



HAL
open science

La codisciplinarité au cœur des cours de FLE intégrés au Curriculum Primaire International: le cas de la section primaire du Lycée Français International de Hong Kong

Alexis Ducret

► To cite this version:

Alexis Ducret. La codisciplinarité au cœur des cours de FLE intégrés au Curriculum Primaire International: le cas de la section primaire du Lycée Français International de Hong Kong. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02064205

HAL Id: dumas-02064205

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02064205>

Submitted on 11 Mar 2019

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.

**La codisciplinarité au cœur des cours de
FLE intégrés au Curriculum Primaire
International :
Le cas de la section primaire du Lycée
Français International de Hong Kong**

DUCRET

Alexis

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

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

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année Universitaire 2017-2018

**La codisciplinarité au cœur des cours de
FLE intégrés au Curriculum Primaire
International :
Le cas de la section primaire du Lycée
Français International de Hong Kong**

DUCRET

Alexis

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

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

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année Universitaire 2017-2018

Remerciements

Un remerciement tout spécial à Andrew qui a su m'apporter le soutien et la motivation nécessaires à reprendre mes études, à persévérer et à évoluer dans le monde de l'enseignement.

Je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à Sandrine COURCHINOUX pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils constructifs et judicieux.

Pour avoir cru en moi et m'avoir permis de mener à bien cette expérience enrichissante au sein du Lycée Français International de Hong Kong, je tiens à remercier :

- Ian CLAYTON (Directeur de la section Internationale)
- Ross ARMITAGE (Directeur de l'école Primaire Internationale)
- Gaëlle NEAU (Responsable équipe FLE de l'école Primaire Internationale)
- Bethany ALLEN et Huki TAIT (respectivement institutrice et instituteur en *Year 5*)

Et aussi

- Mes collègues du Lycée Français International de Hong Kong
- Les élèves de la classe de *Year 5 A* et *B*
- Leurs parents.



DÉCLARATION

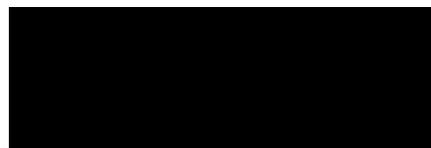
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou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

PRENOM : ALEXIS

DATE : 30 JUIN 2018

SIGNATURE :



« Tout homme reçoit deux sortes d'éducation : l'une qui lui est donnée par les autres, et l'autre, beaucoup plus importante, qu'il se donne à lui-même. »

Edward Gibbon (1737-1794)

« N'use pas de violence dans l'éducation des enfants, mais fais en sorte qu'ils s'instruisent en jouant : tu pourras par là mieux discerner les dispositions naturelles de chacun. »

Platon (428-348 av. J.-C.)

« Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, implique-moi et je comprendrai. »

Confucius (551-479 av. J.-C.)

« Most educators agree that motivating learners is one of the critical tasks of teaching. In order to learn, individuals must be cognitively, emotionally, and behaviourally engaged in productive class activities. »

(Ma traduction) « La plupart des éducateurs conviennent que motiver les apprenants est une des tâches les plus critiques de l'enseignement. Afin d'apprendre, les individus doivent être impliqués de façon cognitive, émotionnelle et comportementale dans des activités de classe productives. »

Woolfolk et al, 2008 : 437

« If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language that goes to his heart. »

(Ma traduction) « Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, cela lui va dans la tête. Si vous parlez à un homme dans sa propre langue, cela lui va au cœur. »

Nelson Mandela (1918-2013)

Sommaire

Introduction.....	8
Partie 1 - Présentation du terrain de stage - Le Lycée Français International de Hong Kong	10
<i>Chapitre 1. Présentation du contexte de stage.....</i>	<i>11</i>
1. Hong Kong et l'enseignement des langues.....	11
2. La France à Hong Kong.....	15
3. Le Lycée Français International de Hong Kong : son histoire et son public	15
4. Les cours classiques et les cours de FLE au LFI	16
<i>Chapitre 2. Les acteurs et la hiérarchie.....</i>	<i>19</i>
1. Les apprenants de FLE	19
2. Les enseignants.....	20
3. L'encadrement et les parents	22
4. Analyse du contexte de stage	24
<i>Chapitre 3. Présentation de la commande de stage, questionnements, problématique et hypothèses</i>	<i>26</i>
1. Présentation de l'accord pédagogique	26
2. Les objectifs de stage et commentaires sur la commande	29
3. Problématique et hypothèses de travail	31
Partie 2 - Cadrage théorique La motivation et de la codisciplinarité dans les pédagogies en place au LFI .	33
<i>Chapitre 4. Qu'est-ce que la motivation en situation d'apprentissage ?.....</i>	<i>34</i>
1. Définitions de la motivation et des besoins dans le milieu de l'éducation	34
2. Les besoins en didactique des langues	36
3. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque	37
4. La motivation intrinsèque ou extrinsèque ?.....	39
<i>Chapitre 5. La codisciplinarité</i>	<i>41</i>
1. Définitions et notions clés	41
2. La co-multidisciplinarité dans l'IPC	44
3. Co-multidisciplinarité et motivation dans l'IPC	45
<i>Chapitre 6. Les pédagogies en place au LFI.....</i>	<i>47</i>
1. La perspective actionnelle et l'approche par tâche	47
2. La motivation dans la perspective actionnelle	53
3. La pédagogie de l'IPC et sa structure	55
4. La motivation au cœur de l'IPC.....	63

Partie 3 - Démarche et conception de cours de FLE dans le cadre de l'IPC	66
<i>Chapitre 7. Collecte, analyse et interprétation des données</i>	<i>67</i>
1. Procédures de collecte des données et de leur analyse	67
2. Interprétation des données récoltées en début de stage	70
<i>Chapitre 8. Définition des besoins au LFI, conception et mise en place des cours de FLE sur le modèle de l'IPC.....</i>	<i>78</i>
1. Les besoins de l'institution, des enseignants et des apprenants	78
2. Questionnements préliminaires à la création des unités didactiques	80
3. Création d'unités didactiques et adaptation de la procédure de l'IPC	83
<i>Chapitre 9. Interprétation des données obtenues en fin de stage, bilan général et perspectives.....</i>	<i>92</i>
1. Interprétation des données obtenues en fin de stage	92
2. Un bilan général positif.....	100
3. Perspectives organisationnelles	101
4. Perspectives au niveau des contenus.....	102
5. Bilan personnel	104
Conclusion	105
Bibliographie.....	107
Sitographie	111
Sigles et abréviations utilisés	113
Table des illustrations.....	114
Table des matières	115

Introduction

Hong Kong est une ville internationale au passé intimement lié aux cultures chinoises et britanniques. Quand on parle d'enseignement du français langue étrangère (FLE) à Hong Kong, on peut se demander quelle pourrait bien être la motivation première des apprenants à étudier le français, langue officielle de pays si éloignés de la Chine, et quelles en seraient son utilité et son utilisation par notre public d'apprenants ?

L'apprentissage du français est cependant très logique dans ce territoire où réside la communauté française la plus importante d'Asie et où l'aura de la langue de Molière est très présente dans le quotidien d'un nombre croissant de Hongkongais. L'offre en FLE à Hong Kong est importante et la langue française y rencontre un succès non négligeable, entre les cours organisés à l'Alliance française, les leçons dispensées dans les établissements internationaux, ou les formations proposées aux entreprises entretenant une relation particulière avec l'Hexagone. Mais la langue française est en grande compétition avec d'autres langues attrayantes pour le public hongkongais telles que le japonais, le coréen pour les langues asiatiques et l'allemand et l'espagnol pour les langues indo-européennes.

Dans ce contexte de prospérité et de concurrence linguistique, la direction et les enseignants du Lycée Français International de Hong Kong (LFI) ont souhaité donner un nouveau souffle à l'enseignement dans cet établissement reconnu internationalement, que ce soit en classe avec les instituteurs ou en classe de FLE, en adoptant un nouveau curriculum pour la section primaire internationale pour l'année scolaire 2017-2018. Et c'est donc dans cet environnement en mouvement et en pleine redéfinition qu'il m'a été demandé de procéder à l'analyse de faisabilité de l'intégration du cours de FLE au sein du Curriculum Primaire International (IPC en anglais¹) tout en suivant la méthodologie de cette méthode éducative pour procéder à la création d'un ensemble d'unités didactiques visant à être réutilisables, transposables et adaptables à tous les niveaux. Pour cela, il aura fallu me plonger dans les méandres des fondements et de la philosophie de l'IPC, empreints d'échanges entre enseignants et surtout avec un fort aspect d'apprentissage transversal que ce soit en classe ou en-dehors, avec le soutien de toute la communauté éducative.

¹ *International Primary Curriculum.*

Deux notions primordiales ont émergé de l'analyse préalable de ce projet, celles de la codisciplinarité et de la motivation qui ont donc été prises en compte pour l'élaboration des unités didactiques demandées au moment de la commande de stage.

Selon Blanchard-Laville (2000 : 59) la codisciplinarité est plus qu'« un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude », fait observable selon elle lors des leçons transversales dans les classes bilingues par exemple. L'un des autres objectifs de cette demande plus ou moins explicite était de trouver par l'intermédiaire de l'IPC les éléments nécessaires à la motivation des apprenants et de les exploiter afin de rendre l'apprentissage plus pertinent et de s'assurer de l'engagement des élèves dans leur apprentissage. En rassemblant tous ces éléments, il m'a semblé que les aspects les plus intéressants à traiter dans le cadre de ce mémoire pouvaient se résumer au sein de la problématique suivante :

Dans quelle mesure la codisciplinarité contribue-t-elle à renforcer la motivation des élèves dans les séances de FLE intégrées à l'IPC ?

Avant d'exposer les résultats de mes recherches et de mes analyses, il me semble important de présenter dans un premier temps la situation de l'enseignement à Hong Kong, de manière générale puis du français en particulier, ainsi que le contexte de stage, les acteurs du LFI, la mission qui m'a été confiée et mes questionnements vis-à-vis de ce projet de stage professionnel. En réponse aux demandes spécifiques de l'établissement et de l'accord conclu avec celui-ci, l'orientation de la problématique de ce mémoire est fortement pédagogique, par conséquent, les notions théoriques exposées en seconde partie portent sur les thèmes de la codisciplinarité et de la motivation, ainsi que sur la complémentarité et les spécificités des pédagogies en place au LFI. Enfin, on verra dans une dernière partie, par l'analyse des données collectées, que la conception de cours de FLE dans le cadre de l'IPC a bénéficié des avantages de ce curriculum mais aussi que j'ai été confronté à certains éléments venant modérer le bilan positif de ce stage professionnel.

Partie 1 - Présentation du terrain de stage

-

Le Lycée Français International de Hong Kong

Chapitre 1. Présentation du contexte de stage

Habitant Hong Kong depuis 7 ans mais en poste au Lycée Français International seulement depuis le 28 août 2017, j'ai dû procéder en arrivant sur mon nouveau lieu de travail à une recherche sur l'institution mais également sur les différents acteurs de la communauté éducative afin de pouvoir m'intégrer au mieux dans cet établissement et auprès de la direction, de mes collègues, élèves et parents d'élèves. Afin de mieux appréhender le contexte général de cet organisme d'accueil, il me semble important de présenter Hong Kong et ses spécificités, la section primaire du Lycée Français International (LFI) et les cours qui y sont donnés.



Figure 1 : Le logo du LFI et le campus de *Jardine's Lookout*²

1. *Hong Kong et l'enseignement des langues*

1.1. *Hong Kong*

La Région administrative spéciale de Hong Kong se situe dans le Sud-Est de la Chine, et entretient des relations privilégiées avec une grande partie du reste du monde. Ancienne colonie britannique, rétrocédée à la Chine en juillet 1997, cette ville forte de plus de 7 millions d'habitants offre une diversité culturelle et ethnique importante et nécessaire à connaître pour comprendre l'équilibre de ce petit territoire qui se veut à part du reste de la Chine. La population de Hong Kong est fière de son héritage pluriculturel et plurilingue, facilité par l'installation permanente de grandes communautés étrangères issues d'Europe, d'Asie, d'Amérique du Nord ou d'Océanie. Son rôle de place financière internationale attire ainsi un grand nombre d'expatriés, dont beaucoup de Français. Les résidents permanents, en contrats locaux ou en expatriation, viennent s'installer à Hong Kong en espérant trouver un système éducatif international de qualité à offrir à leurs enfants. Pour cela, le gouvernement de Hong Kong propose un grand nombre d'établissements aux caractéristiques et aux spécificités différentes selon les attentes des parents et des apprenants.

² Source : LFI sur le site : <https://www.fis.edu.hk/fr>

1.2. L'éducation à Hong Kong et la place des langues

Les enseignements primaire, secondaire et supérieur à Hong Kong occupent une grande place non seulement dans la vie des jeunes Hongkongais mais également dans celle de leurs parents, et sont une source de revenus conséquents pour un grand nombre d'établissements privés comme nous le verrons par la suite.

Le Bureau de l'Éducation de Hong Kong (EDB) supervise tous les établissements éducatifs de Hong Kong, que ceux-ci soient gouvernementaux ou privés. Je m'intéresserai ici plus particulièrement aux établissements d'enseignement général, la nature du milieu de stage et l'analyse du contexte étant plus pertinentes en se limitant à ce type d'établissements. Les langues officielles du pays, le cantonais, le mandarin et l'anglais occupent une part prépondérante dans l'Éducation à Hong Kong, mais quelle est donc la place de l'enseignement des langues en général, et du français en particulier, dans les différentes institutions éducatives ?

1.2.1. L'enseignement pré-primaire

Les écoles *kindergarten* (jardins d'enfants) accueillent des enfants entre 3 et 6 ans mais ne font pas partie du réseau de l'enseignement gratuit du gouvernement. Cependant, les parents dont les enfants ont le droit de résidence peuvent prétendre à des coupons leur permettant de les aider à compenser les frais de scolarité pendant les trois années d'éducation préscolaire. La langue cantonaise y est la langue d'enseignement, et l'anglais est enseigné aux enfants pour son aspect international. Cependant depuis la rétrocession de Hong Kong en 1997, le gouvernement central de Pékin intensifie son influence et fait pression pour que le mandarin soit enseigné en priorité aux enfants du territoire dès le plus jeune âge aux dépens de l'anglais.

La langue française n'est pas du tout représentée dans ce contexte local, et les parents doivent souvent s'orienter vers le Lycée Français International pour trouver du français langue maternelle enseigné en section française dès la moyenne section pour des enfants de 3 ou 4 ans, et du FLE enseigné en section internationale dès le même âge, en *Reception* (moyenne section).

1.2.2. L'enseignement primaire et secondaire

Le Bureau de l'Éducation de Hong Kong revendique 581 écoles primaires et 506 écoles secondaires gouvernementales³ et 72 établissements primaires et secondaires privés, répartis sur l'ensemble du territoire. Les enfants bénéficient de 9 années d'enseignement gratuit dans les écoles primaires et secondaires dépendantes du gouvernement, où les matières classiques sont enseignées dans des classes de 20 à 30 apprenants. Le cantonais y est également la langue d'enseignement, et les deux autres langues officielles à Hong Kong y ont un caractère prioritaire puisque le gouvernement propose de multiples mesures pour renforcer l'apprentissage de l'anglais et du mandarin. Par exemple, des enseignants en provenance du monde anglophone sont recrutés annuellement pour venir soutenir les équipes d'enseignants locaux dans la consolidation de la langue anglaise au travers de la lecture et d'activités ludiques en classe et en-dehors du cadre scolaire.

Cependant, la langue française n'y est que très peu représentée et il faut une nouvelle fois se tourner vers les établissements privés pour trouver des cours de FLE pour des enfants en école primaire et secondaire. Le Lycée Français International est le seul établissement à Hong Kong proposant au cours des 14 années d'éducation (de la Moyenne Section à la Terminale ou de *Reception* à *Year 13* en section internationale) des cours de français obligatoires pour tous les apprenants.

1.2.3. L'enseignement supérieur

La Région administrative spéciale de Hong Kong, avec ses 7 millions d'habitants possède 20 universités⁴ qui se répartissent sur l'ensemble du territoire. Dans l'ensemble des universités de Hong Kong, l'enseignement se fait également en cantonais, mais un grand nombre d'entités propose également un large choix d'études dont la langue d'enseignement est l'anglais afin de permettre aux apprenants d'obtenir des diplômes leur permettant de continuer plus facilement leurs études à l'étranger ou de trouver un emploi à des fonctions où l'anglais occupe une grande place dans les compétences attendues des employeurs. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française au niveau universitaire, seules quelques universités proposent des programmes spécialisés dans l'apprentissage de cette langue. Par

³ Bureau de l'Éducation de Hong Kong, 2017. Site consultable à : <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/overview/index.html>

⁴ Bureau de l'éducation de Hong Kong, 2018. Site consultable à : <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/postsecondary/local-higher-edu/institutions/index.html>

exemple, l'Université de Hong Kong (HKU), classée 27^e parmi les universités dans le monde⁵, ou l'Université Baptiste⁶, proposent un programme d'études européennes avec des spécialisations en politique et en linguistique, où le français est enseigné dans le but de passer le DELF B2 pour ensuite avoir la possibilité de passer la troisième année d'études en immersion en France au sein d'universités telles que Sciences Po.

1.2.4. L'éducation extra-scolaire

La langue anglaise est celle qui rencontre le plus de succès dans les centres d'enseignement privés (*learning centres*) et les parents envoient régulièrement leurs enfants pour approfondir leurs connaissances et leurs compétences dans cette langue dans ces centres qui offrent parfois également des services d'aide aux devoirs dans plusieurs disciplines telles que les mathématiques, les sciences ou le mandarin. Le français y est parfois également enseigné mais les personnes souhaitant apprendre ou parfaire leur apprentissage de la langue française préfèrent s'inscrire dans certains établissements plus spécialisés, tels que l'Alliance française de Hong Kong, forte de 3 centres répartis sur l'ensemble du territoire.

Ainsi, l'enseignement de la langue française n'est malheureusement pas accessible au plus grand nombre à Hong Kong, pour des raisons d'utilité limitée pour un usage ultérieur au quotidien, occasionnant une faible disponibilité car se limitant uniquement aux établissements privés scolaires ou péri-scolaires. Son apprentissage représente un investissement parfois conséquent pour les familles les moins aisées financièrement mais qui sont prêtes à ce sacrifice financier pour se permettre de se démarquer professionnellement ou de donner une chance à leurs enfants d'ajouter une compétence non négligeable dans le contexte économique actuel. Cette motivation à apprendre le français peut également avoir un rapport avec la forte présence française à Hong Kong au travers de sa communauté et de ses représentants.

⁵ Times Higher Education, 2018. World university rankings, consultable sur le site : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-hong-kong>

⁶ Université Baptiste de Hong Kong, 2018. Département des études européennes. Consultable sur le site : http://europe.hkbu.edu.hk/french/programme_structure.html

2. *La France à Hong Kong*

La communauté française de Hong Kong est la plus forte d'Asie, estimée⁷ entre 18 000 et 20 000 individus en 2015, chiffre qui connaît une augmentation de l'ordre de 6% par an depuis cette même année.

Représentés par le Consulat général de Hong Kong, l'Alliance française, le Lycée Français International, la Chambre de commerce et d'industrie française de Hong Kong et par une multitude d'enseignes françaises, la langue, la culture et l'art de vivre sont au cœur de la vie d'un grand nombre de Hongkongais issus généralement de milieux relativement aisés. Effectivement, le français, comme une grande partie des langues non officielles à Hong Kong, a une aura d'élitisme et de luxe. Ainsi, tous les grands noms de la haute couture française occupent des boutiques immenses en plein centre-ville comme aux quatre coins du territoire et les restaurants aux enseignes françaises séduisent les Hongkongais en recherche de styles et de saveurs exotiques.

Les expatriés français travaillent pour la plupart dans les secteurs de la finance, de la restauration et du luxe, où les salaires et les avantages en nature sont souvent très intéressants (scolarisation prise en charge par l'entreprise, aides au logement, etc.).

Ainsi, bien que les frais de scolarité y soient relativement élevés, le Lycée Français International est en première position dans le choix de scolarisation de la population expatriée française de Hong Kong, qui peut décider d'opter pour le parcours international (pour les familles en situation d'expatriation à long terme) ou le parcours français (pour les familles en situation d'expatriation à court terme).

3. *Le Lycée Français International de Hong Kong : son histoire et son public*

La présence française à Hong Kong remonte à 1841, mais les prémices d'une école française n'apparaissent que lorsqu'un grand nombre d'expatriés en provenance de l'hexagone affluent au début des années 1960 pour la construction d'un barrage hydraulique sur l'île de Lantau. Ces ingénieurs et techniciens de sociétés de travaux publics arrivent avec leurs enfants qui doivent être scolarisés en milieu français pour les aider à continuer leurs études en primaire mais aussi en secondaire dans l'optique de retourner en France à la fin du contrat professionnel de leurs parents.

⁷ Chambre de commerce et d'industrie française de Hong Kong, 2015 : <http://www.fccihk.com/blog/fran%C3%A7ais-de-hong-kong-qui-sommes-nous>

En 1963, ouvre alors le Lycée Français avec seulement 30 élèves, une aventure collective réalisée grâce aux efforts combinés de parents d'élèves, du consulat et de l'Alliance française. Devant un rythme de croissance effréné, le Lycée doit alors régulièrement déménager pour permettre à un nombre grandissant de ressortissants français de pouvoir y scolariser leurs enfants. Devenant établissement international en 1984, pour des raisons surtout administratives, le LFI ouvre alors un nouveau campus, celui de *Jardine's lookout* où la section internationale demeure depuis lors. En 1999, le campus de *Blue Pool road*, avec une capacité de 900 étudiants, ouvre ses portes pour accueillir les élèves de secondaire. Aujourd'hui, plus de 2600 élèves sont répartis sur 4 sites, ceux de *Blue Pool Road*, *Jardine's Lookout*, *Chai Wan* (à l'Est de l'île de Hong Kong) et *Hung Hom* (dans le quartier populaire de Kowloon). Ce dernier sera remplacé à la rentrée 2018 par un nouveau campus construit dans l'Est du territoire, à *Tseung Kwan O*.

4. *Les cours classiques et les cours de FLE au LFI*

L'établissement pour lequel je suis employé est celui de *Jardine's Lookout*, avec environ 1090 élèves répartis dans 46 classes⁸. Ce campus est assez complexe au niveau organisationnel puisque des élèves de la section primaire internationale côtoient des élèves de la section primaire française et du collège.

Âge	France	LFI	Âge	France	LFI
	École primaire			Collège / Lycée	
4	Moyenne section	<i>Reception</i>	11	6ème	<i>Year 7</i>
5	Grande section	<i>Year 1</i>	12	5ème	<i>Year 8</i>
6	CP	<i>Year 2</i>	13	4ème	<i>Year 9</i>
7	CE1	<i>Year 3</i>	14	3ème	<i>Year 10</i>
8	CE2	<i>Year 4</i>	15	2nde	<i>Year 11</i>
9	CM1	<i>Year 5</i>	16	1ère	<i>Year 12</i>
10	CM2	<i>Year 6</i>	17	Terminale	<i>Year 13</i>

Figure 2 : Équivalence des niveaux en France et en section internationale au LFI (Ducret, 2018)

Les cours de la section primaire internationale sont enseignés en anglais, et les professeurs de français présents dans cette section sont tous des enseignants de FLE. La filière internationale suit le programme britannique préparant les élèves de *Year 11* vers les examens IGCSE (*University of Cambridge International Examinations*) et les élèves de *Year*

⁸ Lycée Français International - campus de *Jardine's Lookout* : <https://www.fis.edu.hk/fr/jardine%E2%80%99s-lookout>

12 & 13 vers le diplôme de baccalauréat international (*International Baccalaureate Diploma Programme*). Pour la section primaire, en cette rentrée 2017, un nouveau curriculum a été mis en place, l'*International Primary Curriculum* (IPC) qui permet aux apprenants de suivre le même programme qu'au Royaume-Uni en incluant une pratique plus collaborative et encourageant la recherche et la réflexion à partir de thèmes basés sur les centres d'intérêts des élèves.

Une autre particularité du LFI est de proposer un grand nombre d'heures de français en tant que langue étrangère ou seconde, au rythme de trois leçons (entre 45 minutes et une heure) par semaine pour les niveaux *Reception*, *Year 1* jusqu'à *Year 4* et à raison de quatre leçons par semaine pour les élèves en *Year 5* et *Year 6*. À ces cours « classiques » de FLE vient s'ajouter une leçon par niveau (de *Year 2* à *Year 5*) dite « heure spéciale » pendant laquelle, les enfants apprennent différents éléments culturels sous forme d'ateliers. Cette « heure spéciale » est une opportunité pour inclure progressivement le FLE dans l'IPC. Le curriculum de FLE s'appuie quant à lui sur l'apprentissage progressif des compétences nécessaires à l'obtention du DELF Prim A1.1 pour les élèves de *Year 4* et du DELF Prim A1 pour les élèves de *Year 6*. Dans ce curriculum conçu par l'équipe éducative du département de FLE du LFI en 2016, les compétences communicatives langagières sont définies par niveau et y figurent aussi les modalités langagières à privilégier pour chaque groupe d'âge en fonction des recommandations du *CECRL*⁹. Le curriculum de FLE n'étant pas figé, une grande liberté est laissée aux enseignants de FLE pour la création de leurs cours, et des méthodes classiques telles que *Zig Zag*, *Alex* et *Zoé* ou encore *Amis et Compagnie* (CLE International) peuvent servir de base dans leurs cours. Les élèves reçoivent tous en début d'année un manuel accompagné du cahier d'activités pour le niveau correspondant, mis à part les élèves des classes francophones pour lesquels les enseignants doivent entièrement créer les contenus à enseigner en se basant sur des cours de Français langue maternelle (FLM) et en suivant autant que possible le programme de français officiel.

L'aspect international et l'attrait de la culture française ainsi que les approches éducatives de l'IPC (britannique, collaborative, par thème, par projet et avec des objectifs personnels) et des cours de FLE (actionnelle et également par projet) mettent cette école en marge des autres écoles locales au niveau pédagogique, ce qui a pour intérêt d'attirer un grand nombre de parents désireux de voir leurs enfants apprendre les enseignements

⁹ Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Consultable sur le site : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

basiques de l'école primaire mais également acquérir les compétences utiles du 21^e siècle (collaboration, communication, TIC, habiletés sociales et culturelles, etc.) dans un « contexte hautement international » et aux « contenus internationalisables », c'est-à-dire qui puissent correspondre à tous les élèves, quelle que soit leur origine. Ces notions, que l'on retrouve sur le site de *Fieldwork Education*¹⁰, ont été clairement mises en avant par le directeur de la section internationale du LFI, au cours des réunions d'information avec les parents avant le début de l'année scolaire.

Même si Hong Kong est longtemps demeuré une colonie britannique, le curriculum gouvernemental ne reflète plus l'aspect international de l'enseignement qui avait été instauré à ce moment-là. Par exemple, « dans les années 1970, un enseignant récemment arrivé de Grande-Bretagne pour former des professeurs d'histoire à l'université de Hong Kong constata que l'histoire locale n'était absolument pas enseignée dans les écoles » (Vickers, E. & Kan, F. 2006 : 357), et cette tendance s'est nettement inversée puisque, de nos jours, il n'est nullement fait allusion dans les textes officiels du bureau de l'enseignement du gouvernement du besoin d'avoir un rapport avec les contextes internationaux dans le curriculum des établissements publics de Hong Kong¹¹.

Pour la rentrée 2018-2019, certains élèves et enseignants du LFI vont également faire l'expérience du co-enseignement bilingue dans les classes de niveau *Reception* à *Year 1* sur les campus de *Jardine's Lookout* et de *Tseung Kwan Ho*. Les enseignants de FLE interviendront en classe sur des durées plus importantes (entre 2 et 3 heures selon le niveau) afin d'apporter le français dans la classe des instituteurs et ainsi de participer à la découverte des différents concepts et disciplines en langues anglaise et française. Cette nouvelle étape marque le début d'un changement de style d'enseignement au LFI qui sera amené, au fur et à mesure des années, à être étendu aux niveaux supérieurs jusqu'à *Year 6*.

¹⁰ Fieldwork Education (2018). Consultable sur le site : <https://fieldworkeducation.com/curriculums/primary-years/about-the-ipc>

¹¹ Bureau de l'éducation de Hong Kong, 2018. Four Key Tasks – Achieving Learning to Learn. Consultable sur le site : https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter3_overview.html

Chapitre 2. Les acteurs et la hiérarchie

Dans la philosophie de l'IPC, les parents et les élèves participent au même titre que les enseignants et que le personnel d'encadrement à un apprentissage actif, flexible et stimulant.

1. *Les apprenants de FLE*

À la rentrée 2017, 247 apprenants en section primaire internationale ont commencé ou poursuivi leur apprentissage au LFI, qui exige des enfants, dès le recrutement, que leur niveau d'anglais soit suffisant pour poursuivre leur éducation au sein de cet établissement. Le niveau de français varie grandement entre les apprenants, en fonction de leur origine nationale et de celle de leurs parents, de leur exposition à la langue en-dehors de la classe et de leur propre intérêt personnel. Par exemple, les apprenants francophones scolarisés en section internationale côtoient des apprenants venant d'arriver et qui n'ont que très peu, voire aucune connaissance en français. Dans le cadre des cours classiques, cela ne pose pas de difficulté puisque la langue véhiculaire est l'anglais, que les élèves sont supposés parler couramment.

Au niveau du FLE, en fin d'année scolaire, un test de niveau ainsi qu'un court entretien sont proposés aux élèves qui souhaitent changer de groupe de niveau pour la rentrée suivante et pour les apprenants en *Year 4* et en *Year 6*, leurs résultats aux examens des DELF Prim A1.1 et A1 permettent également aux enseignants d'ajuster au mieux la répartition des classes. Pour les apprenants arrivant en cours d'année, le même test de niveau leur est soumis afin de les intégrer dans les classes adaptées à leurs compétences linguistiques et de leur permettre de mieux évoluer dans leur nouvel environnement. Ces classes sont ensuite réparties entre les 6 enseignants de FLE sur les trois campus (8 à la rentrée 2018/2019).

Le groupe d'apprenants retenu pour mon projet de stage se compose de 12 élèves en classe de *Year 5* (équivalent du CM1), de niveau débutant en français, relativement sérieux en classe et désireux d'apprendre le français mais de manière qui ne soit pas trop scolaire. Effectivement, comme observé de manière empirique depuis le début de l'année, mon groupe est très actif et se passionne pour les activités ludiques mais aussi pour tout ce qui touche à la recherche d'informations sur internet ou à la bibliothèque de l'établissement. Ce groupe se compose donc de « candidats » parfaits pour l'objectif d'intégrer la méthode IPC dans les cours de FLE.

2. Les enseignants

La section internationale du campus de *Jardine's Lookout* compte 26 enseignants, répartis entre les *class teachers* (institutrices et instituteurs), les *teaching assistants* (assistantes pédagogiques) et les enseignants « spécialistes », division à laquelle appartiennent les enseignants de FLE.

2.1. Les instituteurs et les institutrices

Les instituteurs et institutrices (*class teachers*), qui sont au nombre de 12, enseignent à des classes allant de *Reception* à *Year 5*, les élèves de *Year 6* étant sur un autre campus. Les enseignants des plus petites classes (*Reception et Year 1*) sont aidés par des assistantes pédagogiques, au nombre de 4, qui permettent tout au long de la journée de mieux encadrer les enfants pendant les différentes activités.

