoriques et l'objectif général qui est l'amélioration des compétences communicatives orales.

En théorie, l'approche par tâche qui a été choisie pour le dispositif me paraît être une bonne option parce qu'elle fait sens pour l'apprenant ; elle contribue aussi à augmenter son degré de motivation et d'implication. Il en est de même pour les activités qui sont variées (quant aux supports et au type d'activités) et qui représentent une nouveauté pour les apprenants. En effet, peu d'entre eux ont l'habitude de s'exprimer à partir de vidéo, de mimer, de communiquer debout et en mouvement. Comme le précise Musial, Pradère & Tricot (2012 : 4) « proposer des tâches nouvelles, diverses et variées » favorise la motivation. Des travaux de groupe sont prévus dans chaque séance. Ceci, selon Viau (2000 : n. p.) pour qui il est nécessaire de « permettre [à l'apprenant] d'interagir et de collaborer avec les autres », favorise également la motivation. Par ailleurs, le mime paraissait intéressant à intégrer rapidement car, outre le caractère ludique de l'activité, selon Sansou (2007 : 14), il amène l'enfant à se saisir du réel « dans tout son corps avant de s'en servir dans son langage ». Cela pouvait s'avérer d'autant plus pertinent sachant les importantes difficultés des apprenants vietnamiens pour prendre la parole. Ces appuis théoriques relatifs à l'âge et au développement de l'enfant ont été utiles pour éviter les activités abstraites ou demandant à l'enfant de se projeter loin dans l'avenir ou le passé. En revanche, il était tout à fait possible de s'adresser à son imaginaire. C'est ce qui a été proposé dans des tâches comme raconter la suite d'une histoire.

Toutefois, pour que le programme soit opérationnel, il convenait non seulement de tenir compte des besoins spécifiques du public enfant mais aussi du contexte : habitudes d'apprentissages, capacités et difficultés des apprenants, habitudes d'enseignement, freins et moteurs de l'apprentissage en contexte culturel vietnamien. Ainsi, que le suggère

Nguyen (2012 : 67), amener l'enfant à prendre la parole a été prévu à travers des modalités de travail en petit groupe :

« Les premiers exercices simples pour eux consistent, à notre avis, à raconter ou dire quelque chose d'eux-mêmes devant un petit groupe. Ainsi, ils sont capables d'oser faire un travail sur eux-mêmes et ils s'entraînent petit à petit à la prise de parole en public ».

De cette façon, le programme me semblait adapté au contexte et réalisable.

Avec le recul, des lacunes et des erreurs apparaissent. En effet, je n'ai pas assez exploité certains types d'activités qui fonctionnent bien selon les enseignants, comme les virelangues (annexe 8). Par ailleurs, une première expérience positive obtenue avec une collègue vietnamienne dans une des classes du samedi avec la chanson « Papaoutai » de Stromae m'avait influencée et incitée à inclure plusieurs chansons dans le programme. Or, je me suis aperçue après coup qu'en relisant de façon plus approfondie les transcriptions des entretiens avec les enseignants et en regardant de plus près les activités préférées des enfants (annexe 6), la chanson ne faisait pas partie des activités favorites de la majorité d'entre eux. Pour cette raison, il conviendrait peut-être d'en supprimer quelques-unes bien qu'il me semble que la façon d'amener les activités est plus importante que l'intérêt présumé que représente cette dernière aux yeux des apprenants.

Il ne m'a pas semblé opportun d'intégrer des activités métacognitives parce qu'il me semblait que cela était loin des habitudes d'enseignement et d'apprentissage. Effectivement, il s'agissait d'enfants encore jeunes et comme le rappelle Puren, (2014) dans le cadre de l'apprentissage précoce des langues, « les jeunes enfants [...] s'appuient surtout sur l'imitation, ce qui les rend étroitement dépendants des seuls modèles de langue auxquels ils sont exposés ». Parallèlement, si l'on retient le fait que l'enfant de 8-9 ans est encore en partie dans un système de fonctionnement égocentrique, les activités métacognitives et métalinguistiques semblent plus difficiles à mettre en place. En effet, elles requièrent une forme de décentration dans la mesure où l'apprenant est amené à réfléchir notamment sur le fonctionnement de la langue et sur son mode d'apprentissage. Toutefois, avec le recul, l'introduction puis la répétition d'activités métalinguistiques et métacognitives simples me sembleraient envisageables. Pour donner un exemple concret, dans la première séquence, il serait possible, à la suite ou à la place du tableau à remplir (S2a1e2), de dresser collectivement une carte mentale avec le lexique appris ou mieux encore, d'utiliser le système de la carte mentale au début de la séance suivante pour réactiver les apprentissages (lexique, structures de phrase : il a des pattes, il est grand, il vit

