



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Étude croisée des didactiques de classe du français dans des universités de Thaïlande et du Vietnam

DEJAMONCHAI Sirajit

Université Thammasat, Thaïlande

sirajitd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6175-432X>

THIPKONG Penphan

Institut de Technologie Suvarnabhumi, Thaïlande

phenphan.thipkong@gmail.com

Reçu le 30 décembre 2022 / Évalué le 30 mars 2023 / Accepté le 15 juillet 2023

Résumé

Quelles sont actuellement les approches didactiques réellement utilisées dans les cours de français dans les universités de Thaïlande et du Vietnam ? Pour le savoir, des données ont été recueillies au moyen de l'observation et de l'analyse de séances d'enseignement filmées dans plusieurs universités des deux pays, ainsi que grâce à des entretiens avec les enseignants. L'objectif de cette étude comparative interuniversitaire est, d'une part, d'identifier les points communs, les ressemblances, les différences et les tendances didactiques générales en classe de français langue étrangère et de français sur objectifs spécifiques ; *et d'autre part, de proposer des pistes de réflexion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans la région de l'Asie du Sud-Est.*

Mots-clés : didactique de classe, méthode de français, méthodologies, stratégies et techniques de classe

A crossover study of didactical practices in French classrooms of several Thai and Vietnamese universities

Abstract

What didactical approaches are really used nowadays in university French courses in Thailand and Vietnam? To answer this question, data was collected from the video-based observation and analysis of classrooms in several universities of the two countries, as from interviews with teachers. The objective of this inter-university comparative study is, on the one hand, to identify points of commonality, similarities, differences and didactical trends in FFL and FSP classes; and on the other hand, to suggest avenues for reflection on how to improve the teaching and learning of French language in the Southeast Asian region.

Keywords: classroom didactical practices, french textbook, methodologies, classroom strategies and techniques

1. La problématique de la didactique de classe à l'université

La présente recherche¹ fait suite à notre recherche sur les didactiques de classe réalisée en 2019 et publiée en 2020 sous la forme de deux articles dans les Actes du Séminaire intitulé *Enseignement/apprentissage du et en français. Regards croisés*, (cf. Bibliographie), qui s'est tenu à Siem Reap au Cambodge. Elle a pour objectifs² :

- d'élargir l'identification des « didactiques de classe » à plusieurs universités thaïlandaises de la capitale et des provinces ;
- de croiser les données entre elles pour voir quelles sont les ressemblances et différences dans la façon de faire la classe entre les enseignants de français de Thaïlande ;
- enfin, de croiser ces tendances didactiques avec celles du Vietnam pour voir s'il y a des points communs entre les deux pays de la région du Sud-Est asiatique.

De là, nous espérons mieux comprendre les enseignements/apprentissages du français au sein des universités actuelles, et identifier ce qui pourrait être fait pour ré-/in-nover aussi bien l'enseignement/apprentissage du français général (ou français langue étrangère - FLE) que la formation en français par le biais du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans notre région d'Asie du Sud-Est. Partant de notre problématique, nous poserons les questions de recherche comme suit :

- a. Quelles pratiques didactiques sont mises en place effectivement par les enseignants universitaires thaïlandais et vietnamiens dans leurs classes de FLE ou de FOS ? Y a-t-il des constantes qui permettraient de penser que ce sont des « didactiques de classe », c'est-à-dire des didactiques propres à un enseignant et/ou à un groupe d'enseignants - lorsqu'une mise en parallèle des pratiques est effectuée entre différents enseignants ? Y a-t-il des différences notables chez un(e) même enseignant(e) selon qu'il/elle enseigne le FLE ou le FOS ?
- b. Quels sont les points communs, les ressemblances, les différences et les tendances didactiques générales dans chaque pays, puis dans les deux pays ?
- c. Qu'est-ce qui serait à garder ou à changer si l'on veut réformer/innover l'enseignement/apprentissage du français et/ou repenser la formation des enseignants dans les pays concernés ?