Les *class teachers* ont tous et toutes été recrutés sur entretien, soit depuis l'étranger, soit sur place dans le cadre d'un changement d'école et ceux-ci doivent justifier d'un haut niveau d'études et d'expérience afin d'intégrer l'équipe enseignante du LFI. En règle générale, les instituteurs ont besoin d'être certifiés dans leurs pays d'origine et d'avoir au moins un an d'expérience afin de devenir *Permitted Teacher* (ma traduction : enseignant autorisé), avec la permission de travailler limitée à l'établissement faisant la demande, ou *Registered Teacher* (ma traduction : enseignant agréé), pouvant travailler dans l'ensemble des établissements scolaires sur le territoire de Hong Kong. En prenant l'exemple du Royaume-Uni, dont beaucoup d'enseignants sont originaires, cela signifie la validation dans leur pays du *Qualified teacher Status* (ou Statut d'enseignant qualifié) après l'obtention d'un diplôme de type PGCE (*Post Graduate Certificate of Education* ou Certificat d'études supérieures en éducation) et une année de stage professionnel encadré en école appartenant au réseau des établissements contrôlés par les autorités éducatives locales.

Au niveau organisationnel, les instituteurs et les institutrices s'occupent de leurs élèves du lundi au vendredi, de 8h30 à 15h30, et à partir de *Year 2*, ils apprécient que les enfants sortent de leurs classes pour aller retrouver les enseignants « spécialistes », entre 4 heures et 5 heures par semaine, cela leur dégageant du temps de préparation pédagogique.

2.2. Les enseignants de FLE

Le nombre d'heures de français étant assez conséquent pour chaque niveau de la section internationale, le nombre d'enseignants de FLE est proportionnel aux besoins de

l'établissement. Ainsi, 6 enseignants travaillent du lundi au vendredi sur le campus de *Jardine's Lookout* et une enseignante œuvre sur le site de Hung Hom sur les mêmes jours. Au niveau du recrutement, le gouvernement hongkongais exige également un certain niveau d'études minimum afin que les enseignants de FLE puissent être autorisés à enseigner dans une école sur le territoire. Ce minimum requis est le diplôme du DAEFLE pour devenir *Permitted Teacher*, mais le fait de détenir un diplôme de 2^e année de master offre plus d'opportunités dans le milieu de l'enseignement à Hong Kong, les enseignants pouvant alors obtenir le statut de *Registered Teacher* n'étant alors plus limité à l'établissement ayant fait la demande mais pouvant prétendre à un emploi dans l'ensemble des établissements scolaires du territoire. De plus, et afin de répondre aux besoins en examinateurs-correcteurs au moment de faire passer les épreuves du DELF Prim A1.1 et A1, l'habilitation du CIEP (Centre international d'études pédagogiques) est également souhaitée mais non exigée par le LFI au moment du recrutement, et tous les enseignants de FLE en poste sur l'année scolaire 2017-2018 étaient habilités.

En ce qui concerne l'organisation du département de FLE, seules deux enseignantes occupent des postes à plein temps, les 5 autres ayant un nombre d'heures oscillant entre 12 et 21 heures, permettant de couvrir l'ensemble de la demande en heures de FLE, répartie entre différents campus mais laissant peu de temps entre les cours pour des réunions pédagogiques ou du temps de préparation. Tous d'origine française, mais en provenance de différents pays tels que la Chine, l'Allemagne, le Canada ou le Royaume-Uni, les sept enseignants apportent au département de FLE des expériences uniques et différentes qui permettent d'enrichir les pratiques pédagogiques des uns et des autres mais qui doivent être également canalisées afin de tous travailler dans la même direction, celle souhaitée par le chef d'établissement et en lien avec l'IPC.

2.3. Les autres enseignants « spécialistes »

Sous la dénomination enseignants « spécialistes », œuvrent également différentes personnes apportant une grande contribution à l'enseignement des élèves de la section primaire internationale :

- une enseignante de mandarin ;
- un enseignant d'éducation physique et sportive ;
- une enseignante d'informatique ;
- un enseignant de musique.

Ces quatre personnes sont amenées à prendre en considération l'IPC pour la conduite de leurs cours, mais seules l'éducation sportive et l'éducation musicale ont chacune un curriculum déjà intégré à l'IPC et les deux enseignants ont pu l'utiliser dès le début de l'année scolaire sur le site de *Fieldwork Education*. L'enseignante de mandarin se retrouve cependant confrontée à la même situation que les enseignants de FLE, devant composer avec et tenter d'intégrer ses cours à l'IPC. Cependant, comme celle-ci m'en a informé, le nombre réduit d'heures hebdomadaires de mandarin (1 heure par classe par semaine, en demi-groupe ou en classe entière) ne permet pas, selon elle, de suivre les thèmes sélectionnés par les instituteurs à partir des niveaux les plus élevés, les notions linguistiques et socioculturelles enseignées à cet âge dans cette matière ne permettant de s'exprimer que de manière rudimentaire et ne lui permettant pas de suivre le rythme soutenu des différentes étapes obligatoires de l'IPC.

3. *L'encadrement et les parents*

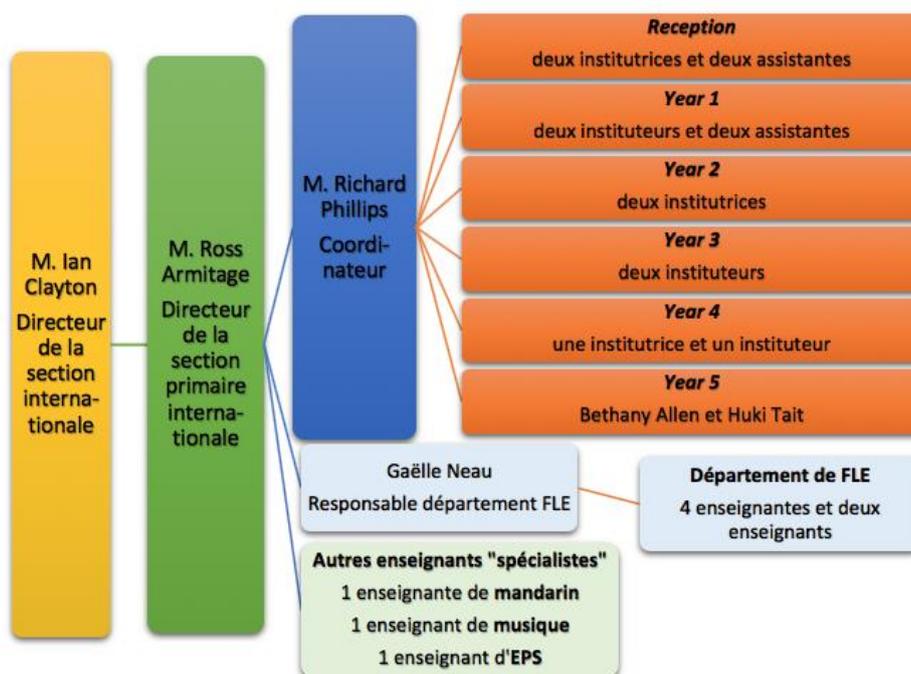


Figure 3 : Organigramme de la section primaire internationale du Lycée français international de Hong Kong, campus de Jardine's Lookout (Ducret, 2018).

Les instituteurs et institutrices de la section primaire internationale au campus de *Jardine's Lookout* disposent d'un coordinateur pédagogique, dont la mission est de s'assurer de la bonne organisation des classes, du suivi du curriculum nouvellement mis en place et de la collaboration entre enseignants dans l'IPC.

En ce qui concerne le département de FLE, l'organisation y est relativement simple, puisque l'équipe ne se compose que de six enseignants sur le site de *Jardine's Lookout* et que la responsable pédagogique est également enseignante de FLE avec deux heures hebdomadaires réservées à la coordination du service. Cette tâche n'est cependant pas aisée à cause de l'absence de temps prévu de réunion pour l'équipe de FLE et la communication se faisant alors principalement par mél, celle-ci est relativement chronophage. La responsable pédagogique se charge aussi des observations des enseignants de FLE et de la mise en place de séances de formations-remédiations si nécessaire.

Tout le personnel éducatif est encadré par le directeur de la section internationale et le directeur de la section primaire internationale dont le département de FLE dépend directement. Outre le pilotage pédagogique de l'école et ses responsabilités relatives au fonctionnement de l'école, le directeur de la section primaire internationale organise des réunions hebdomadaires pour assurer la bonne coordination des efforts pédagogiques entre les différentes classes et les enseignants (non « spécialistes »). Il met également en place des observations de classe et s'assure de la formation continue des enseignants.

Le Lycée Français International de Hong Kong se caractérise également par une forte volonté d'inclure les parents dans l'action éducative de leurs enfants, souhaitée par la direction et comme nous le verrons par la nature même du nouveau curriculum mis en place. Effectivement, en plus de réunions parents-enseignants organisées en début, en milieu et en fin d'année, les parents sont régulièrement invités à participer aux différentes étapes de l'IPC. L'implication des parents permet d'avoir une très grande transparence dans le développement de l'unité, et les parents sont incités à prendre part aux différentes étapes de l'IPC voire même à intervenir en classe si leurs compétences professionnelles et personnelles peuvent venir enrichir l'expérience des enfants par exemple. Une étape à laquelle les parents peuvent participer est le « point de sortie » (*exit point*) du thème, qui se passe pendant quelques heures dans les classes des apprenants qui ont alors l'opportunité de montrer aux autres niveaux et à leurs parents ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait pendant les quelques semaines de l'unité didactique et c'est surtout un moment privilégié pendant lequel les élèves peuvent interagir avec d'autres parents venant contribuer de différentes manières lors de la conclusion du thème. À titre d'exemple, un père de famille, pilote de ligne pour la compagnie aérienne de Hong Kong est venu à plusieurs reprises pour parler aux enfants du métier de pilote, de ses avantages, de ses contraintes et au moment du « point de sortie » a mis en place un simulateur de vol et a arrangé avec les élèves et les enseignants une salle de classe en

intérieur de cabine d'avion, où les enfants avaient à tour de rôle différentes responsabilités au sein de leur compagnie aérienne.

Ce type d'interaction au cœur de la classe est aussi relativement unique à Hong Kong, où même si les parents d'élèves participent à des activités extra-scolaires, leurs interventions au sein de la classe est très limitée. Le site du bureau de l'éducation de Hong Kong, n'encouragent les parents qu'à « supporter et essayer de participer aux activités arrangées par les écoles » et de « faire du travail bénévole pour leur école »¹².

4. *Analyse du contexte de stage*

L'année scolaire 2017-2018 a vu la mise en place de l'IPC au sein de la section primaire internationale du LFI. Précédemment, le curriculum britannique servait de base aux enseignants de classe et ceux-ci sont donc passés d'une année sur l'autre d'un système relativement traditionnel, avec une grande liberté de création et de conduite de classe, à un nouveau curriculum où l'organisation et le déroulement des unités d'enseignements sont très codifiés et où l'autoévaluation, l'hétéroévaluation et la communication entre instituteurs et avec la direction de l'établissement occupent une place centrale. Bien que l'emploi du temps des enseignants de FLE n'inclue pas de périodes de collaboration entre départements, l'obligation de travailler étroitement avec les autres enseignants, motivée par la nécessité d'apporter une continuité entre les cours, a représenté pour moi un atout non négligeable non seulement d'un point de vue pédagogique, au caractère très formateur en cette période de stage, mais aussi afin de réduire l'écart souvent important dans les pratiques de classes, permettant aux apprenants de pouvoir mieux appréhender les séances de FLE et de faire le lien avec leur apprentissage en classe avec leurs instituteurs.

Cependant, les enseignants de FLE n'ayant pas bénéficié de formation particulière liée à l'utilisation de l'IPC dans leurs classes, les objectifs d'intégration du français dans le nouveau curriculum n'étaient pas une priorité pour cette année scolaire et il n'a été demandé aux enseignants de FLE que de « faire leur possible » pour s'y associer progressivement au cours des années à venir. Cette liberté de manœuvre m'a permis d'initier le processus au cours du second semestre de cette année scolaire tout en devant rendre compte de mes résultats auprès de mon maître de stage et de la direction de l'établissement.

Du point de vue de l'équipement, le LFI a doté ses classes de matériel classique et innovant, allouant également à chaque département un budget pour investir dans le matériel

¹² Bureau de l'éducation de Hong Kong, 2018 : <https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter11.html>

nécessaire au bon déroulement des cours. Du tableau blanc interactif aux logiciels multiples de créations vidéo et audios, en passant par des tablettes et des ordinateurs portables (1 pour deux élèves), et des applications éducatives mises à disposition des enseignants et des élèves, le LFI a à cœur de faire entrer l'enseignement proposé dans l'ère du numérique tout en demandant aux enseignants de savoir préserver et de privilégier les interactions en classe, en encourageant la communication et les échanges en direct. À partir de *Year 4*, l'utilisation de Google Education, et de ses différentes applications permet aux enfants de se responsabiliser face à leurs devoirs et à leur apprentissage, qualités importantes dans ce monde où le savoir apprendre est également une compétence primordiale à acquérir.

Chapitre 3. Présentation de la commande de stage, questionnements, problématique et hypothèses

En recrutant pour l'année 2017-2018 trois nouveaux enseignants de FLE, la direction de la section internationale primaire du LFI a affirmé son souhait non seulement de renforcer l'équipe déjà en activité mais aussi de soutenir le projet d'inclure le FLE au sein de l'IPC. Ce curriculum nouvellement mis en place au LFI, permet aux instituteurs et institutrices d'utiliser un produit « clé en main » alliant une pédagogie de projet à des thèmes en relation avec les intérêts spécifiques des apprenants. Toutefois, le contenu lié au FLE n'a pas encore été créé pour tous les niveaux par les équipes responsables du développement de l'IPC, situées en Angleterre. Seules deux unités de FLE ont été mises à la disposition des enseignants en janvier 2018, mais celles-ci sont entièrement autonomes puisqu'elles ne s'intègrent pas dans les thèmes de l'IPC et restent donc entièrement à part de ce que font les élèves en classe avec leurs instituteurs.

L'étude de ce nouveau curriculum, de la meilleure manière de concevoir un programme de FLE en correspondance et le besoin d'offrir aux élèves une continuité avec les cours avec les instituteurs sont les missions qui m'ont été confiées pour ce stage. En créant des unités didactiques selon la procédure de l'IPC, fidèles aux thèmes choisis par les enseignants, ainsi que des ressources ludiques et adaptées au niveau des élèves, j'espérais effectivement pouvoir offrir aux enseignants de FLE des sessions d'enseignement organisées et bien articulées tout en apportant aux apprenants une progression qui conserve les objectifs et la logique des cours d'IPC tels que faits en classe avec leurs instituteurs. Cependant, en considérant l'ampleur de cette tâche, il a été convenu avec ma responsable de stage de me focaliser sur la seconde partie de l'année scolaire avec un groupe d'élèves en *Year 5* de niveau fin A1 / début A2 en cours de FLE.

1. *Présentation de l'accord pédagogique*

Partant du constat fondamental, au sein de l'établissement, d'un besoin de continuité entre les cours dispensés par les enseignants de classe (instituteurs et institutrices) et les « spécialistes » (enseignants de FLE, de mandarin, de musique et d'informatique intervenant en-dehors de la classe), les objectifs pédagogiques par rapport à l'enseignement du français sont apparus relativement tôt au début de mon stage.

1.1. Les buts de l'institution par rapport à l'enseignement du français

Dans un souci de faciliter la transition pour les élèves vers le nouveau curriculum mis en place cette année au LFI, de leur offrir plus d'autonomie et de leur enseigner de manière précoce les compétences du 21^e siècle (collaboration, communication, TIC, habiletés sociales et culturelles, etc.), la section primaire internationale du LFI souhaite :

- Proposer un apprentissage scolaire international au niveau primaire aux parents et aux élèves non francophones souhaitant avoir une exposition plus régulière et plus importante à la langue française par rapport aux autres établissements internationaux du territoire ;
- Proposer aux apprenants francophones la possibilité de suivre un cursus à vocation internationale avec des cours supplémentaires adaptés à leurs besoins (de type français langue maternelle) ;
- Évoluer dans les années à venir vers des classes avec un enseignement entièrement bilingue en section primaire, en permettant aux enseignants francophones d'intervenir régulièrement dans les classes afin de co-enseigner avec les instituteurs anglophones ;
- Dans l'attente des cours bilingues, proposer aux apprenants des cours de FLE sur le modèle de l'IPC et les motiver à s'intéresser à la langue et à la culture françaises ;
- Aider les nouveaux apprenants à se mettre à niveau grâce à des cours de fin de journée entièrement adaptés aux débutants ;
- Organiser en *Year 4* les examens du DELF Prim A1.1 et en *Year 6*, ceux du DELF Prim A1, seules évaluations sommatives possibles en école primaire pour le FLE.

1.2. Étapes prévues selon les demandes de l'établissement

Le besoin de transversalité tenant d'une logique pédagogique et didactique guidée par l'IPC, en permettant de donner une uniformité tant aux élèves qu'aux enseignants et aux parents, j'ai donc proposé de procéder à la démarche suivante :

- Analyse du fonctionnement du curriculum de l'IPC : ce curriculum étant assez récent dans le monde de l'éducation et afin de bien délimiter mon champ de travail, il m'a semblé important de trouver dans un premier lieu les informations nécessaires sur l'IPC et de procéder à des recherches sur les règles de base, les obligations et les recommandations de ce curriculum. Il m'a également semblé essentiel de rechercher si les objectifs de l'IPC pouvaient correspondre à la progression logique du

programme de FLE et l'acquisition des compétences linguistiques, pragmatiques et discursives, visées pour amener les élèves, sans faire obstacle, à passer le DELF Prim A1 l'année suivante, en *Year 6*.

- Conduite de réunions formelles avec les instituteurs de mon groupe d'élèves cibles, en début de chaque thème : afin de repérer les objectifs et les thèmes du curriculum en commun pour la seconde partie de l'année académique, il semblait primordial de me mettre en relation et en position de partenariat avec l'instituteur et l'institutrice du groupe d'enfants concernés ;
- Conception et diffusion de trois questionnaires à destination des parents de mon groupe d'élèves cibles (1 questionnaire en début de stage et 1 questionnaire en fin de stage) et de mes apprenants (1 questionnaire en fin de stage) : ces questionnaires étaient importants pour me permettre de constater l'évolution de la perception des parents d'élèves sur l'intégration du FLE dans l'IPC et d'obtenir l'avis des apprenants concernant ce cours « spécial » ;
- Conception des séances pédagogiques liées à l'inclusion de l'IPC en classe de FLE, modification du site Weebly déjà existant et ajout d'un onglet IPC : dans le but de compenser les faiblesses linguistiques de certains apprenants, il m'est paru opportun de créer une plateforme hybride pour mettre à leur disposition les outils nécessaires à une bonne expression et leur donner le temps d'apprendre de nouvelles structures de langue et de faire leurs recherches en autonomie à la maison ou à tout moment libre. Cette plateforme avait également pour vocation d'être utilisée en classe, me permettant ainsi d'obtenir directement les commentaires des apprenants sur la clarté des informations trouvées sur le site et de les ajuster à leur niveau si nécessaire ;
- Enseignement et prise en compte de la méthodologie de l'IPC dans mes cours : un des objectifs principaux de ce stage était de procéder à la création de cours en suivant la structure et l'organisation spécifiques de l'IPC, le thème de l'unité en cours mais surtout en restant en adéquation avec les objectifs linguistiques, pragmatiques et interculturels du curriculum FLE en lien avec le *CECRL*. Effectivement, je souhaitais que ce cours « spécial » d'une heure, sur les quatre heures hebdomadaires, soit une opportunité pour les apprenants de réinvestir leurs nouvelles connaissances en contexte et dans un projet motivant et réaliste pour eux ;

- Compte-rendu sur la première unité didactique et commentaires des autres enseignants : cette réunion formelle a pour but de vérifier l'adéquation de mon travail avec les objectifs d'apprentissage, les attentes des enseignants et de la direction ;
- Conception et conduite de la seconde unité didactique ;
- Compte-rendu sur l'ensemble des unités didactiques, commentaire des autres enseignants sous forme de réunion formelle : cette seconde réunion se tenant en fin de période de stage a pour objectif de recevoir les feedbacks des instituteurs et de la responsable du département de FLE sur l'ensemble du travail fourni au cours des six mois de stage et de la concordance des contenus enseignés par rapport aux objectifs fixés ;
- Bilan de faisabilité : sous forme de compte-rendu de cette classe test auprès de la responsable de l'équipe FLE du LFI et responsable de mon stage en présentant mes méthodes d'analyse, mes conclusions, et en identifiant des possibilités et la faisabilité de ce projet à grande échelle.

2. *Les objectifs de stage et commentaires sur la commande*

Afin de mener à bien les différentes étapes identifiées pour mon projet, j'ai dû considérer mes ambitions pour ce stage et déterminer les objectifs sur lesquels j'aurai la possibilité de réfléchir *a posteriori* pour m'assurer de leur adéquation avec les résultats obtenus. Cette réflexion a également engendré quelques remarques sur les exigences du contenu de cette commande de la part de la direction de l'établissement.

- Conduire les séances d'enseignement en suivant la méthodologie et la philosophie de l'IPC et les rendre interactives, ludiques et réalistes autant que possible afin de conserver la motivation et l'intérêt des élèves au plus haut point.
- Utiliser *Google Classroom* et *Weebly* pour la formation de type hybride ou en classe inversée avec une forte part de présentiel et des activités et tâches proposées en distanciel ;
- En assurer le suivi pédagogique et technique ;
- Constituer une mallette pédagogique comprenant du matériel pédagogique, des fichiers Smart Notebook, des plans d'unités didactiques et autres documents, à destination de mes collègues de travail.

Le Lycée International de Hong Kong présente de multiples défis, celui-ci étant réparti sur 4 sites différents avec les sections primaires et secondaires, françaises et

internationales parfois réunies dans le même établissement. Premièrement, au niveau des apprenants au sein de la section internationale, les opportunités d'échanges en français en-dehors du cours de FLE sont assez rares, les enfants francophones et leurs camarades de classe anglophones préférant l'utilisation de la langue anglaise en tant que langue véhiculaire dans leurs interactions. Deuxièmement, en ce qui concerne la communication, l'organisation du LFI en campus, parsemés sur l'ensemble du territoire de Hong Kong, ne facilite pas les échanges entre les instances décisionnelles et les enseignants, et parfois même entre enseignants de même section. Finalement, au niveau de la relation avec les parents, ceux-ci ont un haut niveau d'exigences à l'égard de l'école, puisqu'ils doivent payer des frais de scolarité assez élevés, et requièrent une importante personnalisation de l'enseignement. Pour répondre aux demandes des parents, la direction du LFI a souhaité apporter des changements progressifs aux pratiques éducatives en place, notamment en adoptant et en travaillant avec l'IPC. Profitant de cette évolution au sein du campus de *Jardine's Lookout*, j'ai souhaité procéder à l'étude du nouveau curriculum IPC et de la meilleure manière de l'inclure au programme de FLE, non seulement pour l'intérêt pédagogique de ces tâches mais aussi pour mon propre développement personnel et professionnel.

2.1. Questionnements

Au cours des premiers mois de travail dans ma nouvelle position d'enseignant de FLE au LFI, il m'a été relativement aisé de constater que le niveau de compétences en FLE des élèves scolarisés en section internationale n'était pas aussi élevé qu'escompté, malgré le fait que cette école soit officiellement un établissement français et qu'elle procure un nombre conséquent d'heures de cours de FLE de manière hebdomadaire. N'ayant pu commencer à mettre en place les séances d'IPC liées au FLE qu'au début du second semestre, plusieurs questions me sont venues à l'esprit concernant l'aspect technique et pédagogique de mon projet et surtout concernant la motivation des apprenants dans ce nouveau format, totalement inédit pour eux après 5 années d'enseignement du FLE :

- Quels outils ou quelles méthodes permettraient d'apporter une motivation autre que celle de réussir l'examen du DELF à ces élèves qui ne voient pas forcément l'intérêt communicationnel à apprendre cette langue ?
- Comment surmonter les obstacles langagiers possibles à l'intégration du FLE dans l'IPC ?
- Quelles organisations et méthodes permettraient aux apprenants de faire un lien entre leurs différents apprentissages en classe de FLE et en classe avec leurs instituteurs ?

3. *Problématique et hypothèses de travail*

De plus, ayant constaté que chaque thème de l'IPC a une forte composante codisciplinaire ou multidisciplinaire (histoire, géographie, sciences, etc.) exploitable en séance de FLE, ma problématique semblant le mieux correspondre à mon projet est la suivante :

Dans quelle mesure la codisciplinarité contribue-t-elle à renforcer la motivation des élèves dans les séances de FLE intégrées à l'IPC ?

Dans cette formulation, je préfère utiliser le terme de « codisciplinarité » et non pas celui de « pluridisciplinarité » afin de souligner l'importance de permettre aux apprenants de procéder à « une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude » (Blanchard-Laville, 2000 : 59), dans le but de garder en priorité l'apprentissage du français en tant que langue de production, de recherche d'informations, d'échanges et d'interactions.

Afin de répondre à mes différentes questions, en tant qu'enseignant de FLE, il me paraît alors intéressant de concentrer mon travail surtout sur les aspects techniques et didactiques en partant à la recherche de documents et d'activités adaptés tout en analysant les avantages de la méthodologie de l'IPC :

- Apporter des documents authentiques et des tâches parallèles à la progression du manuel des enfants afin de motiver les élèves à s'investir dans leur apprentissage. Promouvoir une perspective actionnelle, plus ou moins délaissée jusqu'à présent / en la généralisant, pour « sortir » du manuel de FLE et emmener les enfants vers des objectifs plus concrets et en lien avec leur réalité quotidienne.
- Adapter le format particulier et structuré de l'IPC aux séances de FLE afin de faire évoluer les pratiques, plus en lien avec les orientations actuelles de la didactique des langues et de motiver les apprenants. Ici, la clarté des objectifs praxéologiques, la possibilité pour l'apprenant de sélectionner ces objectifs en partenariat avec l'enseignant, les opportunités d'effectuer des recherches en autonomie, seul ou en groupe, et de présenter les résultats de leur travail à leurs parents encouragent les apprenants à s'investir dans les différentes activités proposées.
- Tirer parti de l'aspect international de l'IPC pour permettre aux élèves de mettre en comparaison leurs différentes cultures et la culture française dans des activités leur permettant de s'exprimer et d'apprendre les uns des autres.
- Recourir aux Disciplines non linguistiques (DNL) conjointement aux cours de FLE. Dans ce nouveau curriculum, les thèmes de l'IPC sont sélectionnés et définis par les instituteurs

parmi un grand nombre de thèmes disponibles sur le site de *Fieldwork Education*. En choisissant de s'associer à ces thèmes pouvant recouvrir différentes DNL (géographie, histoire, sciences, etc.), l'enseignant de FLE permet à ses élèves d'apprendre la langue française et de l'utiliser en situation tout en faisant le lien avec les cours donnés par leurs enseignants de primaire.

Un stage, comme toute autre expérience professionnelle ou professionnalisante, permet de s'investir tout en enquêtant sur les manières de rendre son environnement de travail plus efficace, et en s'impliquant afin d'apporter sa touche personnelle aux dispositifs et aux procédures déjà en place pour motiver encore plus ses apprenants. Mon expérience au Lycée Français International est relativement courte, cependant, l'environnement et les interactions avec les enseignants, les enfants et leurs parents, le personnel d'encadrement et mes collègues directs m'ont permis de me faire une idée assez précise sur les aspects sur lesquels mon stage de Master 2 devait reposer.

Après quelques mois passés à analyser, à concevoir des unités didactiques pour intégrer le FLE dans l'IPC et à rencontrer les différents acteurs de ce projet, j'ai souhaité orienter ma thématique et mon travail vers le thème de la motivation, essentielle pour tout apprentissage et notamment celui d'une langue étrangère. Les élèves de la section internationale du LFI sont assez représentatifs des apprenants à Hong Kong dans le sens que l'apprentissage d'une langue vivante ne représente pas une priorité, leur environnement familial et scolaire étant dans une langue véhiculaire commune à tous et à toutes, ici l'anglais. Cependant les élèves du LFI ont l'avantage supplémentaire d'être entourés de personnes francophones (certains élèves, parents et enseignants) et d'avoir un nombre important d'heures d'enseignement de FLE, leur permettant d'avoir une exposition à la langue assez fréquente. Il est justement de mon devoir en tant qu'enseignant de FLE de rendre ces heures de français enrichissantes et efficaces au sein de l'IPC.

Partie 2 - Cadrage théorique

La motivation et de la codisciplinarité dans les pédagogies en place au LFI

Chapitre 4. Qu'est-ce que la motivation en situation d'apprentissage ?

Depuis les philosophes de l'antiquité, le sujet de la motivation est souvent débattu que ce soit dans le milieu professionnel ou dans le milieu scolaire où les acteurs de l'éducation se demandent comment faire en sorte que tous les apprenants s'engagent dans leurs tâches de manière volontaire, et veulent comprendre pourquoi un élève peut être soit motivé à apprendre, soit motivé à ne pas apprendre. « La carotte et le bâton marchent peut-être si on veut une classe d'ânes, mais la vraie motivation vient de l'intérieur », c'est ainsi que Gilbert (2002 : 1) critique certaines pratiques éducatives fonctionnant à la récompense. Tout comme s'accorde à le dire Abgrall (2012), la motivation devrait plutôt venir de l'intérieur car c'

est ce qui nous pousse à agir. Elle détermine le déclenchement de l'action dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Elle est une réponse à un besoin, une pulsion. Abgrall (2012 : 13)

Qu'elle provienne de l'intérieur ou de l'extérieur, la motivation a un rôle primordial dans l'Éducation et fait l'objet d'un intérêt tout particulier pour les chercheurs et les enseignants.

1. *Définitions de la motivation et des besoins dans le milieu de l'éducation*

Viau (1994 : 7) a écrit que « la motivation [était] un état dynamique qui [avait] ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'[incitaient] à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». L'adjectif « dynamique » dans sa définition montre bien l'aspect évolutif de la posture dans laquelle se trouve l'apprenant, qui pourra en fonction de facteurs externes et internes revoir son implication dans telle ou telle activité. Dans sa définition de la motivation, Abgrall (2012) parle quant à lui de la complexité de savoir d'où elle provient, mais surtout de l'importance de prendre en considération les différents besoins qui interviennent en tant que source de motivation pour les apprenants :

- 1) Les besoins physiologiques (s'alimenter, se déplacer, etc.),
- 2) Les besoins psychologiques (besoins d'estime de soi, d'accomplissement, de supériorité, d'autonomie, etc.),
- 3) Les besoins sociaux (besoin d'appartenir à un groupe, d'avoir des relations interpersonnelles, etc.),
- 4) Les émotions (l'amour, l'amitié, la peur, etc.).

Ces différents besoins viennent en accord avec ceux émis par Maslow (1943 : 372) qui ont été par la suite représentés dans un diagramme en forme de pyramide :



Figure 4 : Pyramide de Maslow (Maslow, 1943)¹³

Fortement critiquée par de nombreux psychologues pour une hiérarchisation insatisfaisante voire incomplète des besoins, cette représentation a cependant l'intérêt de pouvoir être reprise dans le monde de l'éducation en parlant de la satisfaction des besoins :

- physiologiques (manger, boire, dormir, respirer, etc.) qui permet que l'apprenant soit prédisposé à travailler en ayant bien dormi et bien mangé par exemple ;
- de sécurité (du corps, de la santé, de la propriété, etc.) permettant à l'apprenant d'avoir l'assurance que rien ne viendra troubler son apprentissage ;
- sociaux (amour, amitié, appartenance, intimité, etc.) qui permet que l'apprenant ressente la satisfaction d'appartenir à un groupe d'élèves, à une classe et à son milieu affectif proche ;
- d'estime (confiance, respect, estime personnelle, etc.) permettant à l'apprenant de retirer du plaisir à bien travailler et à recevoir le respect des autres ;
- de s'épanouir et de ressentir de l'accomplissement personnel qui permet que l'apprenant puisse avoir la satisfaction de travailler de manière autonome, de prendre des initiatives et de participer activement à l'organisation et à la répartition des tâches dans la classe.