en/dans...) effectués lors de la séance précédente. La carte mentale peut être utilisée de différentes façons et selon les objectifs de l'enseignant, elle peut aider l'apprenant à réactiver des connaissances (c'est le cas dans l'exemple précédent), à organiser ses idées et à établir des relations entre des données. Enfin, il serait également intéressant d'intégrer des activités liées à la métacognition ayant pour objectif d'amener les enfants à augmenter progressivement le degré de conscience qu'ils ont de leurs savoirs faire et conséquemment la confiance dans leurs propres capacités.

Par ailleurs, je n'ai pas proposé d'activités phonétiques. Ceci était volontaire de ma part. En effet, la méthode verbo-tonale à laquelle j'ai été initiée, si elle peut être effectuée en groupe, implique une correction phonétique individuelle. Elle requiert un silence relatif de la part des apprenants qui sont en situation d'écoute pendant que l'enseignant accompagne l'un d'entre eux dans l'amélioration de ses aptitudes phonétiques. J'ai testé cela avec des groupes de six enfants. Pour ce public, cela me semble être un effectif maximum et donc il n'était pas envisageable de prévoir ce type d'activité avec les groupes de la session d'été.

Toutefois, dans l'absolu, un travail phonétique me paraît indispensable. Les enseignants de l'IDECAP s'accordent sur le fait que nombreux apprenants peinent à prononcer le français à tel point qu'il est parfois difficilement compréhensible. Si l'on tient compte du fait que ce programme s'adresse à des enfants ayant peu l'occasion de parler et qui ne peuvent être corrigés individuellement que rarement, il est nécessaire de prendre en compte ces besoins et de faire en sorte que les apprenants puissent bénéficier d'un véritable apprentissage phonétique comprenant une part importante de correction individuelle. Les travaux de recherche montrent que les compétences orales, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, ne s'acquièrent pas de façon naturelle. Il en est de même pour les aptitudes phonologiques. Laisser les choses se faire, c'est contribuer à la fossilisation des erreurs et alimenter la difficulté de l'apprentissage de la langue¹¹⁷.

Pour que ces pistes d'amélioration puissent être envisageables, il conviendrait que l'institution fixe un nombre raisonnable d'apprenants par classe et organise des tests de placement de façon à constituer des groupes de niveau afin que l'hétérogénéité de chaque

¹¹⁷ Ces difficultés phonologiques ont des conséquences dans d'autres domaines de l'apprentissage linguistique, notamment sur les capacités de compréhension.

groupe soit gérable. Il conviendrait également de s'assurer que les enseignants soient en mesure de mettre en pratique ces activités et, au besoin, de les former.

Par ailleurs, il me semblait intéressant de partager les séquences réalisées. Puisque le concours de dessin « à la manière de... » allait être mis en œuvre par l'ensemble de l'équipe, j'avais commencé par partager cette séquence. Des enseignants m'avaient demandé de la copier pour pouvoir la réutiliser. Suite à cela, il me semblait intéressant d'avoir leurs opinions en vue de l'améliorer avant la session. Pour ce faire, j'avais prévu un questionnaire (annexe 10). Sur six questionnaires envoyés, je n'ai eu aucune réponse. La pluralité de leurs avis et de leurs propositions auraient certainement été très enrichissante. Le questionnaire était-il trop dense ? Leur parvenait-il au mauvais moment ? Ceci me paraît tout à fait possible, de même que le fait que chacun soit responsable de sa propre programmation n'incite ni à la collaboration ni au partage. Je suppose qu'ils ont manqué de temps pour le commenter et s'y investir davantage. Toutefois, il me semble aussi qu'une des raisons de cette absence de réponse pourrait trouver son origine dans le fait qu'ils n'ont pas participé à l'élaboration de la séquence. De ce fait, ils étaient moins engagés et se sentaient peut-être moins concernés. Quoi qu'il en soit, le concours s'est bien déroulé comme en témoigne un article dans le courrier du Vietnam¹¹⁸.