2. Fondements théoriques

Pour étudier les didactiques de classe, nous nous appuyons :

(1) sur la description des grandes méthodologies d'enseignement, des approches et perspectives didactiques par Cuq et Gruca (2003: 234-250) et sur Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, (CECR) du Conseil de l'Europe (2001: 11-15) que nous résumons dans ce tableau :

n°	Méthodologies, leurs fondements théoriques et/ou manuels représentatifs	Grandes caractéristiques	Principaux procédés ou techniques de classe
1	traditionnelle ou <i>Grammaire-traduction</i> <i>Lecture-traduction</i> ≈ enseignement des langues mortes : latin, grec	- enseignement de la langue écrite normative, la littérature comme cible de l'apprentissage - grammaire explicite avec utilisation du métalangage - recours à l'explication ex cathedra et à la traduction en LM	- écrit : support principal de l'enseignement/ apprentissage - utilisation fréquente de la langue maternelle (LM) - exercices de traduction (thème, version)
2	directe ≈ enseignement des langues <i>vivantes</i> à partir de 1901	- priorité à l'acquisition de l'oral - apprentissage du vocabulaire courant et de la grammaire de base, de façon implicite, inductive - l'écrit est l'auxiliaire de l'oral - approche globale du sens des textes - prévalence de la compréhension globale	- explications avec gestes, mimiques, dessins et/ou exemples en LE, - interdiction de la LM et de la traduction en classe - jeux de questions-réponses ; saynètes et dramatisation
3	audio-orale <i>The Army Specialized Training Program</i> (ASTP, 1942-1943) - avec comme support le behaviorisme: <i>Stimulus-Réaction-Renforcement</i>	- langue orale avec dialogues fabriqués, progression rigoureuse - grammaire inductive basée sur l'analyse contrastive, acquisition des structures pas à pas (<i>pattern drills</i>) - création des automatismes à travers l'imitation et la mémorisation - écrit peu abordé	- utilisation du magnétophone, laboratoire de langues - exercices de répétition et exercices structuraux - évitement au plus possible des interférences
4	structuro-global audio-visuelle (SGAV, 1960-1980) - 1954 : <i>Le français fondamental</i> . 1 ^{er} degré (1475 mots) . 2 nd degré (1609 mots) ; - 1960 : <i>Voix et images de France</i> -1972 : <i>De vive voix</i>	- langue orale en situation de communication quotidienne - dialogues fabriqués - progression rigoureuse - grammaire inductive et implicite de la parole - vocabulaire de base - le sens avant la forme - apprentissage de l'écrit différé (après 60 heures de cours)	- leçon à 5 moments : Présentation-explication-répétition-réemploi/ exploitation- transposition - utilisation du magnétophone et du film fixe - utilisation de la paraphrase pour la présentation et l'explication - exercices structuraux pour fixer et consolider les structures des dialogues - jeux de rôle et activités de dramatisation pour le réemploi

n°	Méthodologies, leurs fondements théoriques et/ou manuels représentatifs	Grandes caractéristiques	Principaux procédés ou techniques de classe
5	communicative <i>Un niveau-seuil (1976)</i>	- la langue dans sa dimension sociale et culturelle - appropriation des 4 compétences communicatives, selon des besoins langagiers prédéfinis - grammaire notionnelle-fonctionnelle enseignée/acquise à travers des actes de parole - écrit réhabilité dès le début de l'apprentissage - centration sur l'apprenant, considéré comme sujet et acteur de l'apprentissage	- utilisation des documents authentiques et du matériel complémentaire pour mieux cibler une compétence et élargir l'acquisition de la culture - simulations, jeux de rôle pour l'acquisition d'une compétence de communication - pratiques et démarches diversifiées, hétérogènes (d'où l'appellation <i>Approche communicative</i>)
6	perspective actionnelle <i>CECR, 2000</i>	- l'apprenant est en même temps l'utilisateur de la langue apprise et un acteur social - réalisation des tâches en mobilisant des compétences générales et communicatives - développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle - centration sur le groupe	- pédagogie par simulation et par projets - utilisation des TICs (multimédias, Internet, websites) - travail de groupe, apprentissage collaboratif et solidaire

2) et sur les deux postulats suivants :

a) La didactique est définie comme l'étude des « *phénomènes de transmission et d'appropriation complexes dans leurs origines et dans leurs effets* » (Martinez, 2018: iii) des savoirs. Dans notre cas, il s'agira de voir comment le FLE ou le FOS est enseigné - et approprié - dans les classes, à travers la transmission et l'appropriation ;

- des 4 compétences dites communicatives : compréhension orale (CO) - compréhension écrite (CE) - expression/production orale (EO/PO) - expression/production écrite (EE/PE) ;
- des compétences linguistiques et langagières, avec comme composantes : le lexique, la prononciation/diction, l'orthographe, les grammaires de phrase et de texte ;

- d'une compétence pragmatique : connaissance linguistique renvoyant à la situation et à l'acte d'énonciation ;
- des composantes référentielles et socio-culturelles : connaissances générales, connaissances en civilisation, en cultures savantes, connaissances quotidiennes et des spécialités ;
- et enfin des compétences stratégiques : stratégies, techniques ou procédés d'enseignement et d'apprentissage.

b) Nous définissons la « didactique de classe » comme la façon d'enseigner particulière à un enseignant, laquelle pourrait être identifiée à travers :