¹³ Pyramide de Maslow. Consultable sur le site : <http://marketingderechercheausolution.com/mlm-pyramide-de-maslow/>

2. *Les besoins en didactique des langues*

D'un point de vue de la didactique des langues, pour Richerich (1985), la prise en compte des besoins personnels des apprenants dans le milieu éducatif n'est pas suffisante, il faut ajouter à ceux-ci les besoins langagiers. Richerich (1985 : 89) pense que « chaque besoin, de quelque nature qu'il soit, n'a de sens et de valeur que par rapport aux conditions spatio-temporelles dans lesquelles des individus le ressentent et cherchent à le satisfaire pour atteindre un but ». Les besoins en milieu scolaire doivent donc être ancrés dans cet environnement particulier et doivent également être identifiés, recueillis et analysés au préalable afin :

d'interpréter ce qui [...] est nécessaire [aux apprenants et à l'enseignant] pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement /apprentissage d'une langue, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements (Richerich, 1985 : 89).

Coste (1975 : 51) pense également qu' « un enseignement réfléchi et cohérent ne peut être conçu et organisé qu'en fonction des besoins auxquels il sera censé répondre ».

Dans le cas de la didactique des langues, Richerich précise que le besoin est pour lui « « quelque chose » qui incite l'être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but » (Richerich, 1985 : 89). La particularité des besoins langagiers est que la manifestation de la relation entre l'individu et son environnement se fait par l'intermédiaire du langage permettant alors à l'individu d'interagir avec l'espace qui l'entoure et son contenu et de donner un sens à ces interactions (*ibid.*, 92), idée résumée dans la définition donnée par l'auteur :

Ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement (*ibid.*, 95).

Les besoins langagiers des individus peuvent avoir comme objet l'acquisition de leur langue maternelle dans le but de s'intégrer dans le milieu où ils sont nés et où ils ont grandi, un premier niveau que Richerich appelle « primaire », ou l'apprentissage d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) à un niveau « secondaire », toujours afin de parvenir à la satisfaction de buts, pouvant être ici personnels, géographiques, politiques, professionnels, etc. (Richerich, 1985 : 94). Il donne comme exemple de buts à atteindre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la satisfaction personnelle de connaître cette langue, mais aussi le besoin de pouvoir lire un auteur dans cette langue, de réussir un test ou de gagner plus d'argent.

Les besoins conscients des apprenants peuvent alors être classés dans 2 catégories selon Dabène (1978), les « besoins » et les « demandes ». Le premier terme indique ce que les apprenants de tout âge et de tout niveau **devraient** demander à apprendre, tandis que le second représente ce que les apprenants ou les autres acteurs (parents, employeurs, institutions pédagogiques, etc.) **souhaitent** apprendre ou faire enseigner. Cette dichotomie représente toujours la réalité d'aujourd'hui où il faut parfois trouver un terrain d'entente entre les différents acteurs pédagogiques en ce qui concerne les contenus à enseigner en fonction des besoins exprimés et de ceux relevés par les enseignants.

Richterich (2015 : 93) parle également de besoins « objectifs » (ou ressentis), pouvant être définis avec plus ou moins de précision « à partir d'une analyse des situations typiques de l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne et sociale des individus et des groupes ». Ces besoins « objectifs » viennent en opposition avec les besoins « subjectifs » (ou imprévus), qui sont par nature imprévisibles et donc indéfinissables, puisqu'ils sont liés « aux circonstances de leur production », comme au cours d'un incident qui survient (bagage perdu à l'aéroport par exemple).

Tous ces différents motifs d'apprendre une langue relèvent alors de ce qu'Abgrall (2012) appelle les motivations intrinsèque et extrinsèque.

3. *La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque*

Tout enseignant espère que ses apprenants trouvent dans leurs cours la motivation nécessaire pour travailler, sans à avoir recours aux récompenses et autres renforcements externes (éloges et encouragements verbaux). Cependant, la motivation provient aussi bien de sources externes qu'internes.

3.1.1. La motivation intrinsèque

Dans son ouvrage, Abgrall (2012 : 13) soutient qu' « une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu, est dite intrinsèquement motivée ». Cette hypothèse a été largement démontrée par des chercheurs et enseignants tels que Harlow dans les années 1950 et Deci dans les années 1970, dans leurs travaux de recherche sur la motivation. Ces recherches, réalisées à 20 ans d'intervalles, pour l'une avec des singes, pour l'autre avec des enfants, ont conduit les deux chercheurs à la même conclusion que pour le même type de tâche proposée à deux groupes, leurs sujets d'expérimentation n'avaient eu besoin d'aucune motivation externe afin d'effectuer la tâche qui lui était impartie. Dans le premier groupe

(sans motivation externe, en nourriture, monétaire ou affective), la motivation était visiblement intérieure car les sujets éprouvaient du plaisir à effectuer cette tâche et n'avaient pas besoin de récompense, à l'opposé du second groupe test (avec motivation externe). On parle également d'autodétermination totale dans la motivation quand

la motivation intrinsèque sous-tend le comportement de l'individu, quand ce dernier effectue une activité uniquement pour la satisfaction inhérente à la pratique de cette activité. Cette fois la satisfaction est spécifique à la pratique de l'activité et elle n'est pas détachable de cette dernière (Deci et Ryan, 2002 cités par Fenouillet, 2005 : 106).

3.1.2. La motivation extrinsèque

À l'opposé de la motivation intrinsèque, Abgrall (2012 : 13) affirme que si « une activité qui est pratiquée pour ses effets – pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative – [elle] est dite extrinsèquement motivée ». Le comportementalisme jusqu'au milieu du 20^e siècle, comme le rappelle Fenouillet (2015), ne prend en considération que la motivation extrinsèque (sans la nommer ainsi), le comportement (la réponse) étant déclenché par un *stimulus* (un signal). Les recherches de Pavlov (1927), reprises ensuite par Skinner (1938), ont ainsi démontré que les animaux faisant partie de leurs expériences devaient être conditionnés (affamés, assoiffés ou ayant peur d'être électrocutés) pour qu'il y ait apprentissage. Ce conditionnement, pour ces chercheurs, relevait alors de la motivation externe.

En citant à nouveau les travaux de Deci et Ryan, Fenouillet (2005 : 106) complète le concept d'autodétermination en ajoutant les différentes formes de motivation extrinsèques qui y sont contenues :

- La régulation externe : agissements pour recevoir une récompense (une bonne note par exemple et éviter une punition) ;

- La régulation introjectée : agissements en réponse à des stimuli externes (pour ne pas se sentir coupable, garder la face ou l'estime de soi, etc.) ;

- La régulation identifiée : agissements en réponse à l'importance accordée à un comportement à adopter (*self-determination*). Par exemple un élève qui va s'efforcer de faire du sport car cela lui enseigne d'autres valeurs (Brière & al., 1995) ;

- La régulation intégrée : agissements dans le but de la réalisation de soi, comme dans l'exemple repris par Fenouillet où « une personne qui estime qu'il lui faut vivre en harmonie avec la nature va être une militante écologiste active, s'alimenter uniquement avec des produits cultivés naturellement, s'informer en permanence sur la meilleure façon de vivre en harmonie avec la nature » (2005 : 106).

Fenouillet parle également de la notion d'amotivation dans la théorie de Deci et Ryan, qui se manifeste par la résignation à l'échec, la croyance d'un manque de compétence et le manque de valeur accordé à l'enseignement considéré.

4. *La motivation intrinsèque ou extrinsèque ?*

Après de multiples observations de classes où la discipline et la motivation fonctionnaient grâce aux récompenses, l'éducateur américain Robert Sullo (2009 : 33) a conclu que l'endorphine libérée par nos cerveaux quand nous parvenons à comprendre des notions nouvelles ou difficiles, quand nous devenons plus compétents dans une matière ou au moment de la réussite d'une tâche, que cette « hormone puissante qui nous fait nous sentir bien » était une récompense physiologique interne. C'est alors cette sensation qui sert de motivateur aux apprenants. Et à l'opposé, lorsque les récompenses sont externes (promesse de voir un film en classe, bons points donnant des avantages dans l'école, récréation plus longue et même éloges verbaux), les enseignants ont la conviction de préparer leurs jeunes apprenants aux conditions du monde qui les attend mais Sullo (2009 : 33) objecte que « nous ne faisons que dévaluer l'apprentissage et interférons avec le mécanisme naturel de récompense de l'apprentissage et de la réussite scolaire ».

Pour lui, le meilleur moyen de motiver un apprenant serait alors de mettre l'emphasis sur la manière dont celui-ci se sent après avoir achevé un travail correctement, afin de lui montrer que « travailler dur et apprendre le font se sentir bien » (Sullo, 2009 : 34). Cela lui permettra également d'être soutenu par l'enseignant dans son désir naturel de devenir de plus en plus compétent. Robert Sullo conseille donc aux éducateurs de motiver leurs apprenants de l'intérieur, en les amenant à réfléchir sur la qualité de leur travail et de la satisfaction qu'ils peuvent en retirer.

De plus, si on reprend la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan qui pose les hypothèses que la motivation intrinsèque est plus durable que la motivation extrinsèque et que les récompenses extrinsèques ont un impact négatif sur la motivation intrinsèque, on se rend compte de l'importance de concentrer ses efforts pour proposer des activités formatrices pendant lesquelles les apprenants auront du plaisir à travailler et qui leur feront ressentir un sentiment d'accomplissement après celles-ci.

Il est important en tant qu'enseignant de se rappeler que pour les enfants, l'école ne sera jamais aussi intéressante ou attrayante que les loisirs qu'ils exercent (multimédias, activités sportives ou récréationnelles, voyages, etc.) mais qu'il appartient à l'enseignant non seulement de les prendre en compte lors de l'analyse des besoins des élèves, comme définis par Maslow (1943) ou plus récemment par Deci & Ryan (2002), mais aussi d'exploiter leurs centres d'intérêts personnels notamment dans le choix et dans la présentation des différentes disciplines à enseigner.

Chapitre 5. La codisciplinarité

Faire cours à une classe que l'on maintient passive et qui, par conséquent, s'ennuie rend le métier désespérant (Chéreau & Gaidioz, 2006 : 168).

Cette description d'une situation de classe, que celle-ci soit en cours de langue comme dans toute discipline scolaire, est ce qui a amené les auteurs à considérer la pratique de la codisciplinarité dans leurs unités didactiques et dans leurs cours afin de diversifier la manière d'enseigner et d' « avoir devant soi une classe qui participe et manifeste de l'intérêt » (*ibid.*). Avant de découvrir les avantages de cette pratique disciplinaire, il convient de présenter les définitions liées à la codisciplinarité et d'examiner ses principes.

1. Définitions et notions clés

Il importe avant tout de procéder à la définition de ce qu'est une discipline avant de pouvoir parler des possibilités d'interaction entre elles.

1.1. Qu'est-ce qu'une discipline ?

Selon la définition du Larousse (2018), une discipline est une « branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement ». Synonyme de « matière » le dictionnaire donne comme exemple : « les disciplines littéraires ».

En didactique des langues, il est à mon avis préférable de choisir la définition de Gérard Fourez (cité par Moussavi Rozati, 2017 : 142) pour qui

une discipline se caractérise par une institutionnalisation-standardisation des pratiques de recherches et d'enseignement dans une communauté scientifique donnée, socialement et historiquement située et régie par un paradigme qui définit les présupposés et les objectifs des savoirs à construire.

Les notions intéressantes dans cette définition sont d'une part la prise en considération des connaissances antérieures des apprenants et d'autre part celle des savoirs qu'ils doivent acquérir, notions qui sont au cœur, comme nous allons le voir, des principes de l'IPC.

Pour Hoffstetter et Schneuwly (2014), il est impensable de parler de discipline sans parler de didactique puisque les deux sont très intimement liées. Effectivement, comme le précisent ces deux auteurs, « la didactique est [...] d'abord une pratique d'enseignement dans une matière ou discipline scolaire » et toujours au sujet de ce lien, les auteurs précisent que « la didactique comprend de manière inséparable le mode d'organisation des savoirs et les formes particulières de leur enseignement dans une discipline. » (Hoffstetter et Schneuwly, 2014 : 37).

1.2. De la discipline à la transdisciplinarité

Il faut ensuite se tourner vers l'histoire de la discipline pour comprendre son évolution vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Comme le rappellent Hoffstetter et Schneuwly (2014), la notion de discipline avait été tour à tour appelée « branches », « matières », voire même « facultés », avant de s'imposer au début du 19^e siècle par un gouvernement français soucieux de moderniser l'enseignement. Celui-ci s'organise, s'unifie et les filières et leurs contenus sont alors mieux définis et trouvent une certaine cohérence entre eux, devenant progressivement les disciplines scolaires et universitaires que nous connaissons à présent (Hoffstetter et Schneuwly, 2014). Ce processus de disciplinarisation, avec le développement des domaines de recherche qui y sont attachés,

ne se parachève nullement lors de la généralisation du système des disciplines, mais se poursuit inlassablement sous de multiples formes. Les disciplines se constituent souvent les unes par rapport, voire contre les autres dans un mouvement d'incessante reconfiguration qui inclut, par essence et d'emblée, l'interdisciplinarité (Hoffstetter et Schneuwly, 2014 : 29).

En se référant aux définitions du Grand dictionnaire terminologique, de l'Office québécois de la langue française, l'interdisciplinarité est

l'interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines, qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant (OCDE, 1990).

Comme le précisent Hoffstetter et Schneuwly (2014), le préfixe « inter » soutient l'idée que les disciplines entretiennent alternativement de bons rapports ou des relations tendues puisqu'elles entrent parfois en compétition, se disputent, ou à l'opposé s'unissent et collaborent ensemble. Cela peut s'expliquer par le fait que les disciplines soient souvent soumises à des pressions extérieures au cercle éducatif, tensions sociales, contextes politiques et économiques difficiles.

Même si la définition de l'interdisciplinarité trouve écho dans la méthodologie de l'IPC, la transdisciplinarité est un concept qui correspondrait mieux à la manière d'enseigner le FLE selon les principes de l'IPC. Effectivement, la « co-construction des savoirs qui traversent littéralement les disciplines constituées » (Darbellay, 2005 : 51) convient à la démarche d'intégration du FLE dans les thèmes proposés au sein de ce nouveau curriculum. Pour expliquer cette définition, Charaudeau (2010) précise qu'il s'agit de faciliter l'apprentissage en permettant de construire sa propre pensée au contact de plusieurs disciplines qui, enseignées simultanément, procurent un discours unique et commun.

1.3. La codisciplinarité, principes et avantages

Blanchard-Laville (2000 : 59) préfère, quant à elle, parler de codisciplinarité plutôt que de transdisciplinarité en expliquant que l'utilisation du préfixe « co » évoque, « plus que d'un tissage de liens entre les disciplines convoquées, il s'agit d'évoquer une co-construction de sens à propos d'un même objet d'étude ». Cette idée de construction mutuelle de connaissances grâce à la langue française et aux autres disciplines intégrées à l'IPC dans chaque unité de travail semble appropriée à mon projet de stage.

Pour toute démarche codisciplinaire, Ménéroux et Basley (2012 : 90-91) conseillent aux enseignants concernés par ce projet de commencer par se réunir afin de déterminer de manière collaborative les pistes de travail communes entre leurs deux disciplines et de trouver des activités et des objectifs collectifs exploitables en classe. Pour eux, « la pratique codisciplinaire doit démarrer par une étude des croisements possibles entre les disciplines, un croisement qui oblige à communiquer le plus possible entre collègues, à échanger et partager. »

Cette première étape de la codisciplinarité permet alors la mise en place d'une logique didactique commune aux deux disciplines concernées, et la création et le suivi d'indicateurs de réussite de son exploitation tels que la cohésion de classe, l'autonomie des apprenants, leur investissement dans les activités, etc., qui permettront aux enseignants de s'assurer de l'adéquation des notions enseignées et des attentes institutionnelles et personnelles des apprenants. Pour les auteurs, « travailler en codisciplinarité implique donc de bouleverser ses habitudes, de changer son approche méthodologique, de modifier éventuellement l'évaluation de ses élèves » (*ibid.* : 91).

Mentionnant les bénéfices des projets codisciplinaires pour les enseignants, Chéreau et Gaidioz (2006 : 94) parlent d'efficacité puisqu'elle « permet à chaque professeur de produire une analyse de sa propre pratique, soit de poser et proposer un diagnostic et des solutions à une situation-problème identifiable ; elle donne de son métier une image positive, en action est en réflexion », tout en redonnant de manière notable du plaisir à enseigner, de la motivation et de l'énergie ainsi que le sentiment d'appartenance, grâce aux groupes de travail. Pour les auteurs, ce travail collaboratif permet aux enseignants de se sentir moins isolés, de gagner en confiance voire d'avoir envie d'apprendre sur la discipline adjointe à la sienne.

En ce qui concerne les bénéfices pour les apprenants, les auteurs parlent d'une grande satisfaction ressentie par les élèves dans le cadre de projets codisciplinaires, car pour

beaucoup d'entre eux, l'apprentissage est facilité par la présence d'une équipe pédagogique, et non plus d'un seul enseignant, qui les accompagne et « les aide à se construire des repères dans les champs disciplinaires ». Les élèves gagnent également en autonomie et « apprennent à se connaître, à dédramatiser les erreurs, à chercher des solutions. Certains même ont moins peur d'apprendre ou osent en parler » (Chéreau & Gaidioz, 2006 : 94).

2. *La co-multidisciplinarité dans l'IPC*

Barnes (2007) pense que les écoles primaires ayant adopté l'IPC, aussi bien au Royaume-Uni que dans le reste du monde, ont pris cette décision afin d'apporter aux enfants le bénéfice et la satisfaction de travailler au travers de la multidisciplinarité. Pour ce chercheur, « notre expérience du monde est multidisciplinaire. Tout ce qui nous entoure dans le monde physique peut être vu et compris sous plusieurs angles » (Barnes, 2007 : 1), ce qui illustre parfaitement la définition de la pluridisciplinarité du dictionnaire Collins (2018) qui décrit la notion de « *cross-curricular* » comme « dénotant ou concernant l'approche d'une thématique qui inclut des contributions de plusieurs disciplines et de différents points de vue » (Collins, 2018)¹⁴.

L'IPC a été originellement développé par *Fieldwork Education* pour une quinzaine d'établissements primaires répartis dans le monde, dans le but de répondre aux besoins en diversité culturelle et en internationalisme de leur public composé d'enfants issus de familles expatriées (Skelton *et al.*, 2009). Pour cela, les enseignants disposent « d'un nombre considérable de thématiques et d' « unités de travail » interdisciplinaires au travers desquelles [ils] peuvent aider les enfants à atteindre leurs objectifs d'apprentissage » (Skelton *et al.*, 2009 : 154). Comme l'expliquent les auteurs, chaque discipline est examinée indépendamment au niveau de ses objectifs, mais doit être traitée de manière interdépendante au sein des unités de travail avec une ou plusieurs autres disciplines. Les enfants sont également encouragés « à faire des connexions, non pas seulement dans chaque matière enseignée mais aussi entre elles afin de renforcer leur apprentissage » (*ibid.*, 2009 : 154). Pour mieux comprendre les notions de dépendance et d'interdépendance, Skelton *et al.* (2009) pensent qu'il faut se tourner vers les neurosciences. Ceux-ci expliquent que depuis la fin des années 1960, les neurosciences ont avancé l'idée que les connexions neuronales permettent d'apprendre et de comprendre le monde qui nous entoure, grâce à deux types de

¹⁴ Collins. Recherche du mot *cross-curricular*. Consulté en juin 2018 sur le site : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cross-curricular>

connections disponibles. Dans un premier temps, il n'y a apprentissage que si ce qu'on est en train d'apprendre trouve une connexion avec ce qui a été appris précédemment. Un exemple est lorsqu'on voit un nouvel objet et qu'on essaye de trouver son usage en faisant appel à notre connaissance des formes, des matériaux, etc. Dans un second temps, expliquent toujours les auteurs, alors que les constellations de neurones se développent et se complexifient, l'apprentissage fait appel à un autre type de connexion permettant alors de fabriquer des liens entre les différents sujets, disciplines ou domaines de connaissances. Parler d'un livre et tout en faisant des références externes à l'art, au cinéma ou à un tout autre domaine est un exemple de ces connexions transdisciplinaires.

Cependant, ces liaisons ou connexions empruntent-elles toujours le même chemin pour chacun de nos apprenants et n'y a-t-il pas autant de manière de les entrevoir qu'il n'y a d'enseignants et d'élèves dans une classe ? C'est le problème soulevé par Rowley *et al.* (2009) qui soutiennent que de nombreux enseignants ont des difficultés à trouver un équilibre entre leur propre perception de la manière dont les différentes disciplines sont reliées entre-elles au sein des unités, et la compréhension que peuvent avoir les apprenants de ce(s) lien(s). Une des solutions proposées par les auteurs est d'avoir au sein de l'établissement scolaire une politique globale en termes de pluridisciplinarité, ce qui est le cas au LFI puisque chaque unité de travail est proposée aux instituteurs avec un ensemble de ressources et de recommandations disponibles sur le site de *Fieldwork Education*. Les réunions de travail et de préparation entre enseignants sont également un moyen de s'assurer que leur manière de (se re)présenter les liens entre les différentes disciplines concernées et en adéquation avec celle de leurs collègues et de leurs apprenants.

3. *Co-multidisciplinarité et motivation dans l'IPC*

Marshall (2012 : 91-95) affirme que l'approche thématique et pluridisciplinaire de l'IPC permet aux apprenants de recevoir l'enseignement des matières classiques au programme du curriculum britannique, mais présentées de manière pertinente au travers d'un maillage de thèmes correspondant aux attentes et aux centres d'intérêt des enfants. L'IPC offre la possibilité de créer des liens entre les thèmes, mais aussi dans le cas des interventions des enseignants « spécialistes », d'apprendre au travers d'autres disciplines. Marshall (2012) présente ces liens comme des atouts permettant aux enfants de mieux apprendre et de pouvoir mettre en application plus facilement leurs nouveaux savoirs en reliant les différentes disciplines entre elles. Dans la continuité de Marshall, Deveney (2012 : 83-84)

avance que l'IPC « inclut un large éventail d'unités de travail interdisciplinaires qui contribuent à l'enthousiasme et à l'intérêt des jeunes enfants ».

Pour Skelton (2009), l'IPC permet de faire des connexions avec d'autres pays, avec d'autres disciplines et avec des unités précédentes, ce qui a pour résultat d'avoir des apprenants plus impliqués dans toutes leurs activités et qui ont un esprit plus ouvert vers l'extérieur. Rowley *et al.* (2009) rejoignent cette idée en indiquant que, dans un contexte scolaire et codisciplinaire (art et géographie par exemple), l'exploration avec les enseignants des environs de l'école et des lieux proches de chez eux motive les apprenants à s'intéresser et à apprendre sur ces environnements car ceux-ci sont amenés à y revenir régulièrement ou tout du moins éventuellement dans le futur. Pour Ashbridge *et al.* (2009 : 24), les enfants ont en eux « un intérêt inné pour la nouveauté qui les motive à explorer » leur curiosité naturelle leur permettant d'apprendre de leurs nouvelles et anciennes expériences. Il ajoute que l'opportunité pour les enfants de pouvoir contribuer aux discussions et d'échanger avec leurs pairs, de passer les nouvelles informations non seulement à leurs camarades de classe mais aussi à leurs parents représente une source de motivation pour l'apprentissage dans ce contexte co ou multidisciplinaire.

Chapitre 6. Les pédagogies en place au LFI

À mon sens, donc, l'aventure de la pédagogie, dans sa modernité, commence avec les *Lumières*. Mais avec un homme qui ne conçoit pas le triomphe des *Lumières* comme la mise en œuvre d'une entreprise de colonisation... mais bien comme un travail difficile et contradictoire d'émancipation des hommes par et à travers leurs apprentissages. Elle se poursuit depuis, plutôt comme « activité » que comme « discipline ». Ainsi, comme le médecin, l'avocat ou l'ingénieur, le pédagogue élabore des « savoirs d'action » ou, plus exactement des « savoirs pour l'action » : « des savoirs pour éduquer ».

Meirieu (2018)¹⁵ donne ici son point de vue sur l'origine de la pédagogie et, au travers de ces quelques lignes, partage avec ses lecteurs l'idée principale de la pédagogie actuelle : éduquer par l'action, deux mots clés au cœur de la perspective actionnelle et de l'IPC.

1. *La perspective actionnelle et l'approche par tâche*

La perspective actionnelle est l'approche recommandée aux enseignants au sein du département de FLE de la section primaire internationale du LFI. La mise en place de tâches doit permettre aux apprenants de faire usage de la langue en contexte et de les motiver à communiquer. Continuité des travaux ayant conduit à l'approche communicative, la perspective actionnelle est reprise et présentée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (*CECRL*) comme étant la méthodologie officiellement en cours en Europe.

1.1. Les principes du CECRL, l'approche communicative et la perspective actionnelle

Dans son chapitre 2, le *CECRL* (2001) explique et présente les avantages de l'approche actionnelle :

en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (2001 : 15).

Cette perspective est donc intrinsèquement liée à l'idée de contexte mais surtout à l'idée de tâche. Le *CECRL* fournit les principes communs pour l'enseignement des langues et des cultures étrangères au sein du continent mais sans imposer de méthode et en permettant une grande flexibilité comme le confirme le Cadre (2001) dont le but est « de présenter diverses options en vous invitant [, les enseignants,] à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action » (*CECRL*, 2001 : 6). Les enseignants par l'intermédiaire du Cadre définissent les savoirs et savoir-faire que les apprenants seront amenés à maîtriser dans leurs rôles d'acteurs

¹⁵ Meirieu, P. (2018). Définition de la pédagogie. Consultable sur le site : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie.htm>

sociaux pour leur niveau de compétence (de A1 à C2) et les caractérisent sous forme d'objectifs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les compétences communicatives (en réception, production, interaction et médiation) sont également à prendre en compte puisque l'objectif principal de la communauté européenne est de faire de ses citoyens, des acteurs sociaux : « des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers » (Thibert, 2010 : 1).

Fruit des efforts et de la synergie entre les pays Européens, le *CECRL* « représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà » (*CECRL*, 2001 : 3). Mais sa conception au tournant du 21^e siècle résulte de l'approfondissement et de l'évolution progressive d'une autre approche, l'approche communicative en vigueur dans les classes depuis les années 1970. Thibert (2010 : 4) précise en citant Bourguignon (2006) et Richer (2009) « que la perspective actionnelle est un prolongement logique de l'approche communicative et que le *CECRL* ne serait que le « mode d'emploi » de l'approche communicative ».

Préférant l'oral à l'écrit, et proposant aux élèves de passer du statut d'apprenant à celui d'utilisateur de la langue et d'acteur social, la perspective actionnelle présente un changement, non pas radical, mais plutôt une évolution de l'idéologie communicativiste qui représentait dans les années 1970 une « révolution de l'information et de la communication » et qui a été reprise « au profit d'un autre système d'idées [, l'approche actionnelle] dont le noyau dur est l'action » (Puren : 2006). Pour ce même auteur, l'approche communicative est centrée sur l'apprenant qui doit au cours des tâches scolaires participer à des jeux de rôles et à des simulations pour le préparer à des interactions avec des étrangers de manière seulement ponctuelle, ce qui s'apparente à une activité de communication plus scolaire que sociale. Il l'oppose à la perspective actionnelle où la centration est sur le groupe qui va, par l'intermédiaire d'actions collectives et d'activités de type pédagogie du projet, être préparé à collaborer et à travailler avec des locuteurs natifs dans la durée. Pour Puren, « la perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a dénié pendant trois décennies ». Cependant pour le même auteur, l'approche communicative et la perspective actionnelle ont « une relation forte, assurée à la fois par des traits à la fois opposés et complémentaires » (Puren, 2014 : 8).

1.2. La tâche

Étant une des grandes réalisations du conseil de l'Europe en matière d'unité entre les différents pays membres et de mobilité entre pays européens, le *CECRL* recommande l'implication des apprenants en classe en leur faisant accomplir des tâches. Dans sa description de la perspective actionnelle, le *CECRL* précise qu'

il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (*CECRL*, 2001 : 15).

L'apprentissage d'une langue vivante par la perspective actionnelle a pour objectif, pour l'apprenant, d' « accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière » (Rosen, 2009 : 488) et Medioni (2008) ajoute que pour être réellement efficace la tâche doit remplir plusieurs conditions. Pour elle, la tâche doit s'inscrire dans la réalisation d'un acte social, puisque la tâche est en soi un acte social, en étant aussi authentique que possible, du domaine familier, connue et présentant une situation plausible issue de la vie réelle. La tâche doit également être une activité qui propose de résoudre un problème de manière interactive, sans être trop facile afin d'offrir un défi et un enjeu pour l'apprenant, sources de motivation.

Puren (2004 : 15) définit la tâche comme « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». Volontairement abstraite, cette définition a le mérite de pouvoir être utilisée dans de multiples environnements, et l'auteur ajoute que « [l']orientation d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite » (2004 : 15) et que la tâche doit être choisie en fonction de sa cohérence et de son adéquation avec les apprenants et l'environnement d'enseignement/apprentissage (Puren, 2004). Pour lui, « nous devons désormais passer en didactique des langues [...] d'un paradigme de l'optimisation – où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un paradigme de l'adéquation – où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire » (Puren , 2004 : 15). Puren rejoint donc ici l'idée d'authenticité et d'aspect social de la tâche comme avancée par Medioni (2008), et ces deux auteurs sont d'avis que les tâches ou sous-tâches prennent tout leur sens dans la logique des unités didactiques et conduisent les apprenants et les enseignants à une plus grande référence au monde qui les entoure.

Il convient également pour Puren (2004, 2006) de faire la distinction entre « tâche » et « action » et le didacticien propose de réserver le premier terme pour « l'agir d'apprentissage (ou scolaire) » et le second « pour l'agir d'usage (ou social) » (2006 : 39). Pour lui, la notion de tâche (d'apprentissage) est ce qui a « enfermé » l'approche communicative dans l'utilisation de situations de simulation pour l'apprenant en milieu scolaire, le faisant « joue[r] le rôle d'un usager » (2004). Tandis que la notion d' « action » a permis aux enseignants dans la perspective actionnelle, grâce à sa grande flexibilité, d'avoir recours à de multiples types de projets, que ceux-ci soient créés en classe pour la classe, en simulation comme pour l'approche communicative, ou en lien avec l'extérieur (réalisés en classe pour être présentés à l'extérieur). Le modèle de Puren (2004 : 18) dont les différentes sections peuvent être ajustées en fonction des besoins et des objectifs des enseignants et des apprenants, permet de se rendre compte des préférences des différentes pédagogies de ces dernières décennies.