Enfin, au moment où je concevais les séances, j'avais envisagé de partager ce programme. De fait, la formulation et les indications données ne s'adressent pas en particulier à P. De plus, comme les séquences sont indépendantes les unes des autres, il me paraissait intéressant d'impliquer les enseignants de l'IDECAF à s'investir et à s'emparer de ce programme. Ces nouvelles activités visant à amener les apprenants à améliorer leurs compétences langagières orales pourraient être expérimentées par de nouveaux volontaires. Cela passerait par une phase d'échanges et de correction. Ainsi, ces multiples mises à l'épreuve et propositions de modification permettraient d'améliorer le programme de façon efficace. En fonction du succès, de l'intérêt et surtout de l'efficacité constatés, les séquences pourraient être remaniées tout au long de l'année. Ceci laisserait le temps aux enseignants de se les approprier et, en fonction de leurs besoins, de se former à de nouvelles pratiques (intégration des TICE, enseignement axé autour d'une tâche). Ce programme pourrait ainsi être pérennisé et profiterait aux apprenants.

¹¹⁸ Source : « Je peins à la manière de... » en ligne : <http://lecourrier.vn/je-peins-a-la-maniere-de/181776.html>

Conclusion

Travailler avec un public « enfant » auquel je n'avais jamais enseigné avant a été formateur. C'est un des points qui a rendu ce projet plus intéressant. En effet, le fait de devoir m'adapter et mettre mes compétences au service de ce public spécifique m'a permis de découvrir et d'approfondir d'autres aspects de la didactique du FLE.

Par ailleurs, les habitudes d'apprentissage et d'enseignement diffèrent selon les cultures. Un programme d'enseignement axé sur la production orale en Asie ne peut être calqué sur nos modèles européens. Ainsi, concevoir un tel dispositif à destination d'enfants issus de classes bilingues a nécessité la prise en compte de différents éléments tels que :

- la finalité pour les apprenants : apprendre le français dans une ambiance détendue et ludique ;
- le cadre institutionnel : une session estivale organisée à l'IDECAP, institut appartenant au gouvernement vietnamien ;
- le cadre organisationnel : la préparation de la session se ferait en équipe pédagogique ;
- les aspects matériels ;
- les habitudes d'enseignement et la motivation de l'enseignant qui allait mettre en pratique le programme ;
- les habitudes d'apprentissage au Viet Nam et particulièrement en milieu scolaire vietnamien ;
- le fait qu'il s'agirait d'un public dont l'âge varierait entre 8 et 9 ans.

Des apports théoriques ont permis d'étayer ma réflexion notamment dans les domaines concernant le développement de l'enfant, l'enseignement précoce des langues, la didactique de l'oral ainsi que la civilisation asiatique et la culture vietnamienne.

Ce stage m'a permis de mettre en pratique ce que j'avais pu apprendre dans le cadre des cours du master 2 et plus particulièrement ce qui relève des aspects interculturels, didactiques, docimologique et de l'ingénierie pédagogique et de formation.

Par ailleurs, j'ai eu l'occasion de toucher de près ce qu'était la conception en mode collaboratif avec tout ce qu'elle a pu apporter d'enrichissement mutuel, notamment lors des échanges et expérimentations, et aussi de compromis à faire, en prenant en compte les attentes, les besoins ainsi que les priorités des uns et des autres. J'ai également expérimenté les joies et les difficultés du suivi à distance.

Aussi, malgré les aléas et le fait que le programme n'ait pu être mis en place lors de la session d'été, les nombreuses observations, discussions, réajustements et expérimentations ont enrichi mon expérience professionnelle en me permettant de mieux

appréhender le public « enfant » et ce qu'est la conception d'un programme pour des apprenants de culture asiatique.

Au niveau pédagogique, il a fallu me baser sur un système dont les valeurs et modes d'apprentissage sont, selon Robert (2009) : conformité, imitation, transformation et consensus pour y intégrer selon les objectifs visés, quelques touches plus « occidentales » telles qu'originalité, création notamment avec des activités prioritairement axées sur la production orale, amenant les enfants à s'exprimer en mouvement, en chantant et à partir de supports audio-visuels variés.

L'approche par tâche et le recours aux TICE ont été également des éléments importants dans le dispositif proposé.