- des connaissances et la maîtrise par l'enseignant des théories didactiques « officielles », c'est-à-dire méthodologies/approches, stratégies, techniques, procédés... prescrits ou proposés par l'institution, par la recherche ou par la méthode utilisée (Martinez, 2018 : 7) ;
- des choix et applications des approches et/ou procédés par l'enseignant dans ses cours, que ce soit de manière consciente ou non, au travers de ses « bricolages » ou de son éclectisme ;
- ses savoirs et savoir-faire pédagogiques venant des théories éducatives et courants pédagogiques (behaviorisme ; constructivisme ; socio-constructivisme...) ;
- ses compétences communicatives et professionnelles manifestées à travers ses utilisations de la langue étrangère ou de la langue cible (LE) et de sa langue maternelle (LM), ses façons, stratégies et/ou techniques pour communiquer, expliquer/étayer, organiser, gérer, guider, motiver, encourager, corriger, évaluer l'apprentissage ;
- l'utilisation effective en classe du matériel didactique : manuel, tableau, illustrations iconographiques et/ou équipements technologiques.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Étude du terrain

Le recueil des données a été réalisé dans les 2 pays. Nous avons pu recueillir en tout 12 vidéos de classe : en Thaïlande 3 cours de FLE et 5 de FOS ; au Vietnam 3 de FLE et 1 de FOS. Ainsi, notre échantillon comprend :

- a) 7 enseignants universitaires thaïlandais pour 4 cours de FLE (M-1, P-1, P-2, T-1) et 5 cours de FOS (M-2, K, KH, P-3, T-2), certains enseignants ayant donné seulement un cours de FLE et d'autres des cours de FLE et de FOS. Du côté thaïlandais, 2 enseignants travaillent dans des universités se trouvant à

Bangkok, la capitale, et 5 autres travaillent dans des universités en province (dans le Nord et dans le Nord-est).

b) Du côté vietnamien, 3 enseignants universitaires ont participé ; l'un donnant 2 cours de FLE à deux classes de niveaux différents à l'École Supérieure du Génie Civil (ESCG) (H-1, H-2) ; les 2 autres à l'Université des Langues et des Études Internationales (ULEI-UNH) (H-3), l'un des deux faisant une classe de FLE, et l'autre un cours de FOS. Ces deux établissements supérieurs sont à Hanoï.

Les données recueillies comprennent donc les 3 volets suivants :

- la leçon et la méthode de français utilisées dans le cours observé et/ou filmé. C'est le à-faire, servant de support au cours et à l'enseignement/apprentissage ;
- une à deux séance(s) de classe filmée de chaque enseignant. C'est le *fait* ou travail effectif en classe ;
- enfin, dans la mesure du possible, ce que l'enseignant dit dans les interviews après la séance, sur son/ses cours filmé(s), sur ses représentations didactiques et pratiques de classe, c'est-à-dire le *dit*.

3.2 Analyse des données

3.2.1. Pratiques didactiques en FLE et en FOS en Thaïlande

1) Utilisation ou non d'un manuel

Dans notre étude, les enseignants thaïlandais ont opté pour l'utilisation d'une méthode dans 5 sur 9 des cas étudiés (P-1, P-2, -P3, T-1, T-2...). Toutefois, dans la plupart des cas, la nature, les objectifs et l'ordre des activités et des contenus proposés ont été soit omis (P-1) ; soit appliqués mécaniquement sans que le professeur ne soit capable d'adapter les activités au niveau des étudiants ; soit dénaturés, par exemple, par un rappel de la leçon précédente excessivement long (P-1) ; soit transformés en activité orale au lieu d'une activité écrite (P-2) ; soit exploités autrement pour d'autres objectifs : activité devenue test de contrôle (T-1).

En ce qui concerne la non-utilisation d'une méthode dans les autres cas, on se demande quelle en est la raison. Est-ce qu'il n'y a pas de manuel ? Cependant, une autre remarque s'impose : les documents préparés/adaptés par le professeur proposent davantage de textes que d'activités orales (KH).