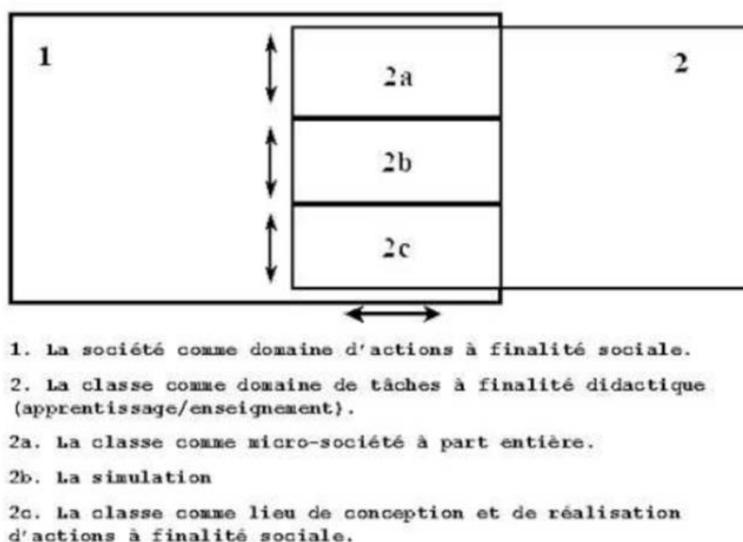


Figure 5 : Modèle des apprentissages de Puren (Puren, 2004)

Puren remarque que les tâches proposées dans l'approche communicative se situent en zone 2b (simulation) tandis que la perspective actionnelle peut « couvrir à la fois ces trois aires [2a, 2b et 2c] tout en variant leur importance respective [...] ou encore combiner différemment des trois types » (2004 : 19), permettant aux enseignants d'adapter les tâches en fonction des objectifs et de les inclure dans une pédagogie du projet.

1.3. Les recommandations du CECRL et les Instructions officielles

Dans le souci d'harmoniser les pratiques européennes en matière d'enseignement des différentes langues et cultures qui composent l'Europe, le *CECRL* préconise la perspective actionnelle dans les établissements scolaires notamment en France dans l'ensemble des collèges et lycées de l'hexagone par l'intermédiaire du Bulletin officiel. En France, le ministère de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire des Instructions officielles et du Bulletin officiel (BO, 2006 : 1097)¹⁶, donne pour objectif pour l'enseignement des langues vivantes :

de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire.

Quant à la méthodologie à employer, en citant Bourguignon et Frath, Bento (2013 : 10) précise que le *CECRL* « ne prône aucune méthodologie » et que ces auteurs « insistent sur le fait qu'actuellement il n'y a pas de consensus sur la théorie de l'apprentissage et qu'il existe des variations tant chez les enseignants et chez les auteurs de méthodes. » L'auteure rappelle également que l'apprenant, en tant qu'acteur social, est amené à exécuter des tâches langagières et extra langagières et que les tâches communicatives et interactives proposées en classe doivent donc lui permettre d'être actif par l'interaction et les activités de groupe. En France, le Bulletin officiel (BO, 2005) recommande également une approche inductive et explicite (BO, 2005 : 7) par laquelle les élèves doivent être rendus actifs en ayant recours à des activités plaçant les apprenants dans des situations de communication, leur permettant ainsi de construire leur apprentissage.

Toujours dans le Bulletin Officiel, le gouvernement français souhaite voir dans les classes une « organisation en groupes différenciés où le travail organisé autour d'une activité langagière dominante peut être dispensé dans des groupes constitués d'élèves ayant les mêmes besoins et issus de classes différentes ». S'aidant de l'échelle de référence du *CECRL*, les enseignants peuvent alors identifier et remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, permettant ainsi d'adapter l'apprentissage et de le personnaliser à son groupe d'apprenants.

¹⁶ Bulletin Officiel, 2006. Enseignement des langues vivantes, 1097 : consulté en juin 2018
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

En reprenant les informations du *CECRL*, Bento parle également de la prise de conscience des apprenants de leur parcours d'apprentissage personnel, par des stratégies cognitives et métacognitives, leur permettant ainsi d'être plus autonomes.

1.4. La perspective actionnelle dans les manuels de FLE

Relevant davantage de l'ingénierie de formation que de l'ingénierie pédagogique, du fait de ses étapes d'analyse, de conception et de réalisation, la perspective actionnelle ne fait aucune préconisation en matière de conduite de classe. Elle est largement reprise dans les manuels de FLE des différentes maisons d'édition pour fournir des indications méthodologiques pour la mise en œuvre en classe d'unités didactiques dans lesquelles les tâches occuperont un rôle majeur. Tel est le cas pour les cours de FLE au LFI dans les classes allant de *Year 2* à *Year 5*, où les enseignants de FLE reçoivent en début d'année une série de manuels adaptés aux différents groupes d'âge et de niveaux à utiliser en classe de manière plus ou moins libre. Cependant, ces manuels ne sont pas toujours adaptés aux besoins des apprenants et il convient à l'enseignant de savoir adapter les textes et d'ajouter des contenus.

Les guides pédagogiques accompagnant les diverses méthodes que l'on peut trouver sur le marché représentent une source d'information et offrent les directions à suivre pour des cours s'inscrivant dans la perspective actionnelle. Les auteurs des guides pédagogiques indiquent que l'objectif « consiste pour les élèves à effectuer une tâche finale décomposée en tâches intermédiaires, également appelées micro-tâches, mini-tâches ou encore étapes intermédiaires » (Bento, 2013 : 74). Qualifiées de « projets » dans certains guides, ces tâches peuvent également amener les apprenants à des réalisations plus concrètes, telles que la création d'un guide touristique ou d'une bande dessinée par exemple. Ces tâches doivent permettre à l'apprenant de le rendre actif et acteur de son apprentissage en mobilisant des stratégies d'apprentissage (observation, questionnements, interactions, métacognition, etc.) dont le but est également de le rendre plus autonome, notamment au moment de l'autoévaluation. Bento mentionne par ailleurs l'importance des interactions préconisées au moment des activités, dont les différentes configurations (en binôme, en petit groupe, élève/enseignant, etc.) encouragent l'apprentissage coopératif qui favorise l'acquisition de la compétence de communication et qui amène les apprenants à interagir « pour mener à bien des actions, des missions, des projets mais aussi pour aider les camarades en difficulté ou pour corriger » (2013 : 78). Quant au type de démarche préconisé dans les guides pédagogiques, les enseignants sont encouragés à privilégier la démarche inductive et explicite mais il arrive parfois que les activités dans les manuels et les cahiers d'activités

eux-mêmes présentent la langue de manière déductive. Afin d’orienter les apprenants, le rôle de l’enseignant a son importance au sein de la perspective actionnelle et dans les différentes méthodes de FLE, puisque celui-ci y est représenté comme un guide, se mettant au second plan au profit de l’apprenant acteur pour lui permettre de parfaire ses apprentissages en l’aidant et en le conseillant tout au long des unités didactiques.

1.5. Les unités didactiques

Quelle que soit la démarche choisie, les formations en didactique reçues par les (futurs) enseignants de FLE les encouragent toujours à structurer et découper leurs cours en suivant un modèle bien précis, comme celui qui est proposé dans la modélisation des unités didactiques (UD) présentée par Véronique Laurens (2012 : 60-64). Dans la continuité de Meirieu (1987), Laurens présente la modélisation des UD comme un processus permettant à l’enseignant de choisir les objectifs, les différentes activités et leur chronologie, les techniques et les documents à privilégier, par exemple, « que ce soit dans le temps de la planification de l’action ou dans le temps de la réalisation de l’action planifiée » :

L’unité didactique est un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d’enseignement et des processus d’apprentissage d’une langue étrangère. Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d’un fil conducteur qui propose l’enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d’expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d’une situation ou d’un thème donné (Laurens, 2003 : 72).

En appui sur cette définition de l’UD, Laurens fait ressortir un « fil conducteur » organisé en triptyque, proposant des étapes de réception, de traitement de la langue et de production. C’est cette modélisation, dont le schéma complet se trouve en annexe 1, qui est reprise dans les cours de FLE au LFI.

Unité didactique
<i>Réception</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Anticipation ■ Compréhension globale ■ Compréhension détaillée
<i>Traitement de la langue</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Repérage ■ Conceptualisation
<i>Production</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Systématisation ■ Tâche finale

Figure 6 : Étapes et phases de l’Unité Didactique (Laurens, 2012)

2. La motivation dans la perspective actionnelle

Dans la perspective actionnelle, la motivation est fortement liée à la tâche et à sa réalisation : « la perspective actionnelle est une nouvelle voie qui intègre à la fois la tâche

en tant que pratique sociale et la motivation comme le désir de participer dans les actes réels et authentiques » (Shaïri & Ghodsi, 2009 : 44).

Pour les auteurs, l'apprenant est un acteur qui communique et qui échange avec d'autres acteurs sociaux. Dans le milieu relativement fermé de la classe de cours, ces actes de communication passent par la réalisation de tâches qui doivent impliquer l'apprenant. La motivation personnelle (intrinsèque) de l'apprenant, signalée par son implication dans la tâche, est conditionnée « par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches) » (Shaïri & Ghodsi, 2009 : 48). En devenant actif dans son apprentissage, l'apprenant se prépare à être autonome et à devenir un acteur social à part entière, non seulement en classe mais également dans une société où les situations communicationnelles sont inhérentes à toute situation sociale.

Toujours à des fins motivationnelles, Vianin (2006 : 28) parle des besoins identifiés par Maslow et dit que « la motivation serait suscitée par le désir de satisfaire ces différents besoins ». Une analyse fine des besoins en langue des apprenants permet donc de cibler l'apprentissage et de le rendre pertinent, authentique et utile dans des situations communicationnelles, notamment grâce à la contextualisation de la langue. Allant dans ce sens, Pintrich et Schunk (1996, cités par Ehrman *et al.*, 2003) affirment que les enseignants peuvent accroître la motivation intrinsèque de leurs apprenants en leur donnant des expériences d'apprentissage qui répondent non seulement à leurs besoins de compétence, d'estime et de satisfaction personnelle mais aussi à leur besoin de rattacher ce qu'ils apprennent à leur environnement. Les documents et le corpus doivent donc être soigneusement sélectionnés et le rôle de l'enseignant est de privilégier les documents authentiques pour représenter le contexte de la vie courante des apprenants et répondre à des besoins authentiques. Les apprenants éprouvent ainsi l'envie de communiquer, ils sont motivés à échanger avec autrui, sans avoir la contrainte de devoir faire des phrases parfaites, car le français n'est plus alors considéré seulement « comme un objet d'étude, mais bien comme un outil qui permet d'accéder à la compréhension des documents et à l'expression personnelle de l'élève » (Shaïri & Ghodsi, 2009 : 49).

Les auteurs précisent également qu'il est primordial pour les enseignants et les apprenants de maintenir à tout moment un partenariat (participation à la planification par exemple) laissant une place à la négociation de sorte à garantir que les élèves soient impliqués, motivés et satisfaits de leur apprentissage.

Shaïri et Ghodsi mentionnent par ailleurs un aspect important des échanges en classe de FLE, souvent en milieux bilingues ou multilingues, qui représentent des opportunités pour les enseignants de recourir à des échanges culturels qui amènent les apprenants à mieux comprendre la culture cible et ainsi à devenir plus tolérants, et cette attitude positive envers la langue motive les élèves à l'apprendre. L'importance des échanges impliquent d'organiser en classe des activités dans différentes configurations, en binôme, en petit groupe, etc., pendant lesquelles les apprenants ont l'opportunité de partager « leurs connaissances, leurs expériences et leurs points de vue, ils mettent [alors] ce qu'ils connaissent de la langue en pratique, acquièrent de nouvelles compétences linguistiques » (Shaïri & Ghodsi, 2009 : 55).

La perspective actionnelle, sans proposer de conseils pédagogiques de manière inhérente, permet par l'intermédiaire des concepteurs de manuels de FLE et de guides pédagogiques de fournir aux enseignants de FLE des recommandations méthodologiques dont le but est de faire participer l'apprenant, de le motiver dans son apprentissage et d'acquérir les différentes compétences qui lui seront utiles en classe comme à l'extérieur. Ces différents objectifs se retrouvent également dans l'IPC dont la méthodologie vise à rendre l'apprenant actif dans toutes les étapes des unités didactiques.

3. La pédagogie de l'IPC et sa structure

Ce qu'offre l'IPC est en ensemble d'unités d'étude bien préparées qui peuvent être utilisées dans des écoles du monde entier, qu'elles soient nationales ou internationales, et toute école qui a les moyens financiers peut acquérir le curriculum (Deveney, 2012 : 84).

La décision de mettre en place ce curriculum de l'IPC a été motivée par le constat que la section primaire internationale du LFI perdait des apprenants au fil des années. Les raisons évoquées lors d'entretiens informels avec la direction étaient le manque d'implication des différents membres de la communauté éducative, l'essoufflement des équipes pédagogiques et la nécessité de renouveler la synergie entre les différents services. Kelly (2012 : 29) parle de l'IPC comme étant un curriculum ayant la possibilité de changer le comportement des enseignants, « en créant un esprit de collaboration plus important » et en « encourage[ant] un travail d'équipe plus important entre les enseignants ».

En amenant ce nouveau curriculum au sein du LFI, la direction avait pris en considération le fait que le français n'était pas une option proposée par *Fieldwork Education*, les concepteurs de ce curriculum. Afin de pouvoir procéder à l'intégration du FLE dans

l'IPC, il convient d'en comprendre le fonctionnement et d'analyser les possibilités que propose ce curriculum tout en les comparant à d'autres approches pédagogiques.

3.1. La structure générale de l'IPC

L'IPC propose une structure en trois temps, la présentation des objectifs d'apprentissage, les unités de travail et un programme d'évaluation formative. Gardant l'apprenant au centre de chaque étape, cette structure permet de les informer sur ce qu'ils vont apprendre sous forme d'objectifs adaptés à chaque groupe d'apprenants, de les aider à atteindre ces objectifs puis à évaluer leurs connaissances acquises pendant l'unité de travail.

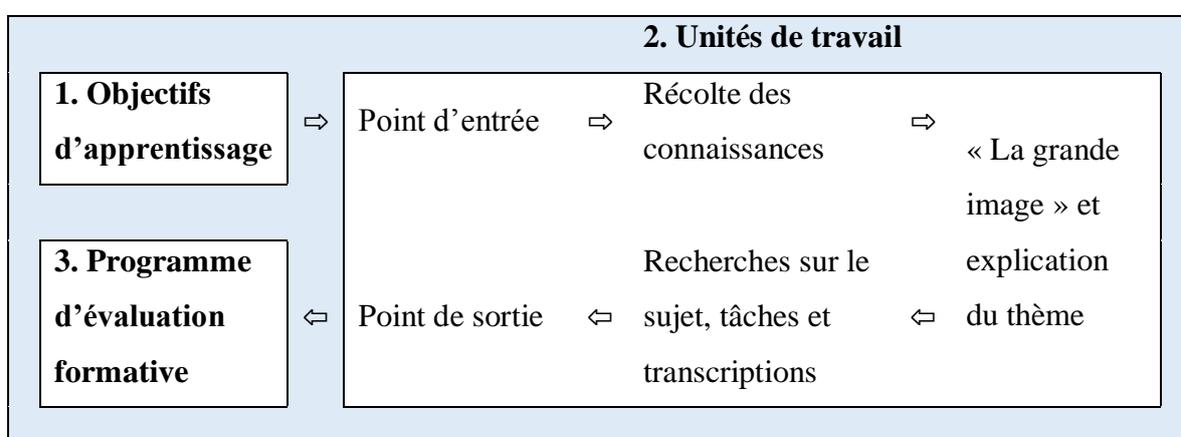


Figure 7 : Schéma de la structure de l'IPC, (Mark, 2012)

3.2. « Learning objectives » : Objectifs d'apprentissage

Pour Steven Mark (2012), ces objectifs sont clairement établis pour les thèmes, les matières et les objectifs personnels (résilience, demande d'informations, morale, communication, prévenance, sensibilité internationale, respect et adaptabilité). Ces objectifs doivent être clairement présentés aux apprenants, doivent être pertinents au niveau de leurs centres d'intérêt, de leurs capacités et doivent être concrets. En se référant aux guides pédagogiques des différentes méthodes de FLE, la phase de présentation des objectifs est habituellement courte dans les premiers moments des unités didactiques créées suivant la perspective actionnelle, mais elle occupe une part importante du processus de l'IPC, permettant aux enfants d'anticiper leur apprentissage et de pouvoir s'orienter tout au long des séances suivantes. Ces objectifs d'apprentissage se retrouvent également dans la pédagogie en place à Reggio Emilia où tout comme pour la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues, « il n'y a pas un programme exécutif qui prescrit un curriculum

précis. Il s'agit plutôt d'objectifs à atteindre ou d'éléments à aborder ; de ce que l'on appellerait aujourd'hui les compétences » (Dubois, 2015, 58).

3.3. « *Units of work* » : les unités de travail

La structure de travail de l'IPC comporte de nombreux points communs avec les méthodes d'enseignement du FLE déjà mises en place au LFI. Basée sur un concept de pédagogie de projet, elle se compose notamment d'un « point d'entrée » (*entry point*), qui s'apparente à la phase d'anticipation et d'un « point de sortie » (*exit point*), étape praxéologique finale pour les unités didactiques de la perspective actionnelle. Tout comme pour la perspective actionnelle, le grand intérêt de l'IPC est l'implication des apprenants à chaque étape, du début à la fin de chaque unité qui dure plus ou moins 6 semaines et dans le cas du FLE lié à l'IPC, qui peut représenter entre 6 et 8 heures de cours.

3.4. « *Entry point* » : point d'entrée

Phase d'anticipation dans la perspective actionnelle, mais revu à l'échelle institutionnelle, le « point d'entrée » est décrit par Steven Mark (2012 : 38) comme étant « une activité qui commence chaque unité de travail en IPC et qui sert d'introduction stimulante au travail qui va suivre ». Souvent organisées sous forme de sorties scolaires, les activités composant les « points d'entrée » permettent aux enfants de contextualiser l'unité didactique et de poser les bases du contenu des phases à venir. Il est intéressant ici de comparer cette phase de l'IPC avec ce que révèle Freinet (1981) sur la méthodologie progressive et expérimentatrice adoptée par son époux, le pédagogue Célestin Freinet au 20^e siècle. En rapport avec sa pédagogie, Freinet disait qu'en sortant de la classe, en allant à la rencontre des artisans de leur village, et en proposant en classe des activités en lien avec ces visites, les enfants de ses classes « sentirent que devant eux s'élargissait l'horizon de l'école » et qu'enfin « l'École s'était ouverte à la Vie » (Freinet, 1981 : 24). Les enfants avaient alors compris le lien entre certains aspects de leur apprentissage (ici la création de poèmes sur les artisans) et la réalité qui les entourait.

Dans l'approche communicative, le lien avec les acteurs sociaux est très peu mentionné (dans les manuels de FLE ou dans le *CECRL* par exemple), et ne comporte pas d'impératifs en relation à une structure didactique particulière. L'évolution des pratiques didactiques et pédagogiques dans la perspective actionnelle ou dans l'IPC entraînent des changements de démarche afin d'inclure plus régulièrement les interlocuteurs principaux des apprenants dans les activités proposées en classe ou à l'extérieur.

3.5. « Knowledge harvest » : récolte des connaissances

La récolte des connaissances représente la première étape formelle de l'unité didactique, celle-ci est pourtant vécue de manière stimulante par les apprenants. En effet, elle se présente sous forme de discussions avec l'enseignant ou en petits groupes, sous forme de petits QCM, et cette étape donne aux apprenants l'opportunité de partager et de montrer à leurs camarades ce qu'ils connaissent déjà sur le thème et parfois d'apporter dès ce stade des réponses à certaines questions que leurs camarades se posent.

Les résultats de la récolte des connaissances peuvent être relevés sous forme de carte heuristique, soit sur le TBI, soit en ligne soit sur papier mais doivent être conservés pour servir de repère tout au long de l'unité.

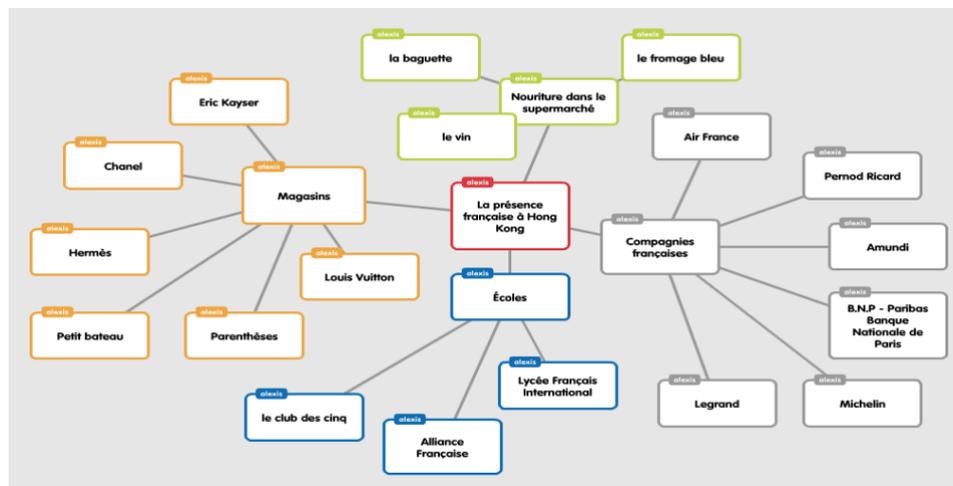


Figure 8 : Exemple de carte heuristique pour IPC faite en classe (Ducret, 2018)

Les avantages de cette étape sont de pouvoir proposer à l'enseignant de vérifier assez tôt l'étendue des connaissances des enfants et de pouvoir adapter le contenu en fonction de ce qu'ils savent déjà sur le thème afin de ne pas avoir à répéter des apprentissages déjà acquis et de garder ainsi l'intérêt de chaque apprenant intact.

Afin de recenser leurs connaissances par écrit, un tableau est fourni aux apprenants avec 3 parties à compléter au fur et à mesure de l'avancée de l'unité : le « KWL » :

K : *What I already know* (ce que je connais déjà)

W : *What I would like to know* (ce que je veux savoir)

L : *What I have learned* (ce que j'ai appris)

Les enfants complètent alors la première partie de ce tableau avec leurs propres mots avec l'aide de l'enseignant qui adapte les idées et les recentre sur le thème si nécessaire.

S'apparentant aux activités de type « remue-méninges » de l'étape d'anticipation d'une unité didactique dans l'approche actionnelle, cette phase de « récolte des connaissances » occupe

notablement un rôle central dans la méthodologie de l'IPC et une part plus importante dans la durée de chaque étude de thème.

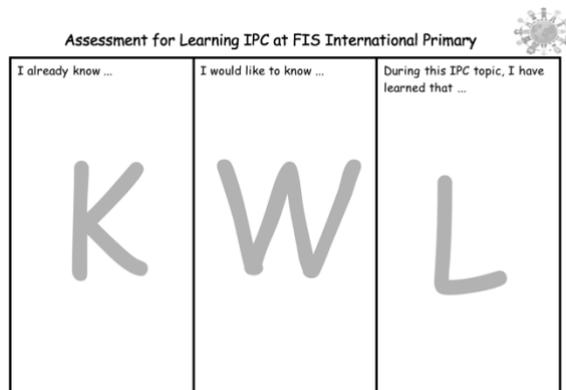


Figure 9 : Tableau « KWL » de l'IPC (LFI, 2017)

3.6. « *Explaining the theme* » : *explication du thème*

Lorsque les apprenants ont partagé leurs connaissances, ils doivent, avec l'aide de l'enseignant, se poser des questions sur ce qu'ils veulent apprendre afin de délimiter ce que *Fieldwork Education* appelle « *big picture* » (la vision globale). Pour cela, les apprenants réfléchissent seuls puis en petits groupes et mettent à l'écrit leurs idées sous forme de questions puis celles-ci sont revues par l'enseignant pour s'assurer de leur faisabilité et pertinence. Un résumé des questions jugées les plus appropriées par l'enseignant est ensuite proposé aux apprenants qui le notent alors dans la seconde partie du tableau « KWL ».

En rappelant les objectifs d'apprentissage, ils peuvent alors décider de ce qu'ils doivent apprendre au cours des prochaines semaines afin de pouvoir répondre à leurs questions et de manière à atteindre ces objectifs. De ces questions découleront les différentes étapes et les activités proposées ensuite par l'enseignant qui devra les inscrire dans un « *learning journey* » (trajet d'apprentissage) rigoureusement établi après la récolte des connaissances et l'explication du thème. Cette démarche d'ajustement des contenus à enseigner, qui s'apparente à de l'ingénierie pédagogique, se présente généralement en amont de la formation et de la création d'unités didactiques dans une perspective actionnelle mais intervient ici dans une étape plus avancée dans la méthodologie de l'IPC. Cette dernière prend également en compte les choix des apprenants, tout comme la pédagogie Freinet par exemple lors des planifications du travail entre les apprenants et les enseignants, où il dit qu'il n' « impos[ait] aucun sujet, [se] contentant d'écouter, de diriger la conversation, de synthétiser et de mettre en ordre, et en français, les idées de [ses] élèves » (Freinet, 1981 : 35). Cette idée de l'écoute mutuelle également se retrouve dans la pédagogie à Reggio Emilia, car le partage d'idées « engendre des questions [...] qui rythment les journées des

enseignants et des enfants » (Dubois, 2015 : 19) ainsi que la notion de dialogue entre apprenants et enseignants qui « font preuve d'un profond respect envers leurs élèves et accordent une grande valeur aux opinions de chacun d'eux » (*ibid.*, 20).

3.7. « *Research activities* » et « *recording activities* » : *recherches sur le sujet, tâches et transcriptions*

La phase de recherches sur le thème qui leur est proposé donne une plus grande liberté aux apprenants. C'est à ce moment-là que ceux-ci peuvent partir à la recherche en autonomie d'une variété d'informations nécessaires à la réalisation des différentes étapes et du projet final. Le travail peut s'effectuer en classe, à la bibliothèque ou encore en allant à la rencontre d'autres enseignants, que ce soit en petits groupes ou seul, mais la participation et les échanges sont vivement encouragés pendant cette étape. Ce travail collaboratif aide les apprenants à pratiquer l'expression et l'échange d'idées et d'opinions de manière respectueuse et coopérative.

Cette phase de recherche, en tant qu'étape praxéologique nécessaire à la réalisation d'une macro-tâche, s'apparente donc à la notion de micro-tâches dans la perspective actionnelle, qui, tout comme la pédagogie de l'IPC, propose

aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle, des tâches construites autour d'un objectif clairement défini et demandant une action ou une co-action au sein d'interactions sociales qui déterminent largement l'action ou la co-action. [...] C'est dépasser la simulation quelle qu'elle soit, c'est permettre à l'apprenant de développer de réelles compétences actionnelles et communicatives en prenant en compte l'aspect essentiel : le contexte social qui détermine toute action de communication (Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 283).

La bonne conduite de ces activités nécessite la mise en place d'un étayage particulièrement important de la part de l'enseignant, qui occupe alors tout son rôle de médiateur de l'apprentissage. Cette notion d'étayage chère à Bruner (1983) permet à l'enseignant de « décrire par quelles médiations l'adulte rend possible la résolution par l'enfant de problèmes que celui-ci ne saurait accomplir tout seul [...] » (Saillot, 2015 : 121).

Freinet parlait également de la fonction de l'enseignant et que le travail de chaque enseignant « consiste à permettre [aux] élèves toutes les activités éducatives qui satisfont leur personnalité, à étudier attentivement la technique de ces activités, laquelle suppose une discipline motivée par le but à atteindre » (Freinet, 1983 : 99).

Dans l'IPC, les tâches doivent être des « expériences concrètes, actives et interactives » (Mark, 2012 : 40), afin de permettre aux élèves de s'investir pleinement et de tirer profit des nouvelles informations reçues avant de les recenser, de les enregistrer et de les présenter. Dans la phase de recherches de l'IPC, les différentes actions des apprenants

leur permettent d'user d'intelligences multiples tout au long de l'unité et c'est au moment des tâches puis de leurs démonstrations, que les élèves peuvent montrer leur bonne compréhension du thème et de l'objectif, leurs connaissances et leurs compétences sous différentes formes que celles-ci soient musicale (chanson), logico-mathématique (exposé scientifique), artistique et linguistique (petite pièce de théâtre), etc. En quelque sorte, il s'agit d'une répétition générale avant l'étape suivante, le « point de sortie ».

3.8. « Exit point » : le point de sortie

Le « point de sortie » se décompose en deux parties distinctes pour les apprenants, la présentation aux parents et aux autres apprenants de l'établissement, et l'auto-évaluation. Organisé pour l'ensemble du groupe d'âge, Mark (2012) précise que le point de sortie est l'opportunité pour les apprenants de montrer à leurs parents et à leurs camarades ce qu'ils ont appris, créé au cours de l'unité didactique liée à un thème. L'auteur stipule également que cette étape représente une opportunité de « célébrer l'apprentissage qui a eu lieu pendant les dernières semaines » (Mark, 2012 : 41). Sur une demi-journée, les élèves sont invités à être proactifs et à s'occuper des stands où différentes activités sont proposées aux invités (parents et apprenants des autres classes et niveaux) qui peuvent participer de manière active et interactive.

Comme le précise Dubois (2015), dans la pédagogie que l'on retrouve à Reggio Emilia, les parents sont également très actifs dans l'apprentissage de leurs enfants, et c'est une des particularités des écoles appartenant au réseau de la pédagogie régienne qui privilégient un lien constant avec les parents. Pour ces écoles, « l'objectif est simple : réunir les conditions nécessaires pour faciliter la communication et l'échange ; encourager la participation ».

Tout comme dans la pédagogie régienne, l'IPC implique les parents dans les différentes étapes qui composent chaque unité de travail, aspect qui se retrouve d'une certaine manière dans la perspective actionnelle, qui propose de mettre l'apprenant en interaction avec tout interlocuteur (que celui-ci soit parent, camarade, ou même inconnu selon les objectifs praxéologiques décidés par l'enseignant) dans des activités de réinvestissement de la langue au moment de la conclusion et de la finalisation des tâches.

À la suite de cette demi-journée, les enseignants proposent aux apprenants de compléter la troisième partie du tableau « KWL », afin d'y noter ce qu'ils ont appris pendant l'unité didactique, avec leurs propres mots, et de procéder à une auto-évaluation de leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant est alors de s'assurer, de façon individuelle et

personnalisée, de la justesse linguistique et de l'exhaustivité de ces écrits. Comme le mentionne Mark (2012), les enfants sont également invités à s'exprimer sur la manière dont ils ont préféré travailler (seuls, en petits groupes, en classe entière) et sur la manière dont ils ont préféré présenter leur travail (en dessinant, en écrivant, en parlant, en fabriquant, etc.).

Cette étape d'auto-évaluation pour les apprenants, et que l'on retrouve dans les manuels de FLE et suivant la perspective actionnelle, permet éventuellement à l'enseignant de procéder à une remédiation pour les apprenants qui ne sont pas arrivés au même niveau de compréhension que leurs camarades. Les commentaires apportés par les enfants dans leur fiche « KWL » donnent l'opportunité à l'enseignant, dès la première unité de travail avec son nouveau groupe d'apprenants, d'ajuster les types d'activités afin de trouver celles qui correspondent le mieux à leurs styles d'apprentissage.