Enfin, la conception du programme et son aspect innovant ont été facilités par la jeunesse et la spontanéité du public destinataire. En effet, comme le soulignait une collègue lors d'un entretien : « Les enfants sont timides mais naturels. Contrairement aux adultes, ils n'ont pas peur de commettre de fautes ». Ainsi, cela devait permettre, au-delà de l'aspect ludique, de partager et d'échanger d'autres façons de travailler et d'envisager la langue.

Bibliographie

- Alazard, C, Astésano, C, Billières M & Espesser, R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours : Proposition d'une méthodologie d'enseignement de l'oral vers l'écrit en Français Langue Etrangère. *Actes d'IDP*. p. 49-61. Repéré à http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/actes_fr.html
- Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. *Corela (cognition, représentation, langage), HS 1*. Repéré à <http://corela.revues.org/1110>
- Billières, M, Alazard, C, Astésano, C & Nocaudie, O. (2013). *Phonétique corrective en FLE : méthode verbo-tonale*. Repéré à <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/index.html>
- Bosc, N. (2010). *Proposition d'un modèle méthodologique de prise en charge des troubles psychiques dans un contexte interculturel : essai d'ingénierie clinique. Application à travers l'ouverture et développement de centres de consultation psychologiques à Hanoi, Vietnam*. (Thèse de doctorat, Université de Paris VIII). Repéré à http://1.static.e-corpus.org/download/notice_file/1098563/Boscthese.pdf
- Chauvet, A, Normand, I & Erlich, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du cadre européen commun*. Paris : Clé international.
- CIEP. *Exemples de sujets*. <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/exemples-des-sujets>
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Delouis, A. (2009). *Le professeur-stagiaire comme ethnographe : l'observation participante en classe de langue*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00690576v3/document>
- Desoutter, C (?). *Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ?* Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Italie2/desoutter.pdf>
- Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *LINX : l'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue* (49), p. 153-159. Repéré à <http://linx.revues.org/564?lang=en>
- Do-Hurinville, D.-T. (2005). Difficultés de la grammaire française pour un Vietnamien. *Défense de la langue française* 215. Repéré à http://archasie.free.fr/dossiers/Vietnam/Vietnam_003.pdf
- Do-Hurinville, D.-T. (2013). Complexité dans une langue isolante : exemple du vietnamien. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles* 9 (n° 1), p. 239-267. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1024044ar>

France. Ministère de l'Éducation nationale. Recommandations pour la mise en œuvre des programmes (2014). *BOEN* 25. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467

Fröhlig, F. (2010). *Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Etrangère : mise en place d'une procédure de remédiation à l'Alliance Française de Shanghai* (Mémoire de Master 2 pro FLE, Université de Grenoble III). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00678534/document>

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *LINX : l'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue* 49, p. 141-152. Repéré à <http://linx.revues.org/562?lang=en>

Griggs, P, Carol, R, Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée* 7 (2), p. 25-38. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues. *Les cahiers de l'APLIUT XXXIII*, (2), p. 34-50. Repéré à <http://apliut.revues.org/4385>

Intravaia, P. (2013). *Chapitre 1.2 Correction des éléments prosodiques. Travail du rythme et de la mélodie*. Repéré à <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-1-2-Correction-des-31>

Lacheret, A. (2011). Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions. *Évolutions psychomotrices*, 23 (90), p.25-37. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641074>

Le langage à l'école maternelle. (2011). Futuroscope : SCEREN-CNDP. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid56600/le-langage-a-l-ecole-maternelle-publication-de-ressources-pour-faire-la-classe.html+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=fr>

Laulusa, L & Eglem, J.-Y. (2011). L'impact des valeurs confucéennes sur le processus de contrôle de gestion dans une entreprise d'État Chinoise. *Comptabilité - Contrôle – Audit*, 17 (3), p. 7-29. Repéré à www.cairn.info/revue-comptabilite-controle-audit-2011-3-page-7.htm.

Mangenot, F. (2013). *Master mention Science du langage, spécialité FLE – 2^e année : méthodologie du mémoire professionnel*. Poitiers : CNED.