2) Les techniques de transmission des savoirs et/ou savoir-faire

Nos analyses font ressortir les deux techniques utilisées massivement et presque exclusivement, à savoir :

- **Explication ex-cadrait** : souvent les professeurs expliquent seuls et longuement, parfois très en détail (P-1, T-1) en français et/ou avec des traductions en LM (P-2), sans vraiment impliquer les étudiants pour qu'ils construisent ensemble, avec le professeur, une compréhension de la notion ou du texte en question. De plus, l'explication est en général centrée sur le vocabulaire (et de temps en temps sur la grammaire) plus que sur la compréhension du texte/dialogue. Par ailleurs, elle est de caractère intellectuel plutôt que visant ou dirigée vers une réutilisation. D'où une explication ex cathedra pour faire comprendre la notion/le sens des mots plus que le texte/dialogue ou pour amener au réemploi (une habitude que nous observons quotidiennement dans les cours de spécialités universitaires). Peu de répétitions des mots ou des bonnes réponses (sauf M) ou d'autres moyens pour faire retenir les mots, les professeurs ne donnant pas aux étudiants des stratégies ou des techniques pour apprendre par eux-mêmes en classe et à la maison.
- Les explications étant en général le seul moyen utilisé pour transmettre les savoirs et savoir-faire, le professeur a tendance à monopoliser la parole. Il est vrai qu'il peut aussi y être amené en raison de l'absence de réponse ou du fait des réponses quasi monosyllabiques des étudiants. Par ailleurs, les explications sont *presque exclusivement verbales* (le professeur parle seulement), tandis que les illustrations et/ou images du manuel, qui sont généralement projetées à l'écran, sont peu ou non exploitées à fond, et surtout ne sont pas utilisées comme mise en situation pour favoriser ou guider la compréhension des dialogues ou textes, ou induire les réponses des étudiants. D'autres moyens technologiques (Internet, ordinateurs, smartphones) ou pédagogiques (travail individuel, de groupe entre étudiants) ont été peu/non mis en place et leurs résultats ont été sous-exploités...
- **Le jeu de Question-réponses (Q-R)** : les questions sont souvent centrées sur le vocabulaire et quand les étudiants ne savent pas y répondre, elles sont répétées telles quelles, sans les reformulations nécessaires (P-2, P-3). Par ailleurs, les enseignants posent peu de questions de relance, de guidage ou d'étayage. Parfois les questions paraissent sans objectif réel (questions de caractère phatique, c'est-à-dire sans vraiment attendre une réponse ou sans faire attention à la réponse chez certains enseignants). Ainsi, avec les techniques d'explication et de questions-réponses, le travail en classe

du professeur est devenu essentiellement magistral et collectif. Pour les étudiants, il n'y a pratiquement pas d'activités de groupe, sauf quelques moments de travail en binômes, assez brefs d'ailleurs (dans M-1) et quand il y en a, les résultats du travail de groupe sont peu/non exploités à fond. En conséquence, les interactions horizontales entre étudiants n'existent quasiment pas, même en cas d'exposés.

3) La mise en place et la formation à des compétences

En ce qui concerne la mise en place des 4 compétences communicatives (en classe de FLE) et des savoir-faire (cas du FOS), ce qui apparaît clairement, c'est qu'il y a très peu d'activités orales réelles en classe, à part des questions-réponses entre le professeur et les étudiants. Par ailleurs, quand le professeur suit un manuel, il semble que la pratique de compétences soit comme suit :

- en compréhension orale, les dialogues au début des leçons sont souvent enseignés comme des textes pour la compréhension écrite avec livre ouvert pendant l'écoute, et peu de suggestions sont faites par le professeur sur comment faire pour comprendre en écoutant ; peu ou pas de questions de guidage pour la compréhension du dialogue. Et puis, les réponses aux exercices de compréhension orale sont souvent résolues/données par le professeur lui/elle-même ;
- en production orale, il n'y a quasiment pas d'activités pour l'apprentissage et l'exercice de cette compétence en classe. Il semble que les professeurs considèrent les questions-réponses (presque toujours des questions-réponses entre professeur et étudiants particuliers ou avec toute la classe) comme étant déjà de la production orale. Quelquefois, il y a des exposés individuels (T-2, M-2...), mais ils sont alors trop courts et les jeux d'échanges pouvant leur succéder entre étudiants sont absents ;
- La compréhension écrite semble une activité très prisée : il y en a dans 4 sur 9 séances observées, et même les dialogues pour la compréhension orale peuvent devenir des textes pour la compréhension écrite (P-2, KH). Cependant, souvent les professeurs font faire de la lecture à haute voix, vérifient et expliquent le vocabulaire et les points de grammaire, puis aident à répondre aux questions. Ce sont plutôt des lectures aidées, collectives et même faites par le professeur lui-même (M-2, P-1), et qui servent parfois de « viviers » ou de « prétextes » pour enseigner du vocabulaire ;
- La production écrite : peu d'activités de production écrites ont été développées en classe, elles sont souvent renvoyées à la maison. Il y a peu

de guidages sur la façon d'écrire (dans T-2, il y a bien des indications pour l'activité de production écrite à la maison - écrire une recette thaïlandaise - mais c'est un guidage centré sur le contenu plus que sur l'écriture et le français).