3.9. « Assessment for learning Programme » : programme d'évaluation formative

Dans le cadre de l'IPC, l'évaluation occupe une place qui se veut comme le reste du curriculum, stimulante et constructive. L'évaluation des connaissances des apprenants, que celles-ci soient en compréhension ou en production, peut se faire sous forme de test, et celle de leurs compétences (savoir-faire) peut être faite pendant les activités, les présentations, etc. L'IPC utilise deux types différents d'évaluation : « *assessment of learning* » et « *assessment for learning* » (ou « évaluation sommative » et « évaluation formative »). Le premier type d'évaluation permet de voir où se trouve l'apprenant à tel moment de l'apprentissage. Le second type d'évaluation se concentre plus sur la manière d'aider l'apprenant à progresser et à mieux apprendre. *Fieldwork Education* souhaite permettre l'accès aux compétences du 21^e siècle aux apprenants (collaboration, communication, TIC, habiletés sociales et culturelles, etc.) et, par l'intermédiaire de l'IPC et de son programme d'évaluation formative, il donne aux enseignants les outils et une méthodologie devant leur permettre d'évaluer leurs apprenants au niveau de leurs compétences, sans pour autant délaissé les connaissances.

En plus de la sensibilité internationale, les différentes matières faisant partie de ce programme sont l'art, la géographie, l'histoire, les TICE, la musique, l'éducation physique et sportive, la science et la technologie. Chaque unité d'IPC propose à l'enseignant une série de compétences regroupées dans trois catégories ou niveaux, « *beginning* » (début), « *developing* » (en voie de développement) et « *mastering* » (maîtrise).

Beginning	Developing	Mastering
The child uses more than one type of material and process to produce a piece of art with teacher help. He/she may need help to choose the materials and processes for his/her work, e.g. suitable materials to make a collage, etc.	The child chooses more than one type of material and process and successfully produces a piece of art. The child understands that materials are suited to different processes and chooses accordingly, with some help from the teacher.	The child uses a variety of materials and processes in his/ her work with success. The child understands that materials are suitable for different processes and chooses accordingly. The child needs little or no direction from the teacher.

Figure 10 : Rubrique enseignant pour l'objectif « être capable d'utiliser une variété de matériaux et de processus » (*Fieldwork Education*, 2017)

Ces compétences, clairement définies, sont alors reprises et soumises aux enfants dans un style et un vocabulaire plus simples, rendues ainsi plus accessibles et permettant leur bonne compréhension : « *I'm getting used to it* » (je m'y habitue), « *I'm getting better* » (je m'améliore), « *I'm really getting it* » (je le maîtrise vraiment bien). L'utilisation du pronom personnel sujet « je » permet à l'enfant de s'identifier et de s'impliquer dans cette auto-évaluation.

I'm Getting Used To It	I'm Getting Better	I'm Really Getting It
I know how to use some art materials. I'm not sure when I should use each material and my teacher helps me with this – e.g. when I make a collage my teacher helps me collect all the materials I need and helps me make my collage.	I know how to use some art materials and I can choose the right materials for a process, e.g. to produce a painting, I need paints, brushes, etc. I check my choices with my teacher and sometimes I need help with this. I can produce a piece of art using the materials and processes I have chosen.	I know many different ways of doing art and can use different materials without any help from my teacher. I can make different types of art and decide for myself what I need to do this.

Figure 11 : Rubrique apprenant pour l'objectif « être capable d'utiliser une variété de matériaux et de processus » (*Fieldwork Education*, 2017)

Ces objectifs liés aux compétences sont présentés aux apprenants au début de chaque unité puis sont repris après le point de sortie afin de procéder à l'évaluation sommative et de compléter la dernière partie du tableau « KWL » où les élèves ont l'opportunité de réfléchir sur leur apprentissage, sur ce qu'ils ont préféré et sur ce qu'ils ont appris et comment ils l'ont appris.

Au niveau de la perspective actionnelle, les critères d'évaluation qui se retrouvent dans le *CECRL* (2001), et repris dans de nombreuses publications de FLE, permettent également aux enseignants de langue de procéder à l'évaluation de leurs apprenants, mais nécessitent, comme c'est le cas ici, d'être personnalisés afin de correspondre exactement au niveau réel des apprenants et aux objectifs fixés pour chaque unité didactique.

4. *La motivation au cœur de l'IPC*

C'est d'être le témoin du plaisir pris dans leur apprentissage, et de rencontrer les attitudes positives des enseignants et des parents que nous avons décidé d'adopter l'IPC (Plester, 2012 : 59).

Comme le rappelle Marshall (2012 : 91-95) au sujet de la motivation, l'IPC propose une éducation entièrement centrée sur l'apprenant en offrant des activités authentiques permettant de capter leur attention, d'identifier leurs connaissances préalables, de les encourager à parler, à donner leurs avis et préférences, et à se questionner. Pour l'auteure, afin de permettre aux apprenants d'accéder efficacement au sens lors de la présentation d'un concept, il est important de leur dévoiler ce qu'ils vont apprendre dès les premières étapes du déroulement de l'unité didactique. Ceci leur permet alors de comprendre et d'anticiper le thème ou la leçon de manière globale et de mettre à profit leurs propres connaissances et expériences dans les étapes suivantes.

Les points d'entrée sont conçus pour capter l'attention des apprenants en organisant des activités qui sortent de la routine et souvent de la classe, qui tentent d'être aussi authentiques et proches que possible de la réalité des apprenants ce qui rend les apprenants actifs dans cette période de découverte et les motive par le plaisir qui en ressort (Muschamp, 2012 : 54-55). C'est au moment des « points d'entrée » notamment que le partage d'expérience permet aux apprenants d'être entièrement impliqués dans leur apprentissage.

Au cours de la phase de récolte d'informations, les enfants sont également amenés à parler de leurs expériences personnelles et familiales, et l'enseignant ainsi que les autres apprenants peuvent alors surenchérir avec leurs propres expériences et agréments ainsi la réflexion. Le plaisir ressenti au moment du « point d'entrée » est conservé par la suite grâce aux différentes tâches contextualisées et authentiques que les apprenants sont amenés à compléter, ainsi que grâce aux différentes questions qu'ils sont encouragés à se poser et auxquelles ils doivent répondre par eux-mêmes tout au long de l'unité didactique (Marshall, 2012).

À partir des données relevées par l'enseignant, celui-ci peut personnaliser les activités et les contenus à venir en prenant en considération les préférences des apprenants, leur offrant ainsi l'assurance d'expériences riches et pertinentes au moment des recherches personnelles ou en groupe. Des apprenants qui sont ainsi motivés par les différentes tâches proposées et qui peuvent aussi contribuer à la création des activités en faisant part de leurs commentaires et de leurs idées à l'enseignant. Le site de *Fieldwork Education* propose une multitude de ressources disponibles pour couvrir tous les thèmes préconisés, et ce vaste choix permet à l'enseignant de pouvoir varier les thèmes et ainsi s'adapter aux centres d'intérêt et aux besoins des apprenants. Muschamp (2012) ajoute que lorsque les apprenants joignent leurs efforts dans les différentes tâches qui leurs sont attribuées au cours de cette

étape de recherche, ceux-ci sont motivés à participer activement et à ne pas décevoir leurs camarades et leur enseignant. À la suite de l'étape de recherche, au cours de l'étape de présentation des savoirs, Marshall (2012) recommande aux enseignants de recenser et de faire appel aux différents styles d'apprentissage des élèves afin de les rendre plus impliqués, enthousiastes et donc plus motivés.

D'autre part, la motivation de l'enseignant est un autre facteur à prendre en considération puisque celle-ci, comme le suggère Marshall en citant Alderman (2004 : 274), peut directement et indirectement influencer le degré de motivation des apprenants.

Entre motivation et implication apportées par le format très structuré et rassurant de l'IPC, par les thématiques et l'aspect codisciplinaire que l'on retrouve dans l'infrastructure et la philosophie de ce curriculum et par les différents emprunts aux méthodologies officielles (telles que la perspective actionnelle) ou alternatives (comme celle de Freinet ou celle employée à Reggio Emilia), les enseignants du LFI ont une base de travail très solide pour proposer un apprentissage interactif, pertinent et rationnel aux élèves de primaire.

Partie 3

-

Démarche et conception de cours de FLE dans le cadre de l'IPC

Chapitre 7. Collecte, analyse et interprétation des données

1. *Procédures de collecte des données et de leur analyse*

La direction de la section primaire internationale du LFI a souhaité que je m'occupe de l'analyse de faisabilité d'incorporer le FLE au sein de l'IPC. Afin de mieux comprendre la situation de départ, mais aussi de pouvoir bien définir les besoins et les attentes des différents acteurs, il m'a semblé opportun de débiter mes recherches en concevant et distribuant un questionnaire à l'attention des parents d'élèves et surtout en procédant à des entretiens avec les trois collègues avec lesquels j'aurai le plus d'opportunités de collaborer. Au cours et en fin de stage, deux autres questionnaires en direction des parents et des élèves et des réunions formelles m'ont permis de mettre en évidence les points forts et de mon projet et les améliorations à apporter aux cours en lien avec la méthodologie de l'IPC.

1.1. Les entretiens de début de stage : trois acteurs pédagogiques primordiaux dans le cadre de mon stage

Le directeur de la section primaire internationale du LFI au campus de *Jardine's Lookout* (répondant 1), l'institutrice d'une des deux classes de *Year 5* (répondant 2) dont certains élèves appartiennent à mon groupe pour le projet d'intégration du FLE dans l'IPC, et l'enseignante responsable du département de FLE et tutrice de mon stage (répondant 3), ont accepté de répondre à mes questions lors d'entretiens semi-dirigés. Afin de faciliter le déroulement de l'entretien, un guide a été conçu, regroupant les questions devant servir d'amorce pour les différentes interviews ainsi que les éventuelles relances à employer pour parvenir à un ensemble cohérent et pour aller à l'essentiel (voir annexe 2).

Ces personnes étant toutes en poste sur le campus de *Jardine's Lookout*, il a été relativement aisé d'obtenir du temps de leur part en début d'année afin de procéder à ces entretiens qui m'ont donné l'opportunité de mieux leur présenter mon projet mais surtout de relever un ensemble d'informations très importantes pour la suite de mon stage et de faciliter la création et la mise en place des unités didactiques en prenant en compte des différents éléments émergeant de ces entretiens.

J'ai procédé à leur transcription (annexes 3, 4 et 5) et à l'analyse des discours sous forme de grille, reflétant les thèmes et les idées évoqués et en lien avec le FLE, l'IPC et les différents acteurs et interlocuteurs pédagogiques à prendre en compte (annexe 6).

1.2. Les questionnaires à destination des parents : une vision externe de l'IPC et du FLE

Le LFI doit son existence aux parents d'élèves qui se sont battus au moment de l'expansion de la communauté française à Hong Kong dans les années 1960 pour qu'un établissement français puisse offrir à leur enfants un enseignement de qualité. Les parents occupent toujours une place importante au sein de l'école (présence physique, influence financière et décisionnaire). Il me semblait donc important d'avoir l'avis de parents d'élèves qui sont toujours aussi soucieux de l'avenir de leurs enfants et des conditions dans lesquelles ceux-ci étudient.

Proposés par méf en début et en fin de stage, ces deux questionnaires (respectivement en annexes 7 et 8) m'ont permis d'obtenir de plus amples informations de manière anonyme sur les impressions des parents des douze élèves composant ma classe de *Year 5* qui a servi de classe de référence pour mon projet d'intégration du FLE dans l'IPC. Les deux questionnaires ont été soumis auprès du directeur de l'établissement afin de m'assurer de leur adéquation et afin d'obtenir son aval. Avec son soutien et ses encouragements, les questions ouvertes ou fermées (dichotomiques ou à choix unique) ont été mises en lignes sur le site de *freeonlinesurveys.com*. Le choix des questions et des modalités de réponse m'a permis d'obtenir des informations facilement comparables (questions fermées) et surtout des commentaires riches et variés de chaque parent sur les différents points soulevés (questions ouvertes). Le premier questionnaire à destination des parents s'intéressait entre autres aux thèmes de l'IPC, à la motivation des enfants et à l'opinion des parents sur la diversité des thèmes de l'IPC et leur pertinence. Les questions en lien avec l'opinion des parents ont été présentées sous forme de propositions sur une échelle graduée de 1 (pas intéressant) à 5 (très intéressant) afin de donner l'opportunité aux parents d'exprimer leur avis de manière plus nuancée que dans le cas de l'utilisation de questions fermées.

Le second questionnaire permettait quant à lui d'obtenir un retour d'informations en fin de projet sur les cours, la codisciplinarité et la motivation des apprenants au cours des nouvelles séances de FLE. Dans ce questionnaire, j'ai présenté aux parents de manière alternée des questions fermées dichotomiques (oui/non), utilisées dans le but d'obtenir des réponses purement factuelles, et des questions ouvertes, afin de recevoir plus d'informations et de connaître l'opinion des parents sur les deux thèmes abordés en classe. Les résultats des deux questionnaires sous forme de graphiques (pour les questions fermées) et de tableaux (regroupant les réponses aux questions ouvertes) sont recensés dans les annexes 9 et 10.

1.3. Le retour d'information après l'observation d'une séquence de FLE dans l'IPC

La tutrice de mon stage a assisté à un de mes cours dans le cadre des observations formelles demandées au niveau institutionnel, et il a été convenu de la pertinence de venir assister à une séquence de FLE intégrée à l'IPC afin d'obtenir un retour d'information non seulement sur mes pratiques pédagogiques, mais également exploitable pour mon projet de stage. Cet entretien formel (transcription et tableau d'analyse respectivement en annexes 11 et 12) m'a apporté le premier point de vue critique et évaluatif extérieur de la part de la responsable du département de FLE.

1.4. Les réunions formelles et informelles : des objectifs communs mais des difficultés organisationnelles

Tous les apprenants en *Year 5* sont répartis entre deux classes et 6 élèves de mon groupe cible proviennent de la classe de l'institutrice et 6 élèves proviennent de la classe de l'instituteur. Les réunions avec ces deux instituteurs, décisionnaires au niveau du choix des thèmes pour leurs groupes d'apprenants, représentaient pour moi un des éléments clés de ce projet lié à l'IPC, permettant dans un premier temps la mise en place de la stratégie à adopter pour les différentes étapes jalonnant notre travail collaboratif et permettant dans un second temps d'obtenir des *feedbacks* (ou retours d'information) sur le déroulement de mes cours de FLE et sur l'atteinte des objectifs fixés. Cependant, les opportunités de se retrouver que ce soit de manière formelle ou informelle se sont avérées très rares pour des questions de disponibilité des différents enseignants, et surtout, par absence de temps officiel de réunion au niveau interdépartemental. Néanmoins, grâce à une certaine flexibilité dans mon emploi du temps, nous sommes parvenus à nous réunir pour discuter des résultats constatés de manière empirique par ces enseignants et de cette tentative d'intégrer le FLE dans l'IPC. La première réunion, avec l'institutrice d'une partie de mes élèves, s'est déroulée fin mars et portait sur le premier thème vu avec les enfants en lien avec l'histoire des français à Hong Kong. Au cours de cette réunion, l'enseignante a pu me faire son compte rendu sur cette première expérience et ses recommandations pour le second thème à venir (transcription en annexe 13). La seconde réunion formelle a eu lieu au milieu du mois de mai avec le second enseignant du niveau *Year 5* et prenait en compte l'ensemble des unités didactiques travaillées ensemble (transcription en annexe 14). J'ai choisi d'analyser les deux entretiens ensemble et de comparer les informations dans un même tableau (en annexe 15) afin de faire ressortir les similarités et les différences entre les deux périodes concernées.

1.5. Le questionnaire à destination des apprenants : un compte rendu des acteurs principaux du projet

Les apprenants, au nombre de 12, ont montré dans l'ensemble un certain intérêt pour la langue française depuis le début de l'année scolaire. De niveau A1.1 d'après les résultats des épreuves du DELF obtenu l'année précédente, ce groupe est assez homogène et témoigne d'une bonne connaissance lexicale dans les thématiques les plus récurrentes de ce niveau *CECRL* (nourriture, matières scolaires par exemple) mais présente certaines lacunes en grammaire et en syntaxe par rapport à ce même niveau. Il est important de mentionner que trois de mes apprenants sont arrivés en début d'année scolaire et qu'ils ont bénéficié depuis la rentrée d'un cours de soutien enseigné en « heure supplémentaire ».

Le formulaire qui leur a été présenté (en annexe 16 et résultats en annexe 17) comprenait quinze questions, soit ouvertes, soit fermées (dichotomiques, à choix unique ou multiple), permettant aux enfants de réfléchir à leur apprentissage et de partager leur opinion sur leur expérience au cours des différentes séances de FLE intégré à l'IPC comme ils ont pu en bénéficier pendant cinq mois. En apportant leurs commentaires sur différents sujets comme l'utilisation de disciplines annexes telles que l'histoire et la géographie en classe de FLE ou l'auto-évaluation de leur motivation au cours des différentes étapes des unités, les élèves ont ainsi pu donner des éléments d'évaluation de ces expériences. Cela représentait pour moi une opportunité essentielle de découvrir les éléments de cet enseignement à améliorer et à perfectionner au cours des séquences didactiques prévues pour l'année scolaire suivante.

2. Interprétation des données récoltées en début de stage

Les différentes sources de données traitées en début de stage m'ont permis de mettre en place des unités didactiques appropriées pour des cours de FLE en classe ou en ligne en prenant en compte les pratiques recommandées par l'IPC. Les retours informels (feedbacks des parents lors de réunions parents-enseignants, ceux des instituteurs et ceux des enfants en classe) m'ont permis, au fur et à mesure de l'avancée du stage, d'ajuster les différentes activités et tâches proposées pour les faire correspondre aux styles d'apprentissage des élèves et aux contextes, thèmes et objectifs. Les questionnaires et réunions de fin de stage apportent une conclusion à 6 mois de travaux d'analyse de situation, de création de cours et d'unités didactiques et d'ajustements aux apprenants et aux exigences de l'IPC.

2.1. Interprétation des données émergent des entretiens de début de stage

Les entretiens réalisés auprès des deux premiers répondants ont été très révélateurs et ont mis à jour des aspects importants de la pédagogie de l'IPC qui m'ont permis de prendre conscience des avantages notables d'intégrer le FLE dans ce curriculum, dans le cadre des cours proposés au LFI.

Dans un premier temps, l'emphase est mise par les personnes interrogées non seulement sur les objectifs sociaux de l'IPC mais surtout sur les objectifs internationaux inhérents à ce curriculum à vocation internationale. Les répondants sont tous trois d'accord pour accorder à cet objectif une grande importance, par besoin de faire évoluer les curriculums pour s'adapter au contexte international, idée complétée par la responsable du département de FLE qui précise qu'il est important que cela passe également par la collaboration entre départements et entre collègues, et par l'enseignement des langues vivantes.

Dans un second temps, les interlocuteurs présentent les multiples bénéfices liés à l'IPC, notamment pour les élèves et leurs parents. Tout d'abord les deux premiers répondants insistent sur le fait que le curriculum choisi soit « lié au curriculum anglais » et que ce soit « vraiment [...] ce [que les parents] souhaitent ». Cela représente une grande importance pour les familles très mobiles géographiquement. Toujours du point de vue des parents, ceux-ci apprécient de pouvoir faire partie du processus d'apprentissage, d'après le directeur de l'établissement, et d'avoir l'opportunité de l'observer au cours des différentes étapes, notamment les « points d'entrée » et les « points de sortie ». Ensuite, pour les enfants, en adoptant l'IPC au sein du LFI, la direction a souhaité donner une nouvelle énergie à l'enseignement notamment en accordant aux élèves, selon les deux répondantes, plus de liberté et le contrôle de leur apprentissage puisque « les enfants pensent qu'ils sont en charge parce que les toutes premières leçons portent sur ce qu'ils souhaitent savoir ». Ce sentiment d'accomplissement personnel lié à la satisfaction de pouvoir travailler en autonomie est mentionné par Abgrall (2012) et par Maslow (1943) et participe à la motivation intrinsèque des apprenants. L'IPC facilite aussi la compréhension de certains concepts grâce à la codisciplinarité car comme l'affirme l'institutrice, « grâce à la manière dont fonctionne l'IPC, on relie les disciplines entre elles, ce qui est plus ce qu'on ferait dans une situation normale, en société », ce qui rejoint l'idée de Barnes (2007) qui parle de notre expérience multidisciplinaire du monde qui nous entoure. Pour le directeur de l'établissement, les apprenants sont entre autres « inspirés et heureux », ils sont motivés par ce qu'ils apprennent

et par les différents challenges à relever, et ils trouvent l'IPC amusant et stimulant puisque les thèmes sont variés et authentiques.

En troisième lieu, la nécessité d'intégrer le FLE dans l'IPC est apparemment une évidence pour les trois interlocuteurs car « les parents envoient leurs enfants dans une école bilingue pour une raison, ils souhaitent que leurs enfants parlent une autre langue et veulent que l'univers de leur enfant soit plongé dans cette langue et qu'elle occupe une partie du curriculum ». Pour l'institutrice, le français devrait donc faire partie intégrante du curriculum de l'école et ne pas avoir un curriculum à part pour plus de transparence entre les instituteurs et les enseignants de FLE en termes de contenus et d'objectifs. Tout comme suggéré par Kelly (2012 : 29), l'IPC engage les enseignants à coopérer, et la collaboration et le travail en équipe sont des éléments fréquemment énoncés par les trois personnes interrogées. Le travail des collaborateurs sera d'analyser les thèmes et de s'accorder sur les objectifs communs afin d'intégrer le français et de créer des liens entre leurs différents cours et d'apporter une réelle cohérence de l'apprentissage, comme le soulignent les deux répondantes. Même si le FLE n'est pas initialement proposé dans le curriculum, son incorporation à l'IPC dans l'avenir devrait permettre, selon les deux premiers répondants, un gain de temps et de « maximiser le temps d'enseignement » en recevant de l'aide des enseignants de FLE au moment des « points d'entrée et de sortie » et en offrant l'opportunité aux instituteurs de déléguer certains thèmes, objectifs et activités à ces mêmes enseignants. La collaboration représentera également une opportunité de discuter des thèmes et d'échanger sur ce qui se passe dans les classes respectives et d'avoir la satisfaction de travailler en utilisant les mêmes techniques de séquences de cours. Pour cela, le premier répondant avance que le curriculum de FLE doit être modifié pour faire correspondre les objectifs à ceux des unités qui seront couvertes dans les cours de FLE lié à l'IPC. Quant aux parents, ceux-ci devraient apprécier de voir le français faire partie intégrante du curriculum choisi par l'établissement et d'avoir l'occasion de « communiquer[...] plus avec les enseignants de français ».

Pour les deux répondantes, l'emploi systématique du français en cours de FLE lié à l'IPC rendrait l'apprentissage plus naturel et plus réaliste et cela permettrait à la langue française de devenir réellement utile aux apprenants. Son utilisation pour enseigner une autre discipline ferait évoluer sa position d'objectif d'apprentissage à celle « d'outil d'apprentissage », de recherche et d'expression et la mise en contexte de la langue permettrait aux enfants de lier leurs connaissances aux différentes matières vues en classes.

Comme souligné par Marshall (2012 : 91-95), L'IPC permet d'apprendre au travers d'autres disciplines et de les relier entre elles, et on retrouve ici ces mêmes liens qui permettent aux élèves de mieux apprendre tout en mettant en application leurs nouveaux savoirs en contexte.

Finalement, les trois interlocuteurs ont identifié et anticipé certaines difficultés liées à ce projet. En premier lieu, le directeur de l'établissement pense de manière justifiée qu'il sera nécessaire d'enseigner « les connaissances techniques » ou linguistiques après avoir lié les thèmes de FLE à ceux de l'IPC, idée également soutenue par l'institutrice qui conseille par ailleurs de bien enseigner et utiliser le vocabulaire en contexte, tout en donnant les structures linguistiques afin que les jeunes apprenants puissent s'exprimer et accéder au nouveau vocabulaire. Pour la responsable du département de FLE, il est évident que les élèves ayant un niveau de langue assez faible rencontreront des difficultés avec cette nouvelle manière d'enseigner car leur bagage linguistique n'est pas suffisant. Elle soutient aussi l'idée qu'une bonne préparation pourrait permettre à tous les élèves de suivre le thème, ses contenus et ses activités.

En second lieu, l'institutrice parle de l'emploi du temps chargé des enseignants de FLE, du grand nombre d'élèves et de niveaux avec lesquels ceux-ci travaillent, situation qui pourrait venir entraver les périodes de réunion, de collaboration et d'organisation avec les instituteurs. Ce manque de temps est également repris par la troisième répondante qui s'inquiète du manque d'opportunités de pouvoir collaborer à cause d'un emploi du temps trop chargé non seulement du côté des enseignants de FLE mais aussi du côté des instituteurs.

Dans l'ensemble très positifs, ces trois entretiens m'ont donné une excellente opinion sur les possibilités de développement des unités didactiques à créer au cours de ce stage, mais aussi sur les défis qui m'attendaient. Choisisant de concentrer mes efforts sur cette opportunité de travailler de manière transversale en pratiquant la codisciplinarité, et de bien prendre en considération les incontournables de l'IPC (respect de la structure didactique, communication régulièrement avec les instituteurs et atteinte d'objectifs communs ou personnels), j'espérais pouvoir également profiter des éléments motivationnels générés par la méthodologie de l'IPC, que ceux-ci soient d'ordre intrinsèque (tels que le fait de s'amuser, d'être inspiré, ou l'autodétermination par exemple) et extrinsèque (pouvoir montrer les résultats à leurs parents pour obtenir des compliments par exemple) pour avoir des apprenants qui s'engageraient volontiers dans les activités de classe.

2.2. Interprétation du premier questionnaire à destination des parents

Contactés par mél afin de leur présenter mon projet, les parents des élèves de mon groupe de référence ont tous accepté de participer à ce sondage. Avec 12 questionnaires à compléter en ligne, et la consigne de n'avoir qu'une seule réponse par famille, j'ai réussi à obtenir une réponse pour chaque enfant de ce groupe d'observation. Dans le cadre de ce mémoire, je ne reprendrai et présenterai que les informations directement en lien avec ma thématique lors de l'analyse des réponses obtenues.

En observant la seconde question, j'ai remarqué que les parents étaient unanimement d'accord en ce qui concerne leur niveau de satisfaction concernant l'adoption de l'IPC au LFI, avec 12 réponses positives sur 12 à cette question qui a engendré des commentaires intéressants (question 3) sur les aspects particuliers de l'IPC. Y figurent l'opportunité de participer aux points d'entrée et de sortie (pour 3 parents) mais surtout l'enthousiasme constaté des apprenants (pour 8 parents) ainsi que la structure et l'approche pédagogique de l'IPC (pour 5 parents qui donnent pour exemple le lien entre les thèmes, l'enseignement non traditionnel, par le questionnement et « la recherche et des projets en équipe » favorisant également les interactions).

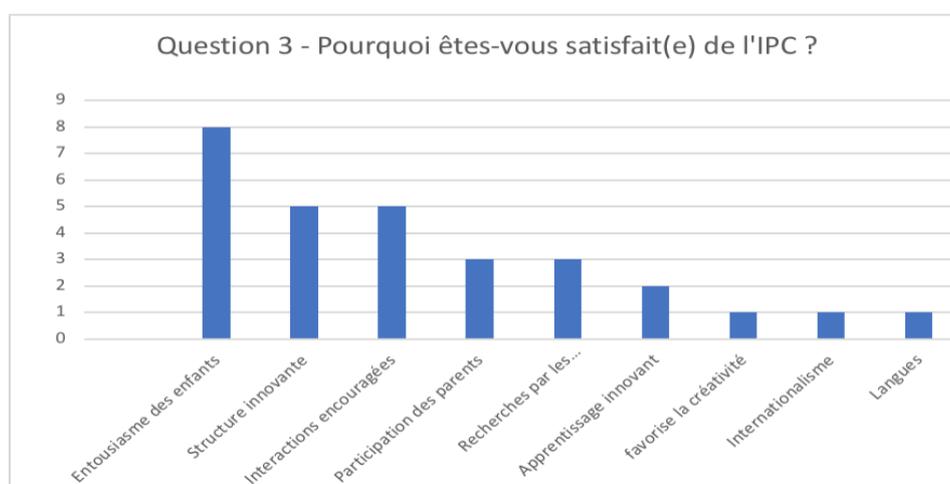


Figure 12 : Réponses à la question 3 du premier questionnaire à destination des parents (Ducret, 2018)

Après avoir parlé des incidences de l'IPC sur l'apprentissage de leurs enfants dans la question précédente, les parents ont été amenés à réfléchir dans la question 4 à leurs propres représentations de l'IPC. Les idées les plus fréquemment mentionnées, par 4 parents sur 12, sont en relation avec l'implication des apprenants, la possibilité de « s'investir dans leur apprentissage », la variété des thèmes et la possibilité pour les apprenants de présenter leurs créations finales au moment des points de sortie. Les recherches en collaboration ou individuelles viennent en seconde place avec 3 parents sur 12 les mentionnant dans leurs

réponses. Ces notions sont en accord avec les constatations précédentes des avantages de l'IPC discutés en 2^e et 3^e questions, mais apparaissent également les notions d'apprentissage concret (mentionné par 3 parents) avec « des objectifs concrets pour les enfants sur lesquels travailler de manière indépendante ou collaborative » et par projet (mentionné par 2 parents), bases de la méthodologie de l'IPC. Les parents semblent donc être bien renseignés sur l'IPC et surtout sur ce que font leurs enfants en classe avec leurs instituteurs. On constate ici la manifestation des besoins sociaux et d'accomplissement personnel des élèves (Abgrall et Maslow) auxquels répondent les différentes étapes de l'IPC.

Les questions 5 à 8 proposaient aux parents d'exprimer leur opinion sur la diversité, la pertinence et l'intérêt au quotidien des thèmes étudiés par les apprenants au cours du premier semestre de l'année scolaire 2017/2018 et sur leur transposition dans le quotidien des enfants. Comme l'indique les résultats, les parents sont relativement satisfaits du choix des thèmes et de leur adéquation avec les intérêts des enfants, avec 11 parents sur 12 s'exprimant positivement à ce sujet, un parent trouve cependant que les thèmes ne sont que passablement intéressants pour son enfant. L'approche thématique de l'IPC est donc très largement appréciée et jugée utile par les parents. Cependant, comme le montrent les questions 7 et 8, la moitié des parents trouve que les thèmes ne sont pas réellement transposables dans le quotidien de leur enfant, comme le précise un parent en disant que « la seule manière de les inclure dans le quotidien est seulement [de] discute[r] de ces thèmes à la maison ou [de] reprodui[re] les expériences ou [de] visite[r] les mêmes lieux [...] avec [son enfant] ». Selon les parents, les thèmes permettent donc de provoquer des discussions à la maison, ils permettent aux enfants d'être actifs et de penser à leur apprentissage de manière critique.

Par l'intermédiaire de la neuvième question, je voulais par ailleurs savoir si les enfants avaient une exposition importante au français en-dehors de l'école et, comme anticipé, peu en ont, car seuls trois enfants sur 12 parlent un peu français à la maison et de manière non quotidienne.

Les questions 10 et 11 m'ont permis de me rendre compte de la faisabilité d'une exploitation des nouvelles technologies à distance : comme anticipé les enfants ont accès chez eux à divers appareils connectés tels qu'ordinateur de bureau, tablette ou ordiphone. La flexibilité d'utilisation du matériel informatique à la maison (question 11) m'a confirmé la possibilité de créer des activités en ligne sur le site Weebly du LFI pour une partie hybride de l'enseignement, et de leur donner en devoirs des activités sur le format de la classe inversée. Cependant, les questions 12 et 13 m'ont montré que même si une grande majorité

des parents souhaitaient que des devoirs en français liés à l'IPC soient donnés à leurs enfants, deux parents considéraient qu'il y en avait déjà trop.