Mangenot, F. (1996). *Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue*. Repéré à <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//afef1.htm>

Mijon, P. (2014). *Analyse d'une séquence de correction verbo-tonale en FLE (1)*. Repéré à <http://www.fle-philippemijon.com/tag/prosodie/>

- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck. Repéré à http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_5d43be17ff05ab3e92c01f6180c03512Motivation.pdf
- Nguyen, L. T. (2010). À propos du système lexical du vietnamien. *Synergies I*, p. 53-71. Repéré à http://gerflint.fr/Base/Mekong1/nguyen_lan_trung.pdf.
- Nguyen, M. N. (2011). *La communication interculturelle des Vietnamiens francophones en insertion professionnelle : éthique culturelle et coopération*. (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00659744>
- Nguyen, P. N. (2012). *Développement de l'expression orale chez les écoliers des classes bilingues par la perspective actionnelle : cas des élèves de CM1 et de CM2 à l'école Nam Tân Công Hanoi (Vietnam)*, (Thèse de doctorat, Université de Nantes). Repéré à <http://nantilus.univ-nantes.fr/vufind/Record/PPN172410991>
- Nguyen, T.-P. (2013). *L'école française au Vietnam de 1945 à 1975 : de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle*. (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00932439/document>
- Nguyen, T.-P. H (2012).- *L'adaptation de la didactique du français au contexte sociolinguistique du Vietnam*. (Thèse de doctorat, Université Rennes 2). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00776831>
- Papin, P, Passicousset, L. (2010). *Vivre avec les Vietnamiens*. Paris : l'Archipel.
- Piaget, J. (1956). Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent. Dans *Les problèmes des stades en psychologie de l'enfant : symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française*. p. 33-42. Repéré à <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/verifier.php?DOCID=1049>
- Pierra, G. (2003). Le poème entre les langues, le corps, la voix le texte. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/3 (131), p. 357-367. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-357.htm>
- Puren, C. (2014). *L'apprentissage précoce des langues vivantes étrangères est-il efficace ?* Repéré à <http://www.christianpuren.com/2014/10/01/l-apprentissage-pr%C3%A9coce-des-langues-vivantes-%C3%A9trang%C3%A8res-est-il-efficace/>
- Régnier, M, Mouly, M.-F. (1998). *L'enfant de cycle II*. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/enfant_cycle2/index.php?num=563&PHPSESSID=f9ea6f0fc98ea9f9ac5bcd91d806d7b
- Robert, J.-M. (2004).- Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2004-4 (136), 499-511. Repéré à www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm
- Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre*. Paris : Hachette.

- Sansous, S. (2007). L'intérêt du mime chez des enfants sourds ayant des troubles associés. *Connaissances surdités*, 2007 (42), p. 13-16. Repéré à http://acfos.org/wp-content/uploads/base_doc/surdite_motricite/mime_sansous_revue22.pdf
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : Clé international.
- Tricot, A. (2012). Apprentissages et enseignement. Repéré à http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Mediadoc.pdf
- Vân Lê, K. (1997). Réactions aux approches d'enseignement utilisées : indices révélateurs des véritables besoins des apprenants vietnamiens. *Revue des sciences de l'éducation* 23, (3), p. 643-644. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/031955ar>
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : Clé international.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5 (3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>
- Vu Xuan Xuyen, L. T. (2002). Le phonème français et le phonème vietnamien : comment faire acquérir à un locuteur de phonologie tonale la phonétique et la phonologie françaises ? *Études de linguistique appliquée*, 2/2002 (126), p. 225-236. Repéré à www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-225.htm
- Weber, C. (2015). *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Sigles et utilisés

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CO	Compréhension orale
DELFL	Diplôme d'études en langue française
DNL	Discipline non linguistique
FLE	Français langue étrangère
HCMV :	Hô Chi Minh Ville
IDECAF :	Institut d'échanges culturels avec la France
LE :	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
LV :	Langue vivante
MEF	Ministère de l'éducation et de la formation
MVT	Méthode verbo-tonale
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
PO	Production orale
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Table des illustrations

Figure 1 : formation des enseignants requise en fonction des cycles d'enseignements visés.	11
Figure 2 : système éducatif au Viet Nam	12
Figure 3 : répartition géographique des cinq groupes linguistiques au Viet Nam.	19
Figure 4 : pourcentage de francophones par pays dans le monde.	20
Figure 5 : nombre d'apprenants inscrits à l'IDÉCAF pour les deux premières sessions de 2015. ..	26
Figure 6 : nombre d'enfants inscrits aux sessions d'été de l'IDÉCAF.	27
Figure 7 : environnement de travail à l'IDÉCAF : éléments facilitateurs et contraintes	28
Figure 8 : éléments pris en compte pour définir la problématique.....	33
Figure 9: tableau synthétique de la démarche de conception	97
Figure 10 : tableau synoptique du contenu de deux séquences	102
Figure 11 : exemple de début de séquence.....	104
Figure 12 : présentation d'activités avec objectifs et étapes	105