4) Compétences des professeurs

En nous appuyant sur les interviews des enseignants et sur les analyses de cours filmés, il nous semble qu'un certain nombre d'enseignants, notamment les plus jeunes, ou les moins expérimentés manquent de formation didactique, et qu'ils ne comprennent pas réellement les méthodologies proposées dans les méthodes. Quant aux plus anciens enseignants, ils semblent plus sûrs d'eux-mêmes, mais en fait ne maîtrisent pas réellement les méthodologies et les didactiques contemporaines. L'enseignement est plutôt de caractère magistral, insistant beaucoup sur l'aspect linguistique (enseigner des contenus plutôt que des savoir-faire et des savoir-apprendre). Par ailleurs, il apparaît que lorsque les enseignants utilisent la langue maternelle, celle-ci sert à expliquer le sens des mots difficiles, le vocabulaire de spécialité, les expressions et les points grammaticaux. Cela nous conduit à penser que les didactiques de classe des enseignants privilégient une acquisition intellectuelle du français et conduisent les apprenants à comprendre le français (comme un savoir parmi d'autres) plutôt qu'à le pratiquer pour pouvoir communiquer dans cette langue ou pour acquérir des savoir-faire professionnels.

3.2.2. Pratiques didactiques en FLE et en FOS au Vietnam

1) Les traits didactiques généraux de l'enseignement/ apprentissage du FLE et FOS

Même si le rythme et les façons d'enseigner sont différents, dans toutes les séances observées, c'est le professeur qui travaille beaucoup et reste le centre de l'enseignement/apprentissage : il/elle transmet du savoir et du savoir-faire, gère strictement le contenu (parfois au détriment des objectifs proposés par la méthode), le temps, l'ordre et les modalités de réalisation des activités, et souvent, c'est un guidage pas à pas. Le travail en classe est essentiellement collectif, et l'outil principal est le jeu des questions-réponses. Les questions prennent des formes variées pour expliquer, vérifier la compréhension ou les acquis, apporter des solutions aux activités plutôt que pour guider à la découverte autonome des solutions des apprenants. La transmission des savoirs et savoir-faire reste ainsi directe, ce qui fait que l'enseignement et/ou l'apprentissage tourne toujours

autour du professeur. Et comme il n'y a pas ou peu d'activités de groupes, les interactions en classe sont la plupart du temps de sens vertical, entre le professeur et les étudiants, davantage qu'entre les étudiants eux-mêmes.

Ensuite, on peut détecter un certain « déséquilibre » dans l'utilisation et la formation des compétences. C'est beaucoup plus grammatical et écrit avec H-1, tout oral avec H-2 et H-3. Ce peut être aussi tout linguistique (H-1) ou tout technique (H-3). Sur ce point, l'observation d'une à deux séances d'un professeur n'est pas suffisante pour une conclusion définitive, mais il est fort probable qu'avec des professeurs qui ont plusieurs années d'enseignement, ces grands traits de leur « didactique de classe » restent les mêmes pour les autres cours.

De là, les didactiques de classe de nos enseignants se situeraient sur une courbe, du plus traditionnel vers plus de communicatif. L'actionnel n'est pas encore vraiment présent dans les classes pour différentes raisons tant théoriques (par exemple la théorie actionnelle n'est pas encore tout à fait bien assimilée) que pratiques (manque de temps, de moyens pour monter, gérer, suivre les projets. Les enseignants continuent à avoir une forte mainmise sur leurs classes, et peu d'autonomie est garantie aux apprenants.

2) La formation des enseignants

Pour les classes de langues à l'université, la connaissance et l'application des méthodologies telles que les conçoivent les spécialistes restent problématiques. D'abord, si les théories didactiques peuvent être enseignées dans toutes les universités de langues, leur compréhension et surtout leur mise en pratique réelle, d'abord à travers des simulations de cours pendant la formation, ensuite au cours du stage pédagogique, n'existent que dans les universités pédagogiques ou les IUFM. De là, beaucoup d'acquis didactiques et méthodologiques resteraient du simple savoir, au lieu de devenir une pratique personnelle et consciente. On enseigne alors comme on a été enseigné à l'école ou à l'université. De l'autre côté, la tendance enseignante universitaire vise d'abord la transmission des connaissances, et pour ce faire, le discours magistral semble l'emporter : le professeur parle, présente, expose, démontre, convainc... ; les apprenants écoutent, prennent des notes et posent de temps en temps des questions quand ils le peuvent... Aussi, quand l'universitaire doit enseigner, non pas un savoir de spécialité, mais une langue à des débutants, lorsqu'il doit se changer en professeur de langue et enseigner à des niveaux « très bas » comme au niveau de l'école secondaire, la tendance est forte de se passer des méthodologies pour faire comme il veut et comme il peut.