Les quatre questions suivantes avaient un lien direct avec l'IPC puisque je souhaitais savoir si les enfants de ce groupe cible étaient motivés par l'IPC avant de commencer les séances de FLE liées à ce curriculum. Les réponses des parents (questions 14 et 15) étaient à grande majorité positives à ce sujet, avec seulement un parent considérant que son enfant n'était que moyennement intéressé par l'IPC. Parmi les raisons évoquées par les parents dans cette question ouverte, il semble que leurs enfants trouvent l'IPC « intéressant » (6 parents sur 12) et la collaboration vraiment importante (4 parents sur 12) comme un parent le souligne en disant que son enfant « apprécie de travailler avec les autres étudiants sur les projets finaux ». Ce constat rejoint l'idée de Muschamp (2012) qui précise que l'apprenant est effectivement motivé à participer lors des tâches nécessitant la collaboration pour ne pas décevoir ses pairs ou son enseignant. D'autre part, 3 parents trouvent que leurs enfants aiment parler avec eux de ce qu'ils font en classe, ce qui témoigne d'un certain intérêt pour ce qu'ils étudient à l'école.

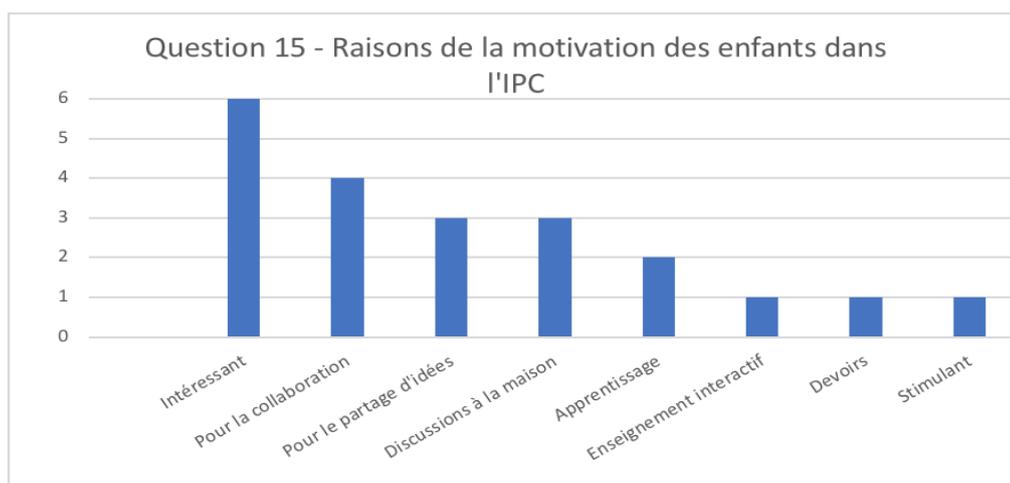


Figure 13 : Réponses à la question 15 du premier questionnaire à destination des parents (Ducret, 2018)

Finalement, les deux dernières questions avaient pour but de demander aux parents si l'incorporation du FLE dans l'IPC allait aider et motiver les enfants à parler et à participer plus en français en classe. La question 16 est celle qui a reçu le plus grand nombre de réponses différentes de l'ensemble des questions à choix multiple de ce questionnaire. À cette question fermée à trois items : « pensez-vous qu'inclure le français dans l'IPC encouragera votre enfant à s'exprimer plus en français en classe / à la maison ? », la moitié des parents a répondu positivement tandis que 5 parents ont quant à eux émis quelques réserves en répondant « moyennement », et un parent a également répondu par la négative.

Apparemment, l'intérêt pour eux d'inclure l'IPC ne réside pas dans le fait de converser plus en français à la maison puisque la majorité des parents (9 sur 12) n'utilisent pas cette langue à la maison. Les commentaires venant après cette question montrent que les parents ont beaucoup d'espoir avec notamment le témoignage de l'un d'entre eux disant que quand son enfant lui « a parlé du projet d'associer le français et l'IPC, il était très enthousiaste et impatient de commencer ». Les autres raisons mentionnées par les parents portent sur le souhait d'offrir l'opportunité aux enfants de parler plus français à l'école, entre camarades (7 parents sur 12), mais aussi de pouvoir faire un lien entre les activités en français et celles proposées en classe par leurs instituteurs (3 parents sur 12). 3 parents parlent également de l'espoir que leurs enfants améliorent leur niveau en français et qu'ils soient « plus motivé[s] et plus impliqué[s] dans [leur] travail » et dans l'apprentissage de la langue. L'augmentation de la confiance en soi (pour parler la langue) et la motivation à apprendre sont également mentionnés par 2 parents. Le thème de la motivation est central dans l'IPC, comme le rappelle Marshall (2012), et en offrant des cours de FLE intégrés à ce nouveau curriculum, les parents attendent de ce projet que leurs enfants s'intéressent plus au français et améliorent leurs compétences dans cette langue.

L'analyse des premiers entretiens (institutionnels) et celle du premier questionnaire (à destination des parents d'élèves) m'auront permis en tout début de stage de m'assurer que, selon les enseignants et les parents partenaires de mon projet, la structure particulière de l'IPC avait d'ores et déjà conquis les enfants, leur plaisait et les motivait à travailler. Le second intérêt de ce questionnaire était de m'assurer d'avoir le soutien des parents, même si certains étaient réticents à l'idée que leur enfant reçoive plus de travail à la maison, et de les prévenir de l'éventualité de devoirs hebdomadaires liés à l'IPC en remplacement des devoirs habituels. La faisabilité technique étant également assurée par la confirmation des équipements informatiques des ménages, et de leur accès par les enfants, il m'a été possible de m'atteler à la création des unités didactiques pour les thèmes à venir en tentant de ramener chacun d'entre eux vers l'univers quotidien des apprenants, non seulement en prenant en compte leurs goûts en matière d'apprentissage, mais aussi en gardant constamment à l'esprit l'objectif international, central dans la philosophie de l'IPC.

Chapitre 8. Définition des besoins au LFI, conception et mise en place des cours de FLE sur le modèle de l'IPC

Le LFI, par l'intermédiaire de mon maître de stage, a été très explicite sur la nécessité de bien définir les besoins des apprenants avant la mise en route de mon projet de stage et des enseignants et de les mettre en relation avec les besoins institutionnels. Grâce aux éléments d'évaluation obtenus par l'intermédiaire de l'analyse des premiers entretiens formels (point de vue institutionnel) et du premier questionnaire à destination des parents (point de vue des parents), j'ai pu relever certains besoins inhérents à ce projet.

1. Les besoins de l'institution, des enseignants et des apprenants

1.1. Les besoins institutionnels : entre besoins pédagogiques et relationnels

Le premier besoin institutionnel identifié fut celui de donner un nouvel élan à la langue française dans l'établissement par la synergie de la direction, des enseignants de FLE et des instituteurs, au bénéfice supposé des jeunes apprenants. Au cours du premier entretien, la direction de l'établissement a effectivement clairement annoncé que la communication avait besoin d'être renforcée entre les instituteurs et les enseignants de FLE, ceci non seulement afin de faire progresser leur collaboration au sein de l'IPC en se rencontrant plus régulièrement, mais aussi dans le but de créer un environnement où les enseignants tout comme les apprenants prendraient du plaisir à communiquer.

Dans la démarche ingénierique il est ostensiblement apparu qu'il était nécessaire pour le département de FLE au LFI de démontrer aux enseignants de FLE l'intérêt d'inclure le français dans l'IPC, en expliquer le fonctionnement, les avantages et les possibilités de réalisation communes. Afin de faire progresser l'enseignement du français de manière plus intégrée au curriculum de l'établissement, il m'a semblé nécessaire dans un premier temps de conserver certaines séances de FLE en dehors de l'IPC afin de rassurer les apprenants, et de créer dans un deuxième temps des unités didactiques en FLE en lien avec les thèmes de l'IPC (en classe et en ligne) tout en profitant des avantages de la codisciplinarité, de la transversalité et de la continuité entre les différentes matières scolaires qui en font partie. Tout cela dans le but de répondre au besoin de provoquer l'engouement des apprenants en classe de français et d'y retrouver la même motivation que celle constatée pendant les cours d'IPC en anglais tout en permettant aux élèves d'acquérir les compétences du 21^e siècle inscrites dans les orientations du LFI.

1.2. Les besoins organisationnels et pratiques des enseignants de FLE

La codisciplinarité permet, comme le dit Blanchard-Laville (2000), de co-construire le sens au travers de deux disciplines. Afin de motiver les apprenants à apprendre le français, il est donc important de trouver les meilleurs moyens de mettre en place des leçons pouvant tirer bénéfice de l'utilisation de la méthode de l'IPC, de son aspect codisciplinaire et de ses différents emprunts aux autres pédagogies. Il est également ressorti de l'analyse des besoins institutionnels et de l'absence de précédent au sein du LFI un inventaire des besoins d'ordre pratique pour les enseignants de FLE :

- Recevoir des informations complémentaires sur le fonctionnement de l'IPC et sur les avantages de cette méthode d'enseignement ;
- Mettre en place une stratégie d'étude transversale du curriculum de FLE et de l'IPC à destination des autres enseignants de FLE ;
- Créer des unités didactiques en lien avec le curriculum de l'IPC et celui de FLE et poser les bases d'une future mallette pédagogique à destination du département de FLE à compléter au fur et à mesure des futures analyses des curriculums ;
- Créer des supports personnalisés en ligne à l'usage des apprenants sur le site Weebly ;
- Communiquer de façon régulière non seulement avec les instituteurs du groupe cible mais aussi entre enseignants de FLE afin de proposer une continuité dans le thème, d'élaborer et de coordonner les différents « points d'entrée et de sortie » et de concevoir des objectifs communs.

1.3. Les besoins des apprenants

Au cours des leçons de FLE tenues avec mes élèves depuis le début d'année (données obtenues de manière empirique) puis des différents entretiens avec le directeur de l'établissement, l'institutrice d'une partie de mes élèves et la responsable du département de FLE, et par l'intermédiaire du premier questionnaire à destination des parents, j'ai pu relever les différents besoins de mes jeunes apprenants. La relation entre leurs besoins et ceux spécifiés par Abgrall (2012) (besoins psychologiques et sociaux) ou par Maslow (1943) (besoins de sécurité, sociaux, d'estime et d'accomplissement) dans leurs travaux apparaît de manière très claire. La définition des besoins pour les apprenants constituait sans nul doute une des parties les plus importantes de la démarche ingénierique car elle m'a permis de pouvoir concevoir et d'adapter par la suite les unités :

- Besoins de sécurité liés aux cours de FLE : conserver les cours de FLE classique qui sont en eux-mêmes rassurants car ils y sont habitués depuis le début de leur scolarité ; y

ajouter une composante IPC qui est également rassurante pour eux car ils sont à présent coutumiers du format depuis le début de l'année et ils l'apprécient ;

- Besoins sociaux : avoir l'opportunité de partager leurs points de vue et de travailler en groupe pour ressentir le sentiment d'appartenance au groupe classe ;
- Besoin d'estime : responsabiliser les apprenants face aux objectifs déterminés dans les premières étapes des unités didactiques afin de recevoir le respect et la confiance de l'enseignant et des autres camarades ; participer activement aux « points de sortie » et recevoir de la part des parents et des enseignants des compliments et une certaine validation des efforts fournis par les apprenants (fort aspect motivationnel extrinsèque) ;
- Besoin de s'épanouir : donner l'opportunité aux apprenants de participer à la vie de la classe et de contribuer aux contenus à apprendre (récolte des connaissances et expression de ce qu'ils souhaitent apprendre) ;
- Besoin d'accomplissement : provoquer le sentiment d'auto-détermination (choix de ce qu'ils vont apprendre et des objectifs finaux) afin d'obtenir la motivation nécessaire à la réalisation de leur travail, des activités et de leur tâche finale ainsi que la satisfaction d'avoir produit un travail conforme ou supérieur aux attentes de l'enseignant ;
- Besoins langagiers : leur fournir les outils linguistiques nécessaires pour les aider à s'exprimer que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en classe et à l'extérieur de la classe, au moment de faire leur présentation ou une description simple (niveau A1 du *CECRL*), à énoncer et à retranscrire leurs idées en français au moment de la « récolte des connaissances » ; proposer aux apprenants des activités ludiques en ligne (sur la page IPC du site Weebly), des documents authentiques et des tâches à la progression adaptée à leur niveau (comme préconisé par la démarche actionnelle) tout en leur fournissant des consignes en français, simples et précises afin de faciliter le travail en autonomie ;
- Besoins en termes de rythme de travail : leur donner le temps nécessaire pour effectuer leurs recherches, et pour travailler en autonomie, seuls ou en binômes à leur rythme.

2. Questionnements préliminaires à la création des unités didactiques

2.1. La réflexion précédant la création des unités didactiques

Les informations récoltées en début de stage auprès des différents acteurs en relation avec mon projet (entretiens et questionnaire à destination des parents d'élèves) ainsi que la définition des besoins de l'institution, des enseignants et des apprenants ont été d'une grande utilité pour la mise en place des cours de FLE sur le modèle de l'IPC, et afin de procéder à

leur conception il a été nécessaire de convenir avec les instituteurs des objectifs des unités auxquelles j'allais participer et d'adapter certains outils mis à ma disposition.

Le premier thème que nous avons convenu de traiter conjointement en début d'année scolaire portait sur l'histoire de Hong Kong. Les instituteurs se sont chargés de l'enseignement général de ce thème, et j'ai pris en charge un aspect plus spécifique et en lien avec la langue et la culture françaises, c'est-à-dire la présence des ressortissants français à Hong Kong dans le passé et dans le présent. Le second thème retenu pour notre travail collaboratif concernait la géographie des plans d'eau, qui a été vu toujours de manière générale par les instituteurs et auquel j'ai contribué en concentrant l'apprentissage et le travail de recherche pour les cours de FLE sur les fleuves en France et en particulier sur la Seine et sur les monuments de Paris se situant le long de ce fleuve. Le choix s'est naturellement porté sur ces thèmes puisque ceux-ci font partie des 4 thèmes suggérés par le curriculum pour les apprenants de *Year 5* pour la seconde partie de l'année scolaire et l'analyse préalable des contenus et des objectifs m'a permis d'y faire coïncider les éléments linguistiques nécessaires pour répondre aux besoins langagiers et socioculturels des apprenants fixés par le curriculum de FLE et le manuel utilisé en classe.

Au cours des moments de collaboration avec les instituteurs, j'ai souhaité par ailleurs réfléchir avec eux sur les objectifs, les sous-thèmes et sous-tâches que nous souhaitions aborder en classe, en définissant la portion commune aux cours de FLE et aux cours « classiques » (avec les instituteurs) afin de permettre aux enfants de pouvoir transposer en français leurs connaissances acquises dans un premier temps en anglais, pour ensuite s'engager, pour le second thème, dans une répartition différente des tâches. Effectivement, à la suite de l'entretien formel avec l'institutrice de mon groupe de référence, à la fin du premier thème, il a été convenu qu'une partie de l'enseignement soit entièrement prise en charge par l'enseignant de FLE pour « délester » les instituteurs d'un contenu spécifique de l'unité et pour donner aux apprenants une vision plus internationale du thème.

2.2. La nécessité d'adapter les outils pédagogiques

Les outils didactiques et le matériel pédagogique (plans des unités, objectifs à atteindre, activités et documents recommandés) à la disposition des instituteurs sur le site de *Fieldwork Education* est en langue anglaise et ne prend pas en considération l'enseignement des langues étrangères au sein de l'IPC. Malgré la présence de quelques unités thématiques en langue française créées par les équipes de *Fieldwork Education* et mises à disposition sur leur site pour les enseignants, celles-ci ne correspondent curieusement pas au programme ou

aux thèmes proposés aux instituteurs dans le cadre de l'IPC. Il m'a donc été nécessaire de créer de toute pièces les unités didactiques et de trouver des documents authentiques en ligne ou dans la bibliothèque de l'école afin d'agrémenter les cours en lien avec l'IPC. Cependant quelques éléments et documents importants ont été conservés afin de contribuer à la continuité entre les cours en classe et les cours de FLE puis traduits de l'anglais car je souhaitais donner aux apprenants l'opportunité de travailler sur des supports en français.

2.2.1. L'IPC et les titres des unités didactiques / thèmes

Afin de faire entrer les enfants dans un environnement entièrement francophone, l'*International Primary Curriculum* a été traduit et enseigné aux enfants comme étant le « Curriculum Primaire International ». Dans la même optique, les deux thèmes vus en classe avec eux ont également été traduits en conservant la traduction la plus proche possible de la version originale.

- « Les grands, les audacieux et les courageux » pour « *the great, the bold and the courageous* ».
- « Suivons le courant » pour « *go with the flow* ». Pour ce titre, la forme impérative à la première personne du pluriel a été préférée à l'infinitif afin d'inclure les élèves dans le thème et de les inviter à suivre la bonne direction.

2.2.2. Les outils pédagogiques

Les étapes de « récolte des connaissances » et d' « explication du thème » de l'IPC proposent un ensemble d'activités amenant les enfants à réfléchir à ce qu'ils savent déjà et à ce qu'ils veulent apprendre en fonction des objectifs fixés d'un commun accord par les enseignants et indirectement par les apprenants. Les résultats de ces activités sont alors notés par les enfants sur leur fiche de collecte des connaissances. Les initiales des mots clés en anglais « KWL » ont été traduites en fonction de leurs équivalents en français : « DVA ».



Figure 14 : Fiche de récolte des connaissances en français (Ducret, 2018)

Cette démarche relève toujours de la volonté de faire entrer les enfants dans un environnement entièrement francophone et de leur permettre de comprendre de manière inductive la traduction, de l'anglais au français, des mots clés d'un document déjà utilisé et maîtrisé en classe avec les instituteurs.

Le contenu de la méthode utilisée en cours de FLE en dehors de l'IPC (Super Max 2, Hachette) a également été adapté aux objectifs convenus avec les instituteurs, afin de donner une certaine continuité avec les nouveaux cours de FLE par l'IPC et pour mieux faire coïncider les objectifs fixés en début d'année par les enseignants de FLE concernant les différents groupes d'élèves en *Year 5*. Par exemple, pour le deuxième thème sur la géographie, les objectifs langagiers de la méthode qui étaient en lien avec l'étude des monuments se trouvant à Bruxelles ont été adaptés aux monuments de Paris.

3. *Création d'unités didactiques et adaptation de la procédure de l'IPC*

Pour la conception de mes unités didactiques, j'ai souhaité conserver le format de l'IPC en y ajoutant certains aspects de la perspective actionnelle. Les étapes présentées dans ce chapitre tiennent compte des avantages liés à chacune de ces démarches pédagogiques au profit de l'enseignement du FLE. Ainsi, la majorité des étapes clés de la pédagogie de l'IPC ont été respectées, mais l'ajout d'une nouvelle étape et l'adaptation des différents stades jalonnant le nouveau curriculum représentaient une nécessité afin d'offrir aux élèves un apprentissage exhaustif prenant en compte l'aspect codisciplinaire et répondant à leurs besoins identifiés.

En prenant appui sur le schéma d'origine, la nouvelle organisation de l'IPC en cours de FLE peut être représentée de la manière suivante.

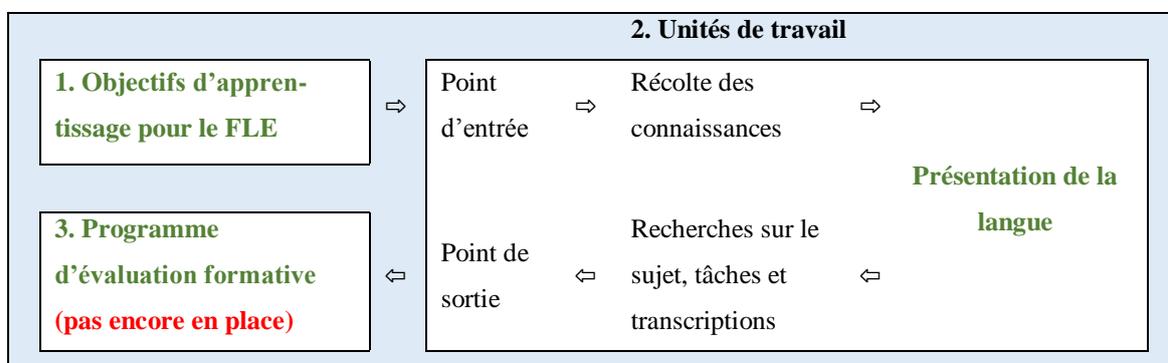


Figure 15 : Nouveau schéma de structure adapté pour le FLE dans l'IPC (Ducret, 2018, adapté de Mark, 2012)

3.1.1. La conception des unités didactiques : une réflexion sur la tâche

Afin de pouvoir mener à bien mon travail de conception d'unité didactique pour les cours en lien avec l'IPC, j'ai dû me détacher des recommandations du *CECRL* et du manuel de FLE choisi pour le niveau de ces élèves (Super Max 2 : Hachette) et me concentrer sur l'articulation des besoins des apprenants en cohérence avec les tâches définies conjointement avec les instituteurs et les impératifs de la méthodologie de l'IPC.

Dans la suite de ce chapitre, je prendrai en exemple le premier thème (sur l'histoire de Hong Kong) abordé en collaboration avec les instituteurs. Dans ce thème, j'ai décidé de faire procéder mes apprenants à une recherche d'informations sur les ressortissants français ayant vécu et ayant eu une certaine influence à Hong Kong et sur les lieux en relation avec la France dans ce petit territoire chinois. Pour les aider à compléter leur tâche finale, les instituteurs m'ont demandé de créer avec mes élèves une série d'affiches présentant ces personnages et ces lieux, à mettre en commun avec les productions de leurs apprenants au cours du « point de sortie », sous forme de ligne de temps reprenant les différentes périodes et personnalités de Hong Kong placés dans un ordre chronologique. Ces affiches représentaient l'opportunité de faire travailler non seulement la compréhension et la production écrites à mes apprenants, mais aussi d'enseigner le vocabulaire et les phrases utiles pour présenter une personne ou un lieu, et d'incorporer un aspect socioculturel très important pour les objectifs internationaux de l'IPC.

3.1.2. La conception des objectifs liés à la codisciplinarité et aux besoins langagiers et techniques

En amont de la création des unités didactiques, j'ai procédé à l'analyse des besoins des apprenants ce qui m'a permis dans un premier temps d'élaborer les différents objectifs dans le but de choisir et de créer le matériel d'enseignement approprié.

Au sein de la méthode IPC, la première étape de présentation des objectifs généraux a été en majorité supervisée par les instituteurs lors des deux thèmes vus en parallèle en classe de FLE. Pour ces premiers cours de français s'intégrant dans l'IPC, je n'ai proposé que des objectifs simples et réalistes, adaptés aux apprenants et aux objectifs existants dans le référentiel de FLE, fixé par l'équipe d'enseignants de FLE pour toutes les classes de *Year 5* en début d'année, que j'ai par la suite transposés dans les thèmes. Ces objectifs, que j'ai moi-même formulés à partir des objectifs pour les apprenants référencés sur le site de *Fieldwork*

Education et combinés à ceux de l'apprentissage du FLE ont permis de répondre aux besoins des élèves et font référence à la codisciplinarité en place dans mes nouveaux cours de FLE.

À titre d'exemple, les objectifs liés à l'IPC pour le premier thème lié à l'histoire de la présence française à Hong Kong étaient les suivants :

Début	En voie de développement	Maîtrise
<p>L'enfant sait utiliser internet, mais n'effectue que peu de recherches et produit une affiche très peu en accord avec les recommandations de l'enseignant et les objectifs de recherches et de présentation de son travail.</p> <p>L'enfant est relativement actif en classe, s'intéresse aux activités et aux recherches, à ses résultats de recherche et à ceux des autres.</p> <p>L'enfant travaille seul ou en petit groupe comme recommandé par l'enseignant. L'enfant comprend que les français sont présents à Hong Kong depuis plusieurs siècles et que certains étaient connus et influents.</p> <p>L'enfant a besoin de l'aide de l'enseignant.</p>	<p>L'enfant sait utiliser internet, effectuer quelques recherches et produire une affiche plus ou moins en accord avec les recommandations de l'enseignant et les objectifs de recherches et de présentation de son travail.</p> <p>L'enfant est relativement actif en classe, essaie de s'intéresser aux activités et aux recherches, à ses résultats de recherche et à ceux des autres. L'enfant travaille seul ou en petit groupe comme recommandé par l'enseignant. L'enfant comprend que les français sont présents à Hong Kong depuis plusieurs siècles et que certains étaient connus et influents.</p> <p>L'enfant a besoin d'un peu d'aide de l'enseignant.</p>	<p>L'enfant sait utiliser internet, effectuer toutes les recherches et a produit une affiche en accord avec les recommandations de l'enseignant et les objectifs de recherches et de présentation de son travail.</p> <p>L'enfant est actif en classe, s'intéresse aux activités et aux recherches, à ses résultats de recherche et à ceux des autres.</p> <p>L'enfant travaille seul ou en petit groupe comme recommandé par l'enseignant. L'enfant comprend que les français sont présents à Hong Kong depuis plusieurs siècles et que certains étaient connus et influents.</p> <p>L'enfant a besoin de peu ou d'aucune aide de l'enseignant.</p>

Figure 16 : Objectifs en FLE dans l'IPC pour le 1er thème (Ducret, 2018)

Les objectifs langagiers et techniques ont été élaborés en fonction des impératifs des objectifs en FLE déterminés en début d'année et mis en lien avec les possibilités d'intégration aux leçons de FLE suivant la méthode de l'IPC.

<p>Objectifs en FLE pour cette session :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduire les événements et les personnages clés de la présence française à Hong Kong. - Relier les informations trouvées aux élèves en apportant des informations sur les entreprises françaises pour lesquels leurs parents travaillent et sur leur localisation à Hong Kong. <p>En lien avec la méthode Super Max 2 : Module 2 - Une nouvelle ville :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les prépositions de lieu et de temps : avant, après - Les lieux de la ville (banque, boutique, magasin) et les différents quartiers / zones pour situer les différents campus (avant et maintenant) et les lieux de travail des parents. <p>Pragmatiques : Faire des recherches sur des événements et des personnalités liés à la France à Hong Kong</p> <p>Sociolinguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser la forte présence de la population française et francophone à Hong Kong - Échanger sur sa famille et sur les origines et les professions de ses parents <p>Linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les prépositions. - Le présent pour raconter des faits passés (A1) - Le vocabulaire lié aux événements et aux personnalités - Tourmures de phrases pour présenter des faits ou des personnes. - Poser des questions <ul style="list-style-type: none"> - adverbess interrogatifs : où - comment - quoi - Pronoms interrogatifs : qui <p>Compétences informatiques : savoir ou apprendre à utiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Google classroom et le site Weebly - Internet et outils de recherche en ligne <p>Apprendre à apprendre : savoir où chercher des informations et auprès de qui.</p>

Figure 17 : Objectifs langagiers et d'apprentissage pour le 1er thème de FLE dans l'IPC (Ducret, 2018)

3.1.3. La participation aux « points d'entrée »

Dans l'objectif d'inclure le français dans l'IPC, il m'a semblé primordial de faire figurer dans mon plan d'unité le « point d'entrée » et de me joindre aux activités organisées afin de montrer mon intérêt pour l'ensemble des étapes de cette méthodologie. Pour cette étape cruciale, il n'est prévu en général que les instituteurs et les parents des élèves du groupe concerné, il m'a été cependant possible de participer activement au premier « point d'entrée » des instituteurs, mais n'étant pas disponible au moment que ceux-ci avaient choisi, je n'ai pas pu assister au second. Inclus dans mon plan d'unité didactique, le « point d'entrée » est la phase qui conditionne l'enthousiasme et la motivation des apprenants au cours des étapes suivantes (Muschamp, 2012), et son élaboration requiert donc une attention toute particulière et une collaboration active entre les différents enseignants qui y participent. Pour le premier thème les instituteurs avaient prévu de longue date d'aller au musée d'histoire de Hong Kong, cette sortie scolaire, comportant une forte composante codisciplinaire, m'a semblé être une formidable opportunité pour donner à mes apprenants des recherches à effectuer en français lors de leur visite sur l'histoire de Hong Kong. J'ai donc conçu une fiche questionnaire à partir d'informations récoltées sur le site du musée d'histoire de Hong Kong, afin de permettre à mes élèves d'apprendre en français le vocabulaire de certaines salles du musée et d'exprimer la raison pour laquelle ils avaient apprécié leur visite. Les besoins langagiers pour cette étape étaient les suivants :

- Comprendre les noms (transparents) des différentes salles du musée (CE) ;
- comprendre les adjectifs et les noms communs transparents pour exprimer la cause (CE) ;
- réutiliser le vocabulaire et exprimer la cause dans des phrases de réemploi (PE).

Objectif : Pour compléter la fiche questionnaire et repérer si la France et des personnalités françaises sont représentées dans le musée.

3.1.4. La « récolte des connaissances »

Dans la conception de mes deux unités didactiques, j'ai intégré la troisième étape importante de « récolte des connaissances » et ai dû anticiper les questionnements des apprenants, les thèmes à aborder et les tâches à effectuer. Un de mes objectifs principaux étant de proposer aux apprenants une immersion complète dans la langue française et de l'utiliser comme outil de travail, j'ai donc dû m'assurer de l'emploi de cette langue dans toutes les étapes de ce nouveau format de cours de FLE. Durant cette étape, les apprenants doivent « collecter leurs savoirs » puis décider de ce qu'ils veulent apprendre au cours des

prochaines semaines. La motivation personnelle est donc ici très forte, guidée par le besoin de s'épanouir et d'accomplissement (Abgrall, 2012 et Maslow, 1943) menant à la décision personnelle prise par l'apprenant d'en savoir plus sur le thème. La thématisation de cette étape en lien soit avec l'histoire, soit avec la géographie a permis aux apprenants de trouver des repères dans ce qu'ils connaissaient déjà et les a motivés à partager entre eux puis en groupe classe, avant de procéder à l'élaboration des questions sur ce qu'ils souhaitent apprendre. Pour le premier thème, j'ai créé une activité de remue-méninge à l'aide du logiciel en ligne « Popplet », pour aider les apprenants à organiser leurs réponses au moment de la récolte des connaissances. Les besoins langagiers des apprenants étaient les suivants :

- Savoir mettre en commun des acquis (vocabulaire et phrases simples) (PO) ;
- savoir exprimer leurs questions avec l'aide de l'enseignant (PO) ;
- savoir écrire sur leurs fiches « DVA » ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils souhaitent savoir avec l'aide de l'enseignant (PE).

Objectif : se poser les questions qui définiront le travail des séances à venir.

Il a été cependant nécessaire au cours de cette étape d'assister les enfants à (re)formuler leurs questions pour rester dans le thème et pour apprendre le vocabulaire et les tournures grammaticales importantes pour poser des questions. J'ai recensé les idées des élèves (majoritairement énoncées en anglais) et les ai transcrites avec leur aide au tableau en français (co-construction avec les enfants) puis ils ont choisi les réponses appropriées en fonction de leur choix et les ont retranscrites sur leurs fiches « DVA ». Cette étape s'est avérée relativement primordiale, non seulement pour s'assurer que les apprenants écrivent et relisent à la maison des phrases syntaxiquement et grammaticalement correctes en français, mais également pour leur permettre d'avoir un vocabulaire, des expressions et des phrases faisant référence à la DNL (géographie ou histoire) vue en cours de FLE.