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
PARTIE 1 - CONTEXTE ET PRESENTATION DU STAGE.....	9
CHAPITRE 1. SYSTEME EDUCATIF, SCOLARITE ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT AU VIET NAM.....	10
1. Système éducatif et enseignants.....	10
1.1. Organisation et gestion du système éducatif actuel	10
1.2. Les enseignants	11
2. La scolarité : enseignement primaire, secondaire et supérieur	12
2.1. L'enseignement primaire	12
2.2. L'enseignement secondaire.....	13
2.2.1. L'enseignement secondaire inférieur	13
2.2.2. L'enseignement secondaire supérieur et l'enseignement technique et professionnel.....	13
2.3. L'enseignement supérieur	14
3. Les programmes	14
4. Financement de l'éducation et phénomène des cours privés.....	15
CHAPITRE 2. LES LANGUES AU VIET NAM, LA FRANCOPHONIE ET LES CLASSES « BILINGUES ».....	18
1. Les langues au Viet Nam	18
2. Le Viet Nam et la francophonie.....	19
3. L'enseignement du français dans le système scolaire et les classes dites « bilingues »	21
3.1. Recrutement des élèves	23
3.2. Motivations des parents.....	23
3.3. Des pertes importantes	24
3.4. Évaluation des élèves et perspectives.....	24
CHAPITRE 3. PRESENTATION DU STAGE ET REFLEXION VERS UNE PROBLEMATIQUE	25
1. Environnement, matériel et personnels	25
2. Les apprenants et les cours	26
2.1. La session d'été.....	27
3. Choix du lieu de stage et du projet.....	28
4. Vers une problématique	30
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE : ADAPTER LA DIDACTIQUE DE L'ORAL POUR UN PUBLIC D'ENFANTS EN CONTEXTE VIETNAMIEN	35
CHAPITRE 4. ACQUISITION-APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ENSEIGNEMENT PRECOCE.....	36
1. Le développement psychologique de l'enfant.....	36
1.1. Les périodes et stades de l'enfance	37
1.2. L'importance des relations sociales dans le développement de l'enfant	38
2. Acquisition - apprentissage des langues	39
2.1. Acquisition de la langue maternelle	39
2.2. Mode d'apprentissage d'une langue étrangère	40
3. Apprentissage précoce des langues.....	41
3.1. Interlangue en contexte asiatique, une notion à prendre en compte dans le cadre d'un apprentissage précoce	42
4. Enseigner à un public d'enfant	43
4.1. Motiver, susciter le plaisir d'apprendre et favoriser l'engagement de l'apprenant.....	44
4.1.1. Motiver les apprenants et susciter le plaisir d'apprendre	44
4.1.2. Favoriser l'engagement des apprenants	45
4.2. Exploiter différentes approches et types d'apprentissage.....	46
4.2.1. L'apprentissage par imitation.....	46
4.2.2. Stimuler la créativité	47
4.2.3. Intérêt des activités ludiques	49