Par ailleurs, il n'y a pas de temps et de place pour une pédagogie par simulation ou par projets car ces méthodologies modernes demandent beaucoup

de temps et d'investissement aussi bien de la part du professeur que des étudiants. Une discussion ou un débat de 15 min en classe demanderait aussi bien au professeur qu'aux étudiants des heures de préparation (surtout aux premiers essais), sans compter d'autres compétences à installer par avance : l'habitude de parler en public ; une relative aisance et une relative fluidité linguistiques ; une certaine maîtrise des stratégies d'argumentation... ce dont les étudiants manquent ou possèdent de manière insuffisante, surtout dans les classes de débutants et non spécialisées en langue.

De plus, il n'y a pas de TICES (multimédias, Internet, sites web...) pour aider le travail autonome des étudiants, seuls ou en petits groupes, en classe. Au Vietnam, le matériel principal de la classe reste le tableau et la craie pour le professeur, les manuels pour les étudiants. Dans les universités, les salles sont équipées seulement d'un projecteur et d'un petit écran, le professeur devant apporter lui-même son ordinateur en classe. Dans ces conditions, le travail de groupe, l'apprentissage collaboratif et solidaire avec comme support téléphones portables et Internet peinent à exister.

3) La culture d'enseignement/apprentissage

Dernièrement, il a été souvent question de la « timidité » des apprenants en classe. En fait, il existerait une convention traditionnelle tacite du partage des rôles en classe : « l'enseignant(e) enseigne et les apprenants apprennent ». De là, les professeurs et les étudiants asiatiques seraient plus à l'aise avec le travail dirigé en classe, la directivité du professeur semblant plus rassurante que le travail en groupe des apprenants, qui non seulement dévore du temps en classe (et même à la maison pour les préparatifs) mais ne semble pas vraiment toujours efficace, suite à des représentations habituelles et au manque d'autonomie des apprenants.

3.2.3. Croisement des pratiques didactiques Thaïlande-Vietnam

Afin de faire la conclusion globale sur les analyses croisées obtenues dans notre étude interuniversitaire, nous allons faire ressortir les points communs et les différences dans les traits didactiques de nos sujets d'étude, à savoir les enseignants thaïlandais et vietnamiens.

a) Les points communs

- L'utilisation massive des techniques de questions-réponses et d'explication magistrale plus qu'une démarche de promotion de la recherche individuelle ou en groupe des étudiants reste le premier point commun entre nos deux

pays. En dehors du verbal, il y a peu d'utilisations de technologies ou d'autres moyens (illustrations, mises en contexte/situation), peu d'appels aux connaissances antérieures des étudiants ou à l'entraide entre étudiants.

- Le professeur a toujours une forte mainmise sur la classe et une grande tendance à monopoliser la parole. Peut-être que certains y sont contraints face au silence des étudiants. Peut-être encore que les étudiants ne peuvent pas suivre leur professeur ? Pourquoi les professeurs ne les y obligent pas ? N'ont-ils pas de moyens pour les faire suivre ?

b) Quelques différences

1. La grande tendance en Thaïlande serait d'enseigner le français comme une langue écrite et/ou une matière universitaire. L'attention est en effet accordée à la compréhension des savoirs linguistiques plus qu'à leur utilisation pour la communication quotidienne ou professionnelle. Au Vietnam, il y a peut-être une plus grande ouverture vers l'oral mais le travail autonome des étudiants reste aussi encore restreint.
2. En Thaïlande, beaucoup fabriquent eux-mêmes du matériel didactique et se servent plus librement des manuels/méthodes, mais souvent ils les orientent vers des activités écrites (CE-PE) ou activités de compréhension plus que vers le ré-emploi en communication réelle ou simulée. Une des raisons de cette préférence de l'écrit et du linguistique serait qu'en Thaïlande, les professeurs ont moins de formation méthodologique qu'au Vietnam (il n'y a pas d'IUFM ou d'universités pédagogiques), et ainsi les professeurs enseignent selon leurs représentations didactiques ou habitudes acquises durant leur propre apprentissage du français.
3. En Thaïlande, la traduction en langue maternelle reste encore assez fréquente et dans certains cas en anglais.

Les enseignants utilisent également moins de questions de relance, de questions d'étalement ou de suggestions pour aider les étudiants à répondre. Cela s'explique peut-être, soit par le niveau de langue, dû à la rareté des fréquentations avec le français et des Français ou francophones natifs, soit par la peur de ne pas finir le cours à l'heure. D'un autre côté, les professeurs qui ont reçu une formation en France semblent tendre vers l'utilisation massive du français.