3.1.5. L'ajout d'une étape : présentation de la langue

Dans la suite de mes plans d'unités didactiques, et avant de laisser les apprenants effectuer leurs recherches en autonomie, en groupes ou seuls, il m'a semblé nécessaire d'ajouter une phase de présentation de la langue, sous forme d'activités ludiques en classe (jeux de rôle, puzzles de constructions de phrases, jeux des dominos, etc.) ou en ligne lors de la courte séance hybride créée sur le site Weebly. L'addition de cette quatrième étape au sein des unités de travail a été jugée utile après avoir constaté au cours de la « récolte de connaissances » que les apprenants ne pourraient probablement pas atteindre aisément les objectifs linguistiques, discursifs et pragmatiques fixés pour les deux unités didactiques.

Cette étape correspond à la phase de « traitement de la langue » dans la modélisation des unités didactiques comme présentée par Véronique Laurens (2012) et permet de répondre aux besoins langagiers des apprenants. Bien que pouvant être ressentie par les apprenants comme une étape plus contraignante et moins intéressante que les autres, en inscrivant les activités dans les différentes thématiques, j'ai pu conserver un part de codisciplinarité rassurante et motivante pour les élèves. Cette étape s'est par ailleurs avérée très utile, mais plus efficace lorsqu'elle a été menée en classe que lors de la séquence hybride.

3.1.6. Les recherches et les activités

L'objectif de l'IPC, et de la perspective actionnelle, étant de rendre les élèves les plus actifs possibles dans leur apprentissage, l'étape suivante de mon plan d'unité didactique était très importante pour assister les enfants dans leurs activités de recherche. Pour cela, j'ai conçu en amont un ensemble d'activités tout en proposant un étayage tout au long de cette étape d'exploration. L'ensemble des activités étaient inscrites dans une logique codisciplinaire, permettant de découvrir des informations en français sur l'histoire ou la géographie, grâce à des documents authentiques. Comme le recommandent Ménéroux et Basley (2012), les activités ont été créées en accord avec les besoins et les compétences des apprenants : besoins sociaux pour les partages d'idées entre apprenants et la répartition des tâches entre eux et pour les opportunités d'effectuer des activités et des recherches en groupe, besoin d'estime avec des apprenants responsabilisés face à leur apprentissage, et besoins langagiers apportés par l'étape précédente de présentation de la langue.

Pour l'étape de recherche du premier thème, les enfants appréciant de travailler sur ordinateur et de faire des recherches en ligne, je leur ai proposé des activités à effectuer sur le site Weebly du département de FLE, en autonomie (à la maison) puis en binôme. Ces activités ont été créés en partie avec les sites « Google Forms » et « Learningapps ». Les besoins langagiers des apprenants étaient les suivants :

- Savoir utiliser les outils informatiques et apprendre en ligne (compétence informatique et apprendre à apprendre) ;
- comprendre un texte en anglais, en faire ressortir les éléments importants puis les traduire en français (CE) ;
- savoir utiliser les activités interactives pour comprendre comment faire une présentation de personne / de lieu (CE) ;
- savoir écrire un petit texte résumant les informations recueillies en ligne en suivant les instructions trouvées sur le site Weebly (PE).

Objectif : créer des affiches résumant la vie et les activités des personnes françaises ayant eu une influence à Hong Kong et de lieux représentant la France à Hong Kong.

Pour la phase de création, j'ai laissé les enfants travailler en autonomie tout en surveillant leurs productions afin de m'assurer de leur adéquation avec la tâche finale demandée. Pour cette étape, lors du premier thème, les besoins langagiers des apprenants étaient :

- Savoir réutiliser le vocabulaire et les phrases pour présenter leurs personnages / les lieux en relation avec la France à Hong Kong (PO) ;
- savoir écrire leurs textes et décorer leurs affiches (en binômes), et présenter (individuellement) leurs productions au cours du « point de sortie » (PE et PO).

Objectif : pouvoir présenter au moment du « point de sortie » leurs différentes affiches et répondre aux besoins d'estime personnelle et d'accomplissement.

Cette étape de recherches et d'activités devait permettre aux apprenants de systématiser et de pouvoir réutiliser les éléments langagiers visés dans la conception d'affiches représentant les français ayant eu une influence à Hong Kong (lors du 1^{er} thème) ou d'un questionnaire sur les fleuves en France (lors du second thème). Lors des deux unités de travail, les activités en ligne, associées aux autres activités en classe, aux jeux et aux recherches à la bibliothèque ont permis aux apprenants d'être très actifs, volontaires et investis dans les différentes tâches proposées au cours de cette étape de recherches emprunte de codisciplinarité.

3.1.7. Les « points de sortie »

Phase de production et tâche finale de chacune de mes unités didactiques, « le point de sortie » permet de satisfaire les besoins sociaux, d'estime et d'accomplissement des apprenants. De l'ensemble des étapes, c'est le « point de sortie » qui rencontre le plus grand succès, non seulement au niveau des élèves, mais aussi au niveau des parents et des enseignants. Phase ludique et marquant la fin de l'apprentissage des enfants, tout le monde apprécie de se retrouver ensemble et de partager ce qui a été acquis et créé pendant les quelques semaines que compte chaque unité didactique. L'IPC ne donnant pas de recommandations quant au partage de « point de sortie » codisciplinaire, nous avons dû, toujours au travers de réunions, proposer aux apprenants et aux parents des activités complémentaires, variées et interactives.

Cette avant-dernière étape avait pour ambition de permettre aux apprenants de présenter leurs productions à leurs parents et à leurs autres camarades au cours d'une visite guidée de la ligne de temps de l'ensemble des élèves de *Year 5* et les besoins langagiers étaient :

- Savoir présenter les affiches à l'oral et en français (PO) ;
- savoir les expliquer en anglais (PO) ;
- savoir répondre aux questions éventuelles des visiteurs de l'exposition (PO).

Objectif : Motiver les apprenants à utiliser la langue française pour présenter leurs propres résultats de recherche et ceux de leurs camarades à leurs familles.

Le sentiment d'accomplissement survenant au cours de l'étape du « point de sortie » sert de motivation intrinsèque aux apprenants, et renforce l'apprentissage. Répondant non seulement aux besoins d'estime (consécration du travail fourni par les élèves) mais aussi aux besoins langagiers et sociaux, le réemploi des différentes structures langagières en contexte codisciplinaire et intégrées à des discours en situations authentiques pour les apprenants ont permis à ceux-ci de s'investir et d'être motivés (Pintrich et Schunk, 1996, cités par Ehrman *et al.*, 2003).

De retour en classe, j'ai demandé à mes apprenants de noter dans la partie « ce que j'ai appris » de leur fiche de récolte des connaissances « DVA », toutes les nouvelles connaissances acquises au cours de l'unité. Pour cela, les phrases des élèves ont été collectées au tableau, et les énoncés co-construits, corrigés et traduits avec eux en français (remédiation directe) pour être transcrits dans leurs fiches. Cette étape m'a également permis de relever les notions et les éléments langagiers auxquels il fallait apporter une remédiation. Afin de rendre les apprenants acteurs de leur propre évaluation, nous avons également convenu ensemble de ce qu'il fallait qu'ils révisent pour la prochaine évaluation.

3.1.8. L'étape d'évaluation formative

L'IPC étant un programme nouvellement implanté dans l'établissement, la consigne de la direction aux instituteurs était de ne pas procéder cette année à des évaluations formelles sur l'IPC mais seulement de faire un compte rendu des activités des enfants dans leurs bulletins scolaires de milieu et de fin d'année. À la suite des observations des enfants au cours de ces deux semestres, de leur implication et de leurs travaux fournis au cours des « points de sortie », les apprenants ont donc été évalués de manière empirique et les résultats ont été communiqués aux parents sous forme de commentaires dans les bulletins de leurs enfants. Les objectifs en FLE qui avaient été conçus et présentés lors de la toute première étape de l'IPC n'ont donc malheureusement pas été utilisés dans cette phase, mais m'ont servi, tout comme les instituteurs, à élaborer les commentaires pour les bulletins scolaires des apprenants.

Souhaitant cependant mener à bien ma mission et m'assurer que les apprenants avaient retenu les informations principales, les tournures grammaticales et le vocabulaire liés à chaque thème, je leur ai donc proposé de répondre à quelques questions sur une courte fiche d'évaluation formative (exemple en annexe 18) reprenant les différentes informations collectées au cours des activités de recherche ou du « point d'entrée » (dans le cas du premier thème portant sur l'histoire de Hong Kong), et prenant en compte les éléments de la remédiation comme convenu avec eux lors du « point de sortie ». Les notes obtenues n'avaient pas pour but de figurer dans leur bulletin scolaire, mais uniquement de me renseigner sur la progression des élèves et de m'aider à faire un bilan des acquis. Au travers des activités évaluatives, les apprenants ont également pu prendre conscience de leurs propres progrès et des efforts à fournir afin d'arriver aux objectifs fixés. À la fin de leur parcours dans le premier thème, les apprenants étaient capables de reconnaître le lexique de la présentation et celui lié aux différents lieux et personnages vus en classe de FLE. Cependant, ils éprouvaient toujours certaines difficultés à construire des phrases simples, grammaticalement correctes et à répondre en français à l'oral comme à l'écrit à des questions simples concernant les aspects en relation avec l'histoire de la France à Hong Kong.

Chapitre 9. Interprétation des données obtenues en fin de stage, bilan général et perspectives

Cette période de stage s'est déroulée dans une ambiance très professionnelle mais également décontractée, conditions nécessaires pour mener à bien la mission qui m'avait été confiée en début d'année. Si le bilan général reste très positif, il existe cependant certains points que j'ai souhaité soulever afin de permettre une meilleure intégration du FLE au sein de l'IPC.

1. *Interprétation des données obtenues en fin de stage*

Afin d'observer l'évolution des élèves dans leur apprentissage du FLE, au travers de la technique de l'IPC, j'ai eu recours à différents moyens de collecte de données avant la fin de mon stage, dont d'une part l'observation d'une de mes séances de FLE liée à l'IPC par la responsable du département de FLE, dont les retours m'ont été transmis au cours d'un rapide entretien. Puis en organisant une réunion en milieu de stage avec l'institutrice d'une partie de mon groupe de *Year 5*, suivie d'une autre réunion avec le second instituteur en charge des élèves de mon groupe d'observation, j'ai également obtenu des retours sur les différentes séances entreprises avec les enfants sur les derniers mois. Pour finir, les parents ont été mis une dernière fois à contribution par l'intermédiaire d'un second questionnaire, tandis que leurs enfants ont également collaboré en donnant leurs avis sur les cours dispensés au travers d'un questionnaire également.

1.1. L'entretien après observation d'un cours de FLE dans l'IPC par la responsable du département de FLE

La séance de FLE observée portait sur le thème des rivières et des fleuves en France et sur leur géographie. La séance a duré 45 minutes et se situait au moment de la recherche d'informations, durant laquelle les apprenants ont alors eu l'opportunité de trouver les réponses à leurs propres questionnements relevés la semaine précédente (au cours de la « récolte de connaissances »). Les activités concernées avaient été préparées par mes soins sur le site Weebly et les apprenants avaient à remplir une fiche d'informations (annexe 19) sur les fleuves en France en s'aidant de la carte interactive de « Google Map » et du lien vers un site apportant des informations sur les fleuves en France¹⁷. Après avoir réfléchi aux types

¹⁷ *France this way* (2018). Les fleuves principaux en France. Consultable sur le site : <http://www.fr.francethisway.com/tourism/french-rivers.php>

de questions à proposer à mes apprenants par l'intermédiaire de cette fiche, j'ai opté pour un ensemble de questions fermées (à choix multiples) et ouvertes (à réponses courtes uniques) facilitant la découverte d'informations générales sur les fleuves par l'intermédiaire de consignes simples. J'ai jugé nécessaire de faire utiliser le site Weebly par les apprenants en classe car ceux-ci avaient besoin de soutien dans leur apprentissage par les TICE et car je souhaitais les laisser travailler en autonomie mais de manière surveillée afin de pouvoir réorienter leurs activités de recherche si nécessaire lors de l'utilisation de l'outil informatique.

La responsable du département de FLE a semblé très satisfaite de la manière cohérente avec laquelle la séance était organisée et gérée. Pour elle, la démarche de l'IPC a été respectée tout en l'adaptant en langue française et les apprenants semblaient à l'aise puisque « ça laiss[ait] les enfants dans leur routine et ça leur permet[ait] d'adapter [le contenu] en français ». Toujours au sujet des apprenants, pour elle, ceux-ci étaient attentifs et intéressés par l'activité proposée, et surtout semblaient comprendre, bien que ce groupe ne soit pas initialement très à l'aise en français, et elle a noté que tous avaient accompli leur travail alors qu'il y avait un grand nombre de questions auxquelles ils devaient répondre. Pour elle, les élèves « avaient l'air motivé » notamment grâce à leur autonomie dans leurs recherches par l'utilisation de l'outil informatique, méthode de recherche, à son avis, appréciée et adaptée à ce groupe de travail. La possibilité de trouver les informations de manières différentes (ordinateur, Atlas et enseignants) a ainsi permis à tous les élèves d'user de l'outil le plus approprié à leur type d'apprentissage et de recherche.

Ma responsable a également insisté sur le fait d'avoir fait usage à bon escient du français dans la séquence tout en laissant la possibilité de confirmer la compréhension de certains mots et de certaines idées en passant par l'anglais. Ce dernier point est celui qui me posait le plus problème d'un point de vue déontologique, mais mon interlocutrice m'a rassuré en disant que les recherches en anglais « n'[étaient] pas vraiment gênant[es] » car la nature même de l'IPC permettait de toujours utiliser la traduction pour s'assurer de la bonne compréhension du lexique, procédé qu'elle m'a recommandé de faire à chaque début de séquence sous forme de révisions rapides pour faciliter l'accès au sens pour les activités prévues.

1.2. Les réunions de milieu et de fin de stage avec les instituteurs

Ces réunions conduites au milieu et en fin de projet ont été organisées à ma demande afin de parler de la progression des apprenants, d'évoquer certains points importants sur les

résultats obtenus et de réfléchir aux améliorations à apporter pour la conception des prochaines unités de travail sur lesquelles nous allons travailler conjointement. Il ressort de ces deux réunions des informations importantes concernant la motivation des élèves, puisqu'effectivement, les instituteurs de mon groupe d'élèves cibles ont constaté que ces derniers avaient été très enthousiastes dès l'annonce de ce projet, et qu'ils avaient montré tout au long des 5 mois de cours de FLE liés à l'IPC une meilleure compréhension des différents thèmes, en comparaison avec les élèves qui ne suivaient pas ce type de cours de FLE. Pour l'institutrice, non seulement les apprenants de mon groupe comprenaient mieux la géographie ou l'histoire que leurs camarades parce qu'ils les avaient vus en français et en anglais, mais aussi la codisciplinarité au cœur du projet et de l'IPC (histoire en français ou géographie en français) leur avait permis d'apprendre plus que leurs camarades et de comprendre mieux la relation entre les cours avec leurs instituteurs et les cours de FLE en IPC.

D'après les instituteurs, les tâches étaient très importantes aux yeux des enfants qui « voulaient retourner en classe » de FLE rapidement après la récréation et qui ont apprécié d'apprendre la géographie et l'histoire en français, la langue devenant alors outil de recherche et non plus matière scolaire à part entière. Pour mon interlocutrice, les apprenants de mon groupe étaient fiers de faire partie de cette expérimentation et de partager leurs nouvelles connaissances en français avec leurs camarades, ce qui rejoint l'idée de Rowley *et al.* (2009) qui avance l'idée que les apprenants sont motivés par le fait de pouvoir discuter, d'échanger avec leurs camarades et de leur passer de nouvelles informations. D'après l'institutrice, les autres apprenants de sa classe auraient également souhaité être inclus dans ce projet mais les échanges entre les différents élèves avaient alors permis à ceux qui étaient moins exposés au français d'en apprendre plus sur l'histoire des ressortissants français à Hong Kong et sur les fleuves en France.

L'instituteur a ajouté que cette motivation était observable aussi quand les élèves discutaient entre eux ou venaient poser des questions aux enseignants concernant le cours de FLE et pour lui, une des raisons reposait sur le fait que les questions motivant leurs recherches provenaient directement des élèves, comme l'avait déjà remarqué Marshall (2012). Selon ce répondant, les informations à rechercher par les élèves représentaient un défi en langue notamment, mais qu'ils étaient suffisamment motivés pour le relever et pour s'investir jusqu'à l'aboutissement de la tâche demandée.

Pour les deux instituteurs, la collaboration et la mutualisation des ressources et des efforts ont permis de créer des liens plus solides entre les cours de FLE et ceux des

instituteurs, entre les thèmes et entre les matières enseignées, connexions que l'on retrouve encore une fois chez Marshall (2012) lorsque celle-ci parle de l'importance de l'intervention des enseignants « spécialistes » pour enseigner au travers d'autres disciplines. Ménéroux et Basley (2012) mentionnent également les avantages de la collaboration, des échanges et des partages afin de découvrir des directions de travail communes et de concevoir des activités et des objectifs collectifs à utiliser en classe. Les parents ont également noté ces changements notamment au cours des activités organisées pour les « points de sortie » où ils ont mentionné aux instituteurs qu'ils pouvaient réellement voir les enseignants œuvrer ensemble et aussi mieux percevoir le lien entre les thèmes et les matières enseignés par l'intermédiaire du français, commentaire qui se retrouve également dans les réponses apportées au second questionnaire à destination des parents d'élèves.

1.3. Le second questionnaire à destination des parents

Conçu dans le but d'obtenir des informations sur le déroulé des deux thèmes IPC couverts en FLE de la part des parents de mes apprenants, ce questionnaire a été diffusé au mois de mai, vers la fin de mon stage. Une alternance de questions fermées dichotomiques (oui/non) et de questions ouvertes m'a permis de relever les différents éléments qui ont été les plus appréciés et les plus efficaces pendant mes cours de FLE intégrés à l'IPC, notamment au niveau de la motivation des apprenants.

L'unanimité de réponses positives à la première question m'a rassuré quant à l'intérêt suscité chez les apprenants par les leçons créées dans le cadre de ce projet, et les raisons évoquées sont en rapport avec l'enthousiasme des enfants (mentionné 7 fois parmi les 12 parents), et avec le fait qu'ils apprennent des choses variées dans une bonne ambiance et dans des cours interactifs et intéressants, comme le souligne un des parents en écrivant que « les cours de français étaient plus stimulants et plus en lien avec les thèmes auxquels [s]on enfant peut se rattacher ». Afin d'obtenir leur point de vue sur la motivation de leurs enfants, je voulais savoir si ces derniers avaient également discuté des cours de français avec leurs parents à la maison (question 3), et 11 parents sur 12 ont répondu affirmativement. Ce qui ressort des commentaires des parents (question 4) est une grande importance de l'apprentissage d'une autre discipline par le français, et vice-versa, grâce aux thèmes permettant une codisciplinarité qui intéresse les enfants (8 parents sur 11) et leur permet de mieux comprendre comme le précise un des parents « [le travail] était fait dans une bonne atmosphère et [mon enfant] comprenait tout parce que c'était sur Hong Kong et la France ». Les parents ont également noté que leurs enfants ont aimé leur parler des nouvelles choses

qu'ils avaient apprises (6 parents sur 11) et qu'ils avaient même essayé de les leurs enseigner (4 parents sur 11) à la maison. Cette dernière notion est reprise par Ashbridge *et al.* (2009), pour qui les apprenants sont motivés par la possibilité de passer les informations nouvellement acquises non seulement à leurs camarades de classe mais aussi à leurs parents.

Les questions 5 à 7 concernaient la motivation pouvant être constatée de manière générale depuis l'arrivée de l'IPC au LFI au niveau institutionnel (réponse positive unanime de la part des parents) et plus spécifiquement en lien avec le cours de FLE et les réponses apportées étaient une nouvelle fois très positives, cependant seuls 11 parents sur 12 ont répondu que leur enfant semblait montrer plus d'intérêt envers la langue français depuis que les cours de FLE avaient adopté la méthode de l'IPC. En effet, 5 parents sur 11 se sont aperçus de cette motivation supérieure à apprendre le français en constatant la récurrence accrue des discussions à la maison et du partage de connaissances et d'expérience que les enfants souhaitent faire avec leurs parents (5 parents sur 11). Les enfants disent aimer le cours (6 parents sur 11) et le trouver intéressant (4 parents sur 11), et la codisciplinarité fait également partie des raisons évoquées par les parents, notamment la présence de liens entre les cours de FLE et les cours des instituteurs. (4 parents sur 12) car « avoir des sujets et du vocabulaire qui croisaient et reliaient les différents cours ont rendu l'apprentissage plus intéressant et plus pertinent ». Sont mentionnés par ailleurs les interactions avec les autres apprenants et la variété des thèmes et des activités (2 parents sur 11). 2 parents ont par ailleurs mentionné que leurs enfants étaient nouveaux dans l'établissement et avaient commencé le français cette année, et qu'il leur était donc difficile de contraster l'apprentissage, et un troisième parent n'a pas souhaité apporter de réponse, probablement pour la même raison. Il convient de rappeler que trois de mes apprenants bénéficient d'un cours de soutien enseigné en « heure supplémentaire » et qu'il s'agit probablement ici des parents de ces trois élèves.

Toujours en rapport avec la motivation, je voulais ensuite savoir par l'intermédiaire des deux dernières questions si les parents pouvaient s'exprimer sur les raisons pour lesquelles les enfants étaient plus motivés à apprendre le français et surtout si les DNL abordées en cours de FLE (géographie et histoire) avaient stimulé les enfants pendant les cours de FLE. La réponse a été une nouvelle fois unanimement positive et les raisons données mettaient en avant l'importance de la présence des deux disciplines (pour 7 parents sur 12 dont un qui mentionne que « la langue est toujours mise en relation avec l'histoire ou la géographie. C'est plus amusant d'étudier avec des thèmes »). Par l'intermédiaire de ces DNL, les enfants ont pu faire le lien entre les cours de FLE et les cours avec leurs instituteurs

(mentionné par la moitié des parents) comme en parle un des parents en disant que son enfant « a[vait] trouvé [mes] leçons vraiment intéressantes et amusantes. Il [...] a enseigné [à ses parents] tout ce qu'il savait d'abord en anglais puis en français car il pouvait voir la relation entre [mon] cours et celui de son institutrice ». Nous retrouvons une nouvelle fois ici ce que présente Marshall (2012), et les avantages de relier les différentes disciplines entre elles afin que les apprenants apprennent de la meilleure façon possible et qu'ils puissent mettre leurs nouvelles connaissances plus facilement en pratique. Les parents témoignent par ailleurs que leurs enfants ont trouvé les cours de FLE amusants (5 sur 12) et intéressants (un tiers des réponses), leur permettant d'effectuer des recherches, d'apprendre plus et en français tout en donnant l'opportunité de pouvoir ultérieurement réutiliser leurs savoirs.

Ces données très importantes doivent être mises en parallèle avec les informations communiquées ensuite par les enfants par l'intermédiaire du questionnaire qui leur était adressé.

1.4. Le questionnaire à destination des apprenants

Les 15 questions de ce questionnaire m'ont permis d'évaluer si les enfants avaient été motivés pas les activités et par les thèmes retenus pour les nouveaux cours de FLE. J'ai proposé aux apprenants une ensemble de questions fermées (à plusieurs modalités mais à réponse unique) et ouvertes à la fin du mois de mai, au moment de la conclusion de mon stage. Une nouvelle fois, l'intérêt était de savoir si la codisciplinarité inhérente à cette méthodologie d'apprentissage avait motivé les élèves pendant ces unités didactiques offrant des séances différentes des cours habituels de FLE.

Les élèves ont tout d'abord répondu à des questions d'ordre général, et ils ont répondu pour les deux tiers que les cours de FLE intégrés à l'IPC étaient plus intéressants que les cours de FLE en-dehors de la méthode IPC. Les raisons évoquées sont notamment la satisfaction qu'ils en ont retirée, trouvant ceux-ci amusants, avec un enseignant qui les intéressait aux thèmes vus en classe. Trois élèves ont par ailleurs confirmé le succès de ces nouvelles séances de FLE puisqu'ils avaient pu apprendre « de nouveaux mots » et « de nouvelles phrases et expressions » en classe.

Les questions suivantes (3 et 4) portaient quant à elles sur les étapes de l'IPC et les apprenants avaient l'opportunité de parler de leur élément préféré au cours des quelques derniers mois. Cinq élèves sur douze ont répondu n'avoir aucune préférence sur les étapes et avoir apprécié chacune d'entre elles, tandis que 4 autres ont préféré le « point de sortie », 2 élèves ont préféré la « récolte des connaissances » et pour un élève, le « point d'entrée » a

été le plus intéressant. D'après le témoignage des élèves le fait de s'amuser tout au long des étapes et de montrer les résultats de leurs tâches à leurs parents au moment des « points de sortie » sont les raisons principales de leur préférence pour cette étape. Viennent également le fait d'apprendre de nouvelles choses au cours d'activités et de cours intéressants et de partager avec les autres apprenants.

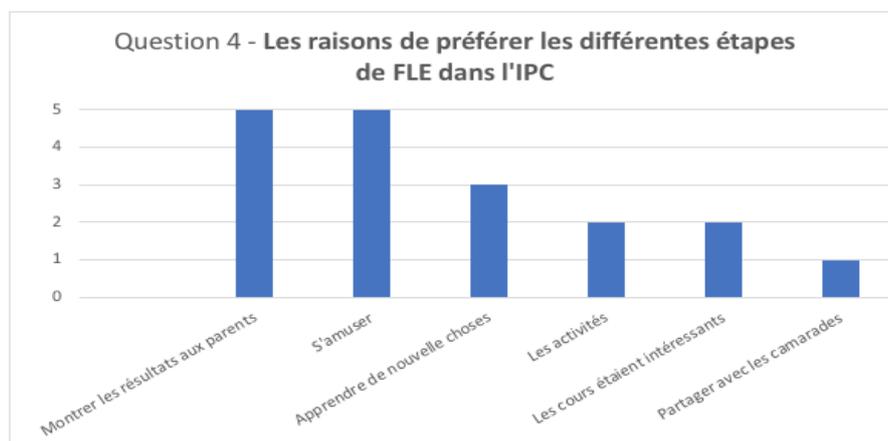


Figure 18 : Réponses à la question 4 du questionnaire à destination des apprenants (Ducret, 2018)

Questionnés de manière plus spécifique sur ces différentes étapes jalonnant leur apprentissage (questions 5 à 9), les élèves ont plébiscité les activités mises en place, mais aussi le fait de travailler en binôme ou par petits groupes notamment au moment des recherches et pour la moitié des élèves, d'apprendre de nouvelles choses intéressantes au cours de cette phase décisive. Pour la « récolte des connaissances », cinq apprenants ont apprécié de pouvoir découvrir au cours de cette étape les objectifs et ce qu'ils allaient apprendre au cours de l'unité didactique, et en plus des activités faites en classe, trois élèves ont mentionné avoir aimé se rendre compte qu'ils connaissaient déjà beaucoup de choses sur le sujet. Au moment du « point de sortie », les élèves ont autant apprécié de créer des affiches lors de la conclusion du premier thème que de créer l'activité pour les parents et les autres élèves sous la forme d'un jeu (Kahoot) pour le second thème. Le « point de sortie » est l'étape pour laquelle les apprenants ont en général le plus d'affection car celle-ci leur permet d'être avec leurs parents, dans leur lieu d'études et de leur montrer ce qu'ils ont pu faire pendant les quelques semaines que dure chaque unité. Dix élèves ont effectivement évoqué cette raison, et les deux autres s'en rapprochent en mentionnant que jouer les présentateurs pour le quizz interactif en ligne avait été leur moment préféré pendant le second « point de sortie ». Comme mentionné par Mark (2012), la dimension festive de cette étape motive toujours les apprenants à participer activement.

L'utilisation de la langue française et la codisciplinarité en tant que facteurs de motivation sont les sujets des quatre questions suivantes (10 à 13) auxquelles les 12 enfants ont répondu généralement de façon positive. Effectivement, les élèves ont trouvé que d'effectuer des recherches en français sur des thèmes se rapportant au monde de la francophonie les avait motivés à mener à bien leurs tâches. Les enfants ont également pensé que les séances de FLE dans l'IPC les avaient poussés à parler plus en français (9 élèves sur 12) et à apprendre plus de vocabulaire et de structures grammaticales que les cours de FLE en-dehors de l'IPC comme l'a mentionné un apprenant : « parce que j'étais très motivé(e), j'ai plus écouté et je pense que j'ai plus appris que d'habitude ». Les trois apprenants n'ayant pas l'impression d'avoir plus parlé en français sont probablement les élèves qui sont arrivés en début d'année, ceux-ci n'ayant qu'une petite base linguistique sur laquelle s'appuyer pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Le fait d'effectuer des recherches en géographie et en histoire liées au monde francophone a incité les enfants à travailler et ainsi à s'exprimer en français dans la mesure du possible. Ces commentaires rejoignent les idées de Deveney (2012), qui parle de l'IPC comme source de motivation pour les apprenants grâce la pluridisciplinarité. Par ailleurs, quelques élèves ont fait part de l'augmentation de la confiance en soi à s'exprimer en classe en français (pour trois élèves) et deux apprenants ont également mentionné qu'ils étaient motivés à apprendre plus dans ce nouveau format de cours, tout comme le dit l'un d'entre eux : « j'étais motivé(e) et j'avais plus confiance en moi ».

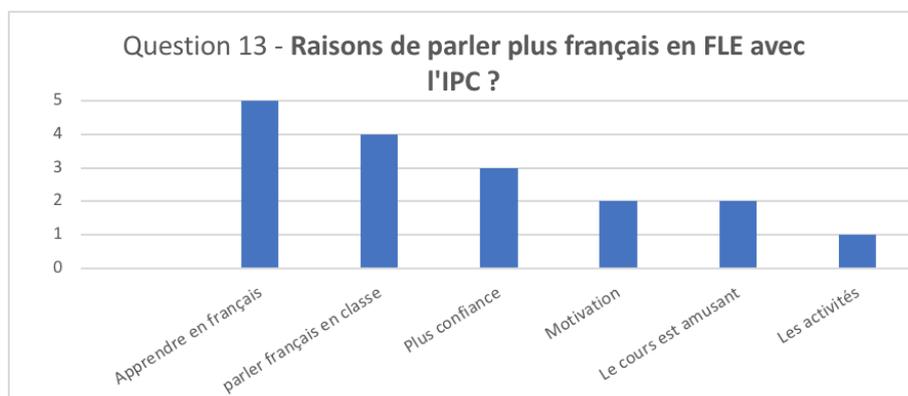


Figure 19 : Réponses à la question 13 du questionnaire à destination des apprenants (Ducret, 2018)

La 14^e question portait sur la motivation à terminer les projets, et les enfants pouvaient choisir entre une et trois réponses. Il est notable que la qualité de leur présentation au cours du « point de sortie » représentait une grande importance à leurs yeux comme il a été mentionné par dix élèves, mais aussi que sept d'entre eux ont éprouvé du plaisir à

accomplir un travail de qualité, aspects en accord avec Sullo (2009) pour qui les apprenants sont intrinsèquement motivés par le plaisir ressenti à l'accomplissement de leurs tâches.