CHAPITRE 5. ÉLÉMENTS THEORIQUES SUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	50
1. L'oral : un champ d'enseignement peu valorisé et aux contours mal définis.....	51
1.1. La place de l'oral dans l'enseignement des langues	51
1.2. Quelques représentations autour de l'oral	52
1.3. L'oral : une notion aux contours imprécis.....	52
2. Perspectives	53
2.1. Enseigner « l'oralité »	54
2.1.1. La variabilité de l'oralité.....	55
2.1.2. L'accent étranger	56
2.2. Activités langagières orales, prosodie, travail corporel et processus cognitifs.....	57
2.2.1. Enseigner la phonétique.....	58
2.2.2. Corps, affects et prosodie.....	61
2.3. Amener les apprenants à interagir.....	62
CHAPITRE 6. ENSEIGNER EN CONTEXTE VIETNAMIEN : ASPECTS CULTURELS ET DIDACTIQUES.....	64
1. Aspects culturels.....	64
1.1. Influence du confucianisme	65
1.1.1. Préserver la face.....	65
1.1.2. Maintenir l'harmonie dans les interactions	66
1.1.3. Le professeur : une fonction, une personne respectée	68
1.2. Autres comportements et personnalité de base.....	69
1.3. Influence du système social et politique.....	71
1.3.1. Sentiment d'appartenance à la communauté.....	71
2. Apprendre une langue lointaine : difficultés et stratégies	73
2.1. Difficultés rencontrées par les apprenants dans le cadre d'un apprentissage d'une langue lointaine	73
2.2. Quelques stratégies enseignantes pour pallier les difficultés d'apprentissage d'une langue lointaine.....	74
PARTIE 3 - PISTES DIDACTIQUES ET CONCEPTION D'UN PROGRAMME	76
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE	77
1. Mise en œuvre générale	77
2. Collecte des données et analyse.....	78
2.1. Données générales concernant la session	78
2.2. Observations de classe	79
2.2.1. Observation en classe bilingue de collègue.....	79
2.2.2. Déroulement de deux séances en école primaire.....	81
2.2.3. Observation de classes à l'IDECFA.....	84
2.3. Questionnaire et entretiens à l'attention des enseignants	85
2.3.1. Objectifs et méthodologie.....	85
2.3.2. Synthèse et présentation des résultats	87
2.4. Questionnaire à l'attention des apprenants.....	92
CHAPITRE 8. CONCEPTION DU PROGRAMME	94
1. Prise en compte du contexte de travail des particularités du projet.....	94
1.1. Travail en équipe et en binôme	94
1.2. Concevoir un programme pour un enseignant que l'on connaît peu	95
1.3. Concevoir un programme pour un public que l'on ne connaît pas	96
2. Prise en compte de la demande.....	97
3. Conception et démarche de conception.....	97
3.1. Définir les grandes lignes du programme.....	98
3.1.1. Adapter le programme au cadre imposé par la session d'été.....	98
3.1.2. Proposer un programme axé sur les compétences langagières orales	98
3.1.3. Proposer des activités ludiques	98
3.1.4. Produire un document tenant compte de l'organisation de la session	99
3.2. Déterminer les objectifs, les thèmes, la progression, le déroulement	99
3.2.1. Définir les objectifs.....	99
3.2.2. S'appuyer sur les connaissances des apprenants pour définir les thèmes.....	100
3.2.3. Prendre en compte des habitudes de travail différentes pour définir les objectifs.....	100
3.2.4. Penser la progression des séquences.....	103
3.2.5. Prévoir le déroulement des séances.....	103
3.3. Concevoir le contenu des séquences	105
3.4.1. Expérimenter les séances	106
3.4.2. Tenir compte des échanges rétroactifs	107
CHAPITRE 9. ÉVALUATION ET PISTES D'AMELIORATION	109

1. Évaluer les apprenants	109
2. Mise en place du dispositif	112
3. Le programme : apport, limite et pistes d'amélioration	115
Conclusion.....	119
Bibliographie.....	121
Sigles et utilisés	125
Table des illustrations.....	126
Table des matières	127

MOTS-CLÉS : didactique du français langue étrangère, conception de programme d'enseignement, enfant, production orale, contexte asiatique

RÉSUMÉ

Cette étude montre le processus de conception d'un programme d'enseignement du français langue étrangère en contexte vietnamien. Il est axé sur la production orale et s'adresse à un public d'enfants âgés de 8-9 ans issus de classes bilingues. Différents aspects sont abordés : la démarche adoptée pour concevoir un programme que l'on ne va pas enseigner soi-même, incluant la collecte de données (observations, expérimentations et enquêtes) et tenant compte des particularités du projet. Ce travail a été fondé sur des recherches théoriques concernant le contexte culturel vietnamien, l'enfant et son développement, l'apprentissage précoce des langues, l'intérêt des activités ludiques, la notion de motivation ainsi que la didactique de l'oral.

KEYWORDS : didactics of French as a foreign language, design process of a teaching program, child, oral production, Asian context

ABSTRACT

This study shows the design process of a teaching program of French as a foreign language in the Vietnamese context. It focuses on oral production and is aimed at an audience of children aged 8-9 years old, from bilingual classes. Different aspects are dealt with in the approach to design a program that will be taught by someone else. It includes the collection of data (observations, experiments and investigations) and takes the specific aspects of the project into account. This work was based on theoretical research in the Vietnamese cultural context, the children and their development, early language learning, the interest of fun activities, the concept of motivation and oral production.