4. Conclusion

De ce qui précède, il serait possible de dire que les didactiques et techniques de classe telles qu'observées (au Vietnam et en Thaïlande) tendent vers la méthode

directe, tout en restant chez certains professeurs relativement imprégnés de méthode traditionnelle. Ainsi, certains professeurs font un grand usage de la technique explicative et leurs explications tendent à être assez souvent magistrales. Il semblerait par ailleurs que les questions-réponses soient le principal outil de classe pour sensibiliser au thème, provoquer des réactions, vérifier le sens des mots et pour corriger. Remarquons d'une part que les cours sont centrés sur l'oral et la compréhension écrite plus que sur d'autres compétences, comme par exemple la production écrite. D'autre part, les enseignants privilégient le savoir concernant les éléments linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, etc.) plus que le savoir-faire communicatif. Il ressort de nos analyses que les enseignants thaïlandais, en dehors de la langue cible, le français, ont eu recours à 2 autres langues, la langue maternelle et l'anglais, première langue étrangère en Thaïlande. Ces deux langues ont été utilisées pour expliquer le sens des mots, clarifier les significations du vocabulaire spécifique, des tournures et des expressions, et faciliter la compréhension.

En ce qui concerne les interactions en classe, celles-ci furent verticales (entre enseignant et étudiants) plus qu'horizontales (entre les étudiants eux-mêmes, au moyen d'activité de groupes, par exemple). Toutefois, il ne nous semble pas que cela ait nui à l'ambiance générale dans ces cours, qui fut toujours agréable et conviviale.

Comme nous l'avons signalé, la présente recherche a été réalisée à partir d'un échantillon composé de 7 enseignants thaïlandais volontaires (de Bangkok, du Nord et du Nord-Est) et de 3 enseignants vietnamiens (provenant de Hanoï). Dans une étude ultérieure, il serait souhaitable d'élargir la taille des échantillons pour que les données soient collectées dans d'autres provinces ou régions. De cette manière, la recherche pourra donner une vue d'ensemble plus claire. Précisons par ailleurs que nous avons observé et filmé des cours de FLE et de FOS pour une ou deux séances. Pour avoir des données plus détaillées, il fallait peut-être observer leurs pratiques didactiques en classe dans les séances suivantes. Notons ici qu'à cause de la pandémie de la COVID-19, nous nous sommes trouvés confrontés à certaines limites de déplacement au moment du travail sur le terrain. Les interviews ont été effectuées à distance.

5. Propositions d'innovation

À la suite de toutes nos remarques précédentes, nous proposons un plan d'innovation possible pour l'enseignement/apprentissage du français :

a) Plan d'action sur la formation didactique et pédagogique

En ce qui concerne la formation initiale en Thaïlande, il nous semble en premier lieu très important d'introduire - ou plutôt de réintroduire - dans le programme universitaire pour étudiants de français des cursus de formations méthodologiques en enseignement/apprentissage et en pédagogie. Autrefois, de tels cursus existaient dans les facultés de pédagogie de nombreuses universités thaïlandaises, mais ils ont malheureusement été supprimés du fait de leur manque de popularité auprès des étudiants. À cela s'ajoute le fait que le bureau d'inspection pour le français qui supervisait la méthodologie des enseignants n'existe plus.

En ce qui a trait à la formation continue, il semblerait souhaitable d'organiser des stages et journées pédagogiques pour les enseignants en exercice, comme par exemple, l'utilisation des techniques d'étayage/guidage de l'apprentissage ; des techniques de formulation et reformulation des questions ; des techniques de rétroaction (feedback) en classe des langues.

b) Stratégies et techniques d'enseignement

Tel que le montrent les résultats de notre recherche, la plupart des professeurs ont eu recours à la technique explicative comme outil massif de cours. L'usage excessif des explications par l'enseignant pourrait empêcher les apprenants de s'exprimer. Ainsi, du point de vue de la didactique des langues étrangères, on pourrait aussi opter pour d'autres stratégies et techniques d'enseignement, à savoir l'orientation vers la découverte du sens, le recours au métalangage et à l'interaction entre les apprenants permettant le développement des capacités de communication.

c) Apprenant actif et autonome

Du point de vue didactique et pédagogique, il faudrait aussi accorder de l'importance à l'interaction en classe de langue pour que les apprenants contribuent à la co-construction du savoir en classe. On devrait également permettre à l'apprenant de devenir un interlocuteur responsable, c'est-à-dire en contrôle des échanges verbaux dans lesquels il se trouve. De cette façon, les apprenants pourraient devenir actifs et autonomes. Dans les classes de langues, peut-être faudrait-il envisager des stratégies d'apprentissage différenciées pour sensibiliser les apprenants à savoir apprendre (par exemple faire émerger du sens, choisir, s'engager, différencier, s'exprimer) et à développer leur autonomie.