La dernière question avait une importance capitale pour la réussite de mon stage puisque je tenais à savoir si mon objectif principal concernant la codisciplinarité avait abouti et si j'avais réussi non seulement à motiver les élèves mais aussi à leur faciliter l'apprentissage du français en les aidant à faire le lien entre les cours de FLE et les cours en classe avec leurs instituteurs. Pouvant choisir à nouveau entre une et trois réponses, les apprenants ont tous mentionné que c'était effectivement la possibilité de découvrir les liens entre les cours avec leurs instituteurs et la classe de FLE qui avait facilité leur apprentissage. Les élèves ayant choisi une seconde réponse ont montré que la collaboration avec leurs camarades (pour 5 apprenants) et la possibilité d'obtenir de l'aide de leurs différents enseignants (pour 5 apprenants également) leur avaient permis d'être soutenus dans leur apprentissage du FLE intégré à l'IPC.

On remarque donc dans les réponses apportées à ce questionnaire par les élèves de mon groupe qu'ils étaient tous et toutes dans l'ensemble motivés par le nouveau format de ce cours, emprunté au modèle de l'IPC. Que ce soit une motivation extrinsèque comme celle de la régulation introjectée (estime personnelle d'avoir bien accompli son travail au cours des « points de sortie » et attente de recevoir des compliments des parents) ou intrinsèque, comme celle d'avoir le plaisir d'avoir bien travaillé, les apprenants de ma classe ont montré au cours de chaque leçon un grand investissement personnel et une inspiration à travailler de manière assidue afin d'atteindre les objectifs fixés.

2. Un bilan général positif

Le premier constat à la suite du déroulement de ce stage est non seulement que les apprenants étaient très motivés dans les nouveaux cours de FLE, mais aussi que les différents enseignants impliqués dans ce projet étaient tout aussi motivés. Il en est également ressorti les points positifs suivants :

- Les enfants étaient très impliqués dans leur apprentissage au cours de chaque étape de la méthode empruntée à l'IPC, et ont aimé procéder à des recherches sur des sujets en lien avec la France ou les Français.
- Les enfants ont apprécié d'utiliser les ordinateurs en classe.
- L'aspect codisciplinaire de la méthode IPC permettant aux enseignants de lier l'apprentissage du français à des thèmes tels que l'histoire et la géographie a plu aux

apprenants qui étaient motivés à approfondir leurs connaissances en lien avec ces deux disciplines et la langue française.

- Les objectifs sociolinguistiques fixés ont permis de rejoindre les objectifs de l'internationalisme contenu dans l'IPC, notamment au moment de l'étude de la présence française à Hong Kong.
- La participation orale générale des élèves en classe de FLE s'est largement intensifiée, et la participation en langue française a également bénéficié de cet accroissement, les élèves étant motivés à parler de leurs expériences, à donner leurs avis et à contribuer aux activités, notamment aux moments de « la récolte des connaissances » et de s'exprimer sur ce qu'ils souhaitaient apprendre.
- Leur participation dans les activités a également augmenté, les élèves prenant de l'assurance et n'hésitant pas à demander de l'aide à l'enseignant afin d'accomplir leurs tâches.
- Les apprenants ont appris du vocabulaire et des informations utiles pour s'exprimer en français sur les différents thèmes en lien avec les matières vues en classes de FLE en parallèle avec leurs instituteurs.

3. *Perspectives organisationnelles*

Il est apparu au fur et à mesure de l'avancée des unités didactiques que le temps était un facteur qui pouvait jouer en ma défaveur. Les emplois du temps ne coïncidant pas systématiquement aux besoins de se réunir, de se retrouver pour les « points d'entrée » et les « points de sortie », il m'a fallu parfois intervenir sur les jours où je n'étais pas censé être présent à l'école. Ma participation aux « points d'entrée et de sortie » s'est passée en-dehors de mes horaires de stage et de mes jours de travail, souhaitant être le plus flexible possible, mais cette situation ne reflétait pas la réalité du contexte de travail pour les enseignants de FLE à mi-temps ou à temps plein. Il serait donc important de configurer les emplois du temps de telle sorte que ceux-ci correspondent mieux aux étapes communes entre le FLE et les instituteurs pour chaque groupe d'âge. Il serait également essentiel d'offrir une plus grande flexibilité à l'ensemble des enseignants de FLE afin que chaque thème puisse avoir un enseignant de français intervenant au « point d'entrée » et au « point de sortie ».

Le temps étant aussi un facteur prépondérant pour l'exécution des tâches et des activités menant à un apprentissage complet des thèmes, il serait à mon avis plus raisonnable de conserver les thèmes pendant quelques semaines supplémentaires afin d'avoir plus d'opportunités d'enseigner les objectifs linguistiques et de proposer une progression logique

et adaptée aux apprenants. Effectivement, des activités prévues à l'extérieur de l'établissement, les vacances scolaires et autres contraintes sont parfois venues ralentir le rythme d'apprentissage et écourter le nombre de semaines avec chaque unité.

Finalement, au niveau organisationnel, aucune heure de réunion n'était prévue entre les enseignants de FLE, et toute communication interne se faisait par message électronique, circonstances ne facilitant pas la coordination au sein du département. Cette situation s'est également avérée pour les réunions nécessaires à la collaboration avec les instituteurs, et les opportunités de se réunir ne se sont présentées que grâce à ma flexibilité dans le cadre de ce stage. Une solution émise par l'institutrice au problème de manque de temps serait que les instituteurs soient en charge de la planification et que les enseignants de FLE analysent et décident où et quand ils peuvent s'intégrer, tandis que la troisième répondante propose de ne pas systématiquement intervenir sur tous les thèmes mais plutôt d'en choisir un par semestre et de construire ainsi une base d'unités didactiques au fur et à mesure des années.

4. Perspectives au niveau des contenus

Bien que le curriculum de FLE ne soit pas figé (en-dehors de l'utilisation des manuels), le projet d'incorporer le FLE dans l'IPC oblige à remettre en question l'ordre du référentiel par niveau, la progression étant mise à mal par une approche DNL. Un important travail de mise en adéquation des objectifs du FLE et des thèmes de l'IPC est donc nécessaire avant toute chose, ce qui impose également de ne pas pouvoir couvrir tous les thèmes dans l'ordre souhaité par les instituteurs. L'apprentissage de nouvelles compétences aussi bien linguistiques que sociolinguistiques et pragmatiques oblige à suivre une certaine chronologie liée non seulement au développement affectif mais également au développement cognitif de l'apprenant puisque « les enfants sont en train d'apprendre à maîtriser les différents aspects de leur langue maternelle, tout en abordant une nouvelle langue » (O'Neil, 1993 : 199).

En faisant le point sur l'ensemble des activités proposées au cours des phases de recherche, il est apparu que les apprenants étaient plus sensibles aux documents authentiques ou semi authentiques, ceux-ci se rapportant plus à la réalité les entourant et les motivant davantage que les textes ou exercices contenus dans leur manuel. En leur procurant des exercices adaptés à ces documents et pertinents pour leurs recherches, les apprenants y ont trouvé avec l'aide de l'enseignant l'étayage nécessaire pour les assister dans leurs démarches et pour éviter qu'ils fassent trop de recherches en anglais. Il conviendra donc de décourager les apprenants à utiliser les sites de traductions, de leur communiquer plus de sites francophones et de recommander l'utilisation des dictionnaires papiers, des Atlas, ou de

certains dictionnaires en ligne soigneusement sélectionnés afin de les habituer à ne chercher que la traduction des mots clés ou difficiles qui bloquent la compréhension globale.

Pour le premier thème et son scénario hybride, il est apparu que même si tous les élèves avaient fait leurs devoirs en ligne, le résultat n'avait pas été celui escompté, et il nous a alors fallu reprendre l'ensemble des productions avec les élèves en classe. Ce constat montre un manque d'autonomie de la part des apprenants au niveau des devoirs et des activités proposées à distance. D'après les conseils avisés de ma responsable, concernant le cours auquel elle a pu assister, je pense que pour ce type de devoirs il aurait été plus efficace de donner les instructions en français puis traduites en anglais sur le site. Les consignes en anglais ne gênent apparemment pas outre mesure la responsable du département de FLE, leur utilisation permettrait également aux parents (ni ne parlant, ni ne lisant le français) de fournir à leurs enfants l'aide nécessaire à la réalisation des activités demandées à la maison et leur permettraient d'orienter et d'encourager les enfants dans leurs travaux de recherche.

Pour le second thème, le fait de travailler en classe sur le support internet et de superviser le travail a permis d'obtenir plus rapidement un résultat de qualité. Les élèves, appréciant l'utilisation de l'outil informatique en classe, étaient plus à l'aise et plus confiants car ils pouvaient poser des questions directement à l'enseignant. Effectivement, en limitant l'utilisation des outils Internet à la classe, l'enseignant peut plus aisément contrôler en temps réel les sites consultés, la rapidité d'exécution, répondre aux questions des apprenants et remédier aux possibles déviations des élèves indisciplinés qui pourraient se diriger vers d'autres sites non liés au projet en cours.

De plus, bien que la participation orale ait augmenté en classe de FLE au cours des séances liées à l'IPC, et comme anticipé par mes deux interlocutrices lors des entretiens, la qualité des productions en français a montré certaines lacunes en structures de base dues au niveau relativement faible des apprenants au début de ce projet. Il conviendra donc pour la prochaine année scolaire de faire meilleur usage des cours de FLE « classiques » et de ceux intégrés à l'IPC, en revoyant ces éléments fondamentaux tout au long de l'année scolaire avec les élèves. Je peux émettre l'hypothèse que les apprenants, ayant alors un bagage linguistique plus solide et maîtrisant mieux la langue véhiculaire de la classe, prendront plus confiance en eux pour s'exprimer en français et pour échanger entre eux et avec l'enseignant en français. Il serait possible aussi d'anticiper davantage les besoins langagiers pour qu'ils aient plaisir à réinvestir des contenus travaillés dans la réalisation de la tâche.

5. *Bilan personnel*

Cette expérience de 5 mois a représenté non seulement un défi professionnel mais également personnel. Entre les cours de FLE donnés à l'Alliance Française de Hong Kong et ceux du LFI, sans compter les heures passées à étudier, le rythme a été très soutenu. Mais bénéficiant du soutien de mes collègues (anglophones comme francophones), j'ai réussi à mener à bien ce projet qui me tenait à cœur d'un point de vue technique et relationnel. Les séances de planification avec les instituteurs ont été pour moi des moments de révélations pédagogiques durant lesquels j'ai énormément appris notamment au niveau de la gestion de classe et de l'organisation des différentes étapes de l'IPC. Grâce aux échanges de pratiques, les instituteurs ont également retenu quelques activités que je leur avais suggérées ainsi que des idées sur la manière de présenter le second « point de sortie ». Mais ce qu'il en ressort principalement, c'est qu'avec l'ensemble des partenaires de ce projet et l'association de nos expériences et de nos compétences, nous avons surtout pu en faire bénéficier les destinataires finaux de notre mission commune : les apprenants.

Conclusion

La codisciplinarité, sous partie de la transdisciplinarité, permet de tisser des liens entre différentes disciplines au cours d'un projet éducatif bien défini au sein d'un établissement, et c'est un des aspects qui a entraîné l'adoption de l'IPC au sein de la section primaire internationale du LFI. Chargé de l'intégration du FLE au sein de ce nouveau curriculum en partenariat avec les autres enseignants de ma classe de *Year 5*, l'expérience de conception d'unités didactiques en FLE pour faire entrer ma discipline au sein de l'IPC s'est avérée être riche en découvertes non seulement professionnelles mais également personnelles. Décider de mettre en place un enseignement codisciplinaire en FLE, en collaboration avec les instituteurs, a nécessité un travail non seulement de recherches sur ce nouveau curriculum et sur les différents aspects liés à la codisciplinarité et à la motivation, mais aussi d'analyse de mes propres besoins, de ceux de mes élèves et de l'institution.

Un de mes questionnements de départ portait sur la manière de motiver les apprenants à apprendre le français en faisant le lien entre leurs différents apprentissages en classe de FLE et ceux avec leurs instituteurs. La réponse est naturellement apparue au moment de la création des unités didactiques reprenant la nouvelle méthodologie adoptée au sein de l'établissement en répondant d'une part aux besoins de nos apprenants et d'autre part à ceux de l'institution et des enseignants de FLE. Les éléments récoltés au cours d'entretiens ou de questionnaires ont prouvé être à la hauteur de ce qui avait été escompté au moment de la définition des hypothèses de départ, l'aspect codisciplinaire intrinsèquement lié à l'IPC ayant effectivement permis de donner aux apprenants l'envie d'apprendre, en langue française, des choses nouvelles sur les français ayant (eu) un rôle important à Hong Kong, sur la France et sa géographie, tout en effectuant leurs recherches toujours de manière volontaire et avec enthousiasme.

Une autre de mes questions de départ portait par ailleurs sur les obstacles liés à l'acquisition des formes langagières au cours des séances de FLE dans l'IPC. L'engouement des apprenants leur a permis d'acquérir des éléments langagiers utiles et réutilisables en contexte scolaire, mais dont l'objectif pragmatique s'est avéré parfois peu transposable à l'extérieur du milieu scolaire, comme l'ont fait remarquer certains parents. De plus, certains obstacles situés au niveau technique et organisationnel (telle que la gestion du temps) n'ont pas permis de répondre entièrement aux objectifs que je m'étais fixé au niveau linguistique et pragmatique tandis que les objectifs socioculturels ont quant à eux été entièrement

satisfaits au cours des différentes unités et thématiques, notamment grâce à la codisciplinarité présente au cœur de ce projet.

Cependant, la pratique de la codisciplinarité nécessite de bousculer les habitudes pédagogiques, de travail et d'organisation des différents partenaires inclus dans le projet de collaboration. Le soutien apporté par les instituteurs partenaires de ce projet et leur volonté de s'associer à ce projet ont été pour moi une source de motivation non négligeable pour la réalisation des unités didactiques en tentant de rendre les apprenants aussi actifs et impliqués que possible. Il est également ressorti de cette expérience que la collaboration entre les différents enseignants faisant partie de ce projet, instituteurs et enseignants de FLE, permet de placer l'enseignement dans une voie commune, donnant l'opportunité aux apprenants de se concentrer sur un nombre limité d'objectifs, allant tous dans la même direction, faisant le lien entre les différentes disciplines et correspondant à leurs attentes et aux attentes de l'institution et des parents.

Les parents ont également fortement contribué aux efforts de leurs enfants, recevant régulièrement des informations et pouvant suivre les contenus des cours créés pour leurs enfants sur la page dédiée sur le site Weebly. La présence des parents au cours des différentes étapes a permis aux apprenants d'inclure leur famille dans leur processus d'apprentissage, source de motivation supplémentaire bien comprise par les concepteurs de l'IPC.

J'espère que ce mémoire aura permis de montrer les possibilités considérables liées à l'intégration des langues vivantes au sein de l'IPC et que ce mémoire pourra également être utile aux enseignants que ce soit au LFI ou dans tout autre établissement ayant choisi ce curriculum. Et comme l'ont souligné les enfants eux-mêmes en répondant au questionnaire, le lien entre le cours de FLE et leur cours en classe avec les instituteurs est ce qui les a aidés à mieux appréhender les nouvelles notions vues en français, et il sera intéressant de poursuivre cette analyse l'année prochaine lorsque le projet de coenseignement sera mis en place dans les petites classes du LFI, car là se trouve peut-être une autre réponse à notre recherche de l'enseignement d'une langue étrangère parfaitement intégrée aux autres disciplines.

Bibliographie

Abgrall, J.-P. (2012). Qu'est-ce que la motivation ? Processus et facteurs influents. *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves*. Montrouge : E.S.F., 13.

Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning* (2eme ed.). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc., 274.

Ashbridge, J. & Josephidou, J. (2009). Who am I ? How can we learn to value ourselves and others through thematic work supporting the development of children's knowledge and understanding of the work in the Foundation Stage ?. In Rowley, C. & Cooper, H. (Eds.), *Cross-curricular approaches to teaching and learning*. Londres : Sage publications, 24.

Barnes, J. (2007). *Cross-curricular learning 3-14*. Londres : Paul Chapman publishing, 45.

Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, no. 15, 61-89.

Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, vol. 132, 59. Consulté en ligne en mars 2018 :

http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1033.pdf

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales ». *Questions de communication*, no. 17. Consulté en ligne en juin 2018 :

<http://questionsdecommunication.revues.org/>

Chéreau, M. & Gaidioz, P. (2006). *Guide pour pratiquer la codisciplinarité*. Collection Guide. Lyon : CRDP.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté en ligne en mars 2018 :

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Coste, D. (1975). La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde : état de la question. *Études de linguistique appliquée*, no. 18, 51.

- Dabène, M. (1978). De l'analyse de la demande à l'élaboration méthodologique. *Études de linguistique appliquée*, no. 29, 67-81.
- Darbellay, F. (2005). Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. *Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Slatkine, 51.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York : University of Rochester Press.
- Deveney, B. (2012). The IPC in international schools. In Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.), *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational, 83-84.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF, 91-94.
- Dubois, E. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris : L'Harmattan.
- Ehrman, M., Leaver, B. & Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, no. 31, 313-330.
- Fenouillet, F. (2015). D'où vient la motivation ? *Sciences humaines*, no. 268, 21.
- Fenouillet, F. (2005). La motivation : perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers*, no. 83, 100-109.
- Freinet, E. (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : F. Maspero.
- Gilbert, I. (2002). Introduction. *Essential Motivation in the Classroom*. Londres : RoutledgeFalmer, 1.
- Hayden, M. & Thompson, J. (2012). *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinatio consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. *28^e colloque (2013) de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales*. Fribourg : Academic Press, 29-37.

- Kelly, T. (2012). Current Shell education team. In Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.). *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational, 29.
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, no. 176, 59-77.
- Mark, S. (2012). The IPC described. In Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.), *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational, 38-41.
- Marshall, J. (2012). The International Primary Curriculum (IPC). In Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.), *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational, 91-95.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, no. 50, 370-396. Consulté en ligne en juin 2018 : <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Meirieu, P. & Hameline D. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon, 9.
- Menéroux, M.-C. & Basley T. (2012). Comprendre la codisciplinarité. De la codisciplinarité au projet commun. Éduquer au développement durable. Pratiques codisciplinaires et projets au collège et au lycée. Collection Repères pour agir, CRDP de l'académie d'Amiens, Crap, *Cahiers pédagogiques*, 90-91.
- Moussavi Rozati, P. (2017). Analyse de l'interdisciplinarité en didactique de FLE en Iran. *Revue Expressions*, no. 3, 142.
- Muschamp, Y. (2012). The International Primary Curriculum (IPC). In Hayden, M. & Thompson, J. (Eds.), *Taking the IPC forward*. Milton : John Catt Educational, 54.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier, 199.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, no.1, 10-27.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, no. 347, 37-40.
- Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, no. 45, 487–498.

Rowley, C. & Cooper, H. (2009). Cross-curricular learning. *Cross-curricular approaches to teaching and learning*. Londres : Sage publications, 2.

Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, no. 34, 121. Consulté en ligne en juin 2018 : <https://journals.openedition.org/dse/1209#quotation>

Shaïri, H.R. & Ghodsi, L. (2009). Le rôle de la tâche dans l'augmentation de la motivation des apprenants du FLE. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, SI, French*, no. 53, 43-57.

Skelton, M. & Reeves, G. (2009). What it means for primary-aged children to be internationally minded: the contribution of geography and history. In Rowley, C. & Cooper, H. (Eds.), *Cross-curricular approaches to teaching and learning*. Londres : Sage publications, 141-142.

Sullo, R. (2009). Eliminate external rewards. *The motivated student : unlocking the enthusiasm for learning*. Alexandria : ASCD, 33-34.

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, vol. 23, 35. Consulté en ligne en mars 2018 : http://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_276.pdf

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université, 7.

Vickers, E. & Kan, F. (2006). Rééduquer Hong Kong. *Outre-Terre*, no. 15, 357-369.

Sitographie

Bulletin Officiel (2006). Enseignement des langues vivantes. Consulté en mai 2018 sur le site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Bureau de l'éducation de Hong Kong (2017). Overview on Primary Education. Consulté en mars 2018 sur le site :

<http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/overview/index.html>

Bureau de l'éducation de Hong Kong (2017). Local higher education. Consulté en mars 2018 sur le site :

<http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/postsecondary/local-higher-education/institutions/index.html>

Bureau de l'éducation de Hong Kong (2018). Basic education curriculum guide. Four Key Tasks – Achieving Learning to Learn. Consulté en avril 2018 sur le site :

https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter3_overview.html

Bureau de l'éducation de Hong Kong (2018). Basic education curriculum guide. School, Family and Community Connections. Consulté en avril 2018 sur le site :

<https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter11.html>

Chambre de commerce et d'industrie française de Hong Kong (2015). Français de Hong Kong, qui sommes-nous ? Consulté en mars 2018 sur le site :

<http://www.fccihk.com/blog/fran%C3%A7ais-de-hong-kong-qui-sommes-nous>

Collins. Recherche du mot *cross-curricular*. Consulté en juin 2018 sur le site :

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cross-curricular>

Fieldwork Education (2018). *About the IPC*. Consulté en mars 2018 sur le site :

<https://fieldworkeducation.com/curriculums/primary-years/about-the-ipc>

France this way (2018). Les fleuves principaux en France. Consulté en juin 2018 sur le site : <http://www.fr.francethisway.com/tourism/french-rivers.php>

Medioni, M.-A. (2008). L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme. Consulté en mai 2018 sur le site :

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168>

Meirieu, P. (2018). Pédagogie. Consulté en mai 2018 sur le site :

<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie.htm>

Office québécois de la langue française (2018). Définitions. Consulté en mai 2018 sur le site : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8407461

Times Higher Education (2018). World university rankings. Consulté en mars 2018 sur le site : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-hong-kong>

Weebly (2018). IPC – Year 5. Page du FLE au LFI, campus de Jardine's Lookout . Consulté en mai 2018 sur le site : <http://fisfle.fis.hk/> - mot de passe : french

Sigles et abréviations utilisés

CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
DNL :	Discipline non linguistique
FLE :	Français langue étrangère
FLM :	Français langue maternelle
IPC :	<i>International Primary Curriculum</i> (Curriculum primaire international)
LFI :	Lycée français international (section primaire internationale dans ce mémoire)

Table des illustrations

Figure 1 : Le logo du LFI et le campus de <i>Jardine's Lookout</i>	11
Figure 2 : Équivalence des niveaux en France et en section internationale au LFI (Ducret, 2018).....	16
Figure 3 : Organigramme de la section primaire internationale du Lycée français international de Hong Kong, campus de <i>Jardine's Lookout</i> (Ducret, 2018).	22
Figure 4 : Pyramide de Maslow (Maslow, 1943)	35
Figure 5 : Modèle des apprentissages de Puren (Puren, 2004).....	50
Figure 6 : Étapes et phases de l'Unité Didactique (Laurens, 2012).....	53
Figure 7 : Schéma de la structure de l'IPC, (Mark, 2012)	56
Figure 8 : Exemple de carte heuristique pour IPC faite en classe (Ducret, 2018).....	58
Figure 9 : Tableau « KWL » de l'IPC (LFI, 2017)	59
Figure 10 : Rubrique enseignant pour l'objectif « être capable d'utiliser une variété de matériaux et de processus » (<i>Fieldwork Education</i> , 2017)	63
Figure 11 : Rubrique apprenant pour l'objectif « être capable d'utiliser une variété de matériaux et de processus » (<i>Fieldwork Education</i> , 2017)	63
Figure 13 : Réponses à la question 3 du premier questionnaire à destination des parents (Ducret, 2018).....	74
Figure 14 : Réponses à la question 15 du premier questionnaire à destination des parents (Ducret, 2018).....	76
Figure 15 : Fiche de récolte des connaissances en français (Ducret, 2018)	82
Figure 16 : Nouveau schéma de structure adapté pour le FLE dans l'IPC (Ducret, 2018, adapté de Mark, 2012)	83
Figure 17 : Objectifs en FLE dans l'IPC pour le 1er thème (Ducret, 2018)	85
Figure 18 : Objectifs langagiers et d'apprentissage pour le 1er thème de FLE dans l'IPC (Ducret, 2018).....	85
Figure 19 : Réponses à la question 4 du questionnaire à destination des apprenants (Ducret, 2018).....	98
Figure 20 : Réponses à la question 13 du questionnaire à destination des apprenants (Ducret, 2018).....	99

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	6
Introduction	8
Partie 1 - Présentation du terrain de stage - Le Lycée Français International de Hong Kong	10
<i>Chapitre 1. Présentation du contexte de stage</i>	<i>11</i>
1. Hong Kong et l'enseignement des langues.....	11
1.1. Hong Kong.....	11
1.2. L'éducation à Hong Kong et la place des langues	12
2. La France à Hong Kong.....	15
3. Le Lycée Français International de Hong Kong : son histoire et son public	15
4. Les cours classiques et les cours de FLE au LFI	16
<i>Chapitre 2. Les acteurs et la hiérarchie</i>	<i>19</i>
1. Les apprenants de FLE	19
2. Les enseignants.....	20
2.1. Les instituteurs et les institutrices.....	20
2.2. Les enseignants de FLE	20
2.3. Les autres enseignants « spécialistes »	21
3. L'encadrement et les parents	22
4. Analyse du contexte de stage	24
<i>Chapitre 3. Présentation de la commande de stage, questionnements, problématique et hypothèses</i>	<i>26</i>
1. Présentation de l'accord pédagogique	26
1.1. Les buts de l'institution par rapport à l'enseignement du français	27
1.2. Étapes prévues selon les demandes de l'établissement.....	27
2. Les objectifs de stage et commentaires sur la commande	29
2.1. Questionnements	30
3. Problématique et hypothèses de travail	31
Partie 2 - Cadrage théorique La motivation et de la codisciplinarité dans les pédagogies en place au LFI .	33
<i>Chapitre 4. Qu'est-ce que la motivation en situation d'apprentissage ?</i>	<i>34</i>
1. Définitions de la motivation et des besoins dans le milieu de l'éducation	34
2. Les besoins en didactique des langues.....	36
3. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque	37
4. La motivation intrinsèque ou extrinsèque ?.....	39

<i>Chapitre 5. La codisciplinarité</i>	41
1. Définitions et notions clés	41
1.1. Qu'est-ce qu'une discipline ?	41
1.2. De la discipline à la transdisciplinarité	42
1.3. La codisciplinarité, principes et avantages	43
2. La co-multidisciplinarité dans l'IPC	44
3. Co-multidisciplinarité et motivation dans l'IPC	45
<i>Chapitre 6. Les pédagogies en place au LFI</i>	47
1. La perspective actionnelle et l'approche par tâche	47
1.1. Les principes du CECRL, l'approche communicative et la perspective actionnelle	47
1.2. La tâche.....	49
1.3. Les recommandations du CECRL et les Instructions officielles	51
1.4. La perspective actionnelle dans les manuels de FLE.....	52
1.5. Les unités didactiques	53
2. La motivation dans la perspective actionnelle	53
3. La pédagogie de l'IPC et sa structure	55
3.1. La structure générale de l'IPC.....	56
3.2. « Learning objectives » : Objectifs d'apprentissage.....	56
3.3. « Units of work » : les unités de travail	57
3.4. « Entry point » : point d'entrée	57
3.5. « Knowledge harvest » : récolte des connaissances	58
3.6. « Explaining the theme » : explication du thème.....	59
3.7. « Research activities » et « recording activities » : recherches sur le sujet, tâches et transcriptions.....	60
3.8. « Exit point » : le point de sortie	61
3.9. « Assessment for learning Programme » : programme d'évaluation formative	62
4. La motivation au cœur de l'IPC.....	63
Partie 3 - Démarche et conception de cours de FLE dans le cadre de l'IPC	66
<i>Chapitre 7. Collecte, analyse et interprétation des données</i>	67
1. Procédures de collecte des données et de leur analyse	67
1.1. Les entretiens de début de stage : trois acteurs pédagogiques primordiaux dans le cadre de mon stage	67
1.2. Les questionnaires à destination des parents : une vision externe de l'IPC et du FLE	68
1.3. Le retour d'information après l'observation d'une séquence de FLE dans l'IPC	69
1.4. Les réunions formelles et informelles : des objectifs communs mais des difficultés organisationnelles	69

1.5. Le questionnaire à destination des apprenants : un compte rendu des acteurs principaux du projet	70
2. Interprétation des données récoltées en début de stage	70
2.1. Interprétation des données émergeant des entretiens de début de stage	71
2.2. Interprétation du premier questionnaire à destination des parents	74
<i>Chapitre 8. Définition des besoins au LFI, conception et mise en place des cours de FLE sur le modèle de l'IPC.....</i>	<i>78</i>
1. Les besoins de l'institution, des enseignants et des apprenants	78
1.1. Les besoins institutionnels : entre besoins pédagogiques et relationnels.....	78
1.2. Les besoins organisationnels et pratiques des enseignants de FLE	79
1.3. Les besoins des apprenants.....	79
2. Questionnements préliminaires à la création des unités didactiques	80
2.1. La réflexion précédant la création des unités didactiques.....	80
2.2. La nécessité d'adapter les outils pédagogiques	81
3. Création d'unités didactiques et adaptation de la procédure de l'IPC	83
<i>Chapitre 9. Interprétation des données obtenues en fin de stage, bilan général et perspectives.....</i>	<i>92</i>
1. Interprétation des données obtenues en fin de stage	92
1.1. L'entretien après observation d'un cours de FLE dans l'IPC par la responsable du département de FLE.....	92
1.2. Les réunions de milieu et de fin de stage avec les instituteurs.....	93
1.3. Le second questionnaire à destination des parents.....	95
1.4. Le questionnaire à destination des apprenants	97
2. Un bilan général positif.....	100
3. Perspectives organisationnelles	101
4. Perspectives au niveau des contenus.....	102
5. Bilan personnel	104
Conclusion	105
Bibliographie.....	107
Sitographie	111
Sigles et abréviations utilisés	113
Table des illustrations.....	114
Table des matières	115

MOTS-CLÉS : motivation, codisciplinarité, IPC, didactique, pédagogie.

RÉSUMÉ

La section primaire internationale du Lycée français international de Hong Kong (LFI) a souhaité intégrer un nouveau curriculum pour la rentrée 2017-2018, en sélectionnant *l'International Primary Curriculum* (IPC) et en formant les enseignants à son utilisation particulière mais aussi motivante pour les apprenants que pour les institutrices et les instituteurs. La place des langues étrangères, dans notre cas du français langue étrangère (FLE), restait cependant à définir et à implémenter dans la méthodologie de ce curriculum britannique. L'analyse du contexte et des besoins des différents acteurs, en passant par celle de l'IPC en lui-même, m'a permis de faire ressortir une notion clé permettant de tirer profit de ce curriculum pour motiver les apprenants de français et de les faire progresser dans l'apprentissage d'une langue qu'ils considèrent parfois plus comme un objet d'étude que comme un outil de communication. La codisciplinarité inhérente à l'IPC et à sa méthodologie fondée à partir de différents pratiques pédagogiques permet-elle de motiver les apprenants en cours de FLE ?

KEYWORDS: motivation, cross-curricular, IPC, didactic, pedagogy.

ABSTRACT

The international primary stream of the French international school of Hong Kong, (LFI) has chosen to implement a new curriculum from the 2017-2018 school year, by selecting the International Primary Curriculum (IPC) and training their teaching staff to use this peculiar but motivating way to teach and to be taught. However, the position of foreign languages, in our case French as a foreign language (FLE), was yet to be defined and to be integrated in the methodology of this British curriculum. Through the analysis of the IPC, of the context and of the different educational partners' needs, I was able to bring out a key notion which allowed me to take advantage of this curriculum to motivate the learners of French. Can the co-disciplinarity within the IPC and its methodology inspired from different pedagogical movements motivate learners in the French class?