d) Projets coopératifs sur la didactique de classe

Suite à la présente étude, il s'avère pertinent de créer des projets coopératifs entre les pays d'Asie du Sud-Est pour faire des recherches interuniversitaires ou faire observer les didactiques de classe dans divers cours de FLE et de FOS aux niveaux secondaires et universitaires. Ce type d'activités académiques permettrait de voir et de comparer les diverses méthodes adoptées par les enseignants dans leurs pratiques didactiques et d'élargir nos visions sur la didactique en classe.

Un des résultats les plus frappants de notre étude est que, si les contextes sont différents, les techniques didactiques utilisées restent les mêmes. Au Vietnam, les étudiants des classes observées sont des étudiants de filières de langues et de filières scientifiques (médecine, ingénierie, etc.), tandis qu'en Thaïlande, les étudiants proviennent exclusivement de filières de langues. Malgré tout, dans les deux pays, les techniques les plus utilisées par les enseignants sont massivement les techniques de questions-réponses et d'explication. D'où la nécessité, selon nous, de promouvoir et de mettre en place des programmes de formation à d'autres techniques didactiques, autrement dit à des techniques didactiques plus modernes.

Malgré ses limites (le nombre de classes observées, le nombre d'universités), notre étude a levé un pan de voile sur les didactiques de classe adoptées par des enseignants de FLE ou de FOS dans deux pays d'Asie du Sud-Est. Les études de ce type, relativement rares, surtout dans cette région du monde, mériteraient à notre avis d'être plus nombreuses. Elles nous permettraient en effet d'amorcer une réflexion didactique plus profonde et plus large, parce que nourrie des regards croisés de professeurs de langues de différents pays.

Annexe A : Tableau synthèse de cours de FLE en Thaïlande

M-1	P-1	P-2	T-1
Description du cours			
Lecture en français II 1/ <i>Les bénéfices du thé vert pour la santé</i> 2/ <i>Une éclipse lunaire</i> 2 textes venant d'Internet, modifiés par l'enseignant	Se souvenir de ses professeurs Carte postale virtuelle - CE/PO/PE - CE seulement; (PO omise ; PE = devoir à la maison)	Devenir célèbre - CO/EO - Grammaire - CO/PO/PE	Parler d'une relation amicale Texte de Facebook

Annexe A : Tableau synthèse de cours de FLE en Thaïlande

M-1	P-1	P-2	T-1
Techniques les plus utilisés			
- Q-R à l’oral et à l’écrit - explications en thaï pour traduire les noms propres et pour vérifier la compréhension chez les E - travail en binôme pour relever et trouver le sens des mots difficiles	- explications par le biais des Q-R à l’oral. - explication du lexique en thaï, en français et en anglais	- Q-R sur le texte à travers les photos - les techniques interrogative et explicative - explication du lexique en thaï, en français et en anglais	- lecture à haute voix ; correction de la prononciation et de l’expression rythmique des E - les techniques interrogative et explicative
Conclusion temporaire			
n’a pas poursuivi jusqu’au bout une même méthodologie d’enseignement de la CE	plutôt traditionnelle (CE = exercice de traduction)	- traditionnelle - centré sur la connaissance langagière plutôt que la communication	- traditionnelle - centré sur l’acquisition de savoirs linguistiques plutôt que de savoir-faire en CE

Annexe B : Tableau synthèse de cours de FOS en Thaïlande

K	KH	M-2	P-3	T-2
Description du cours				
Français des affaires - <i>sigles et acronymes</i>	Français du personnel aérien - <i>Retard d’un vol</i>	Français du tourisme – <i>La maison des esprits</i>	Français de l’hôtellerie - <i>Réclamations</i>	Français de l’hôtellerie - <i>Services dans un hôtel / Assurer le service à l’étage</i>
Techniques les plus utilisés				
interrogative et explicative en langue cible technique de (travail de) groupe (jeu sur les sigles)	- technique interrogative en français, en anglais et en LM	- techniques interrogative et explicative en langue cible	technique interrogative et explicative en français (quelques explications en langue maternelle)	- techniques interrogative et explicative en français et en langue maternelle

Annexe B : Tableau synthèse de cours de FOS en Thaïlande

K	KH	M-2	P-3	T-2
Conclusion temporaire				
- plusieurs techniques de la méthodologie directe, à savoir : le recours massif à la langue cible et la technique interrogative	- approche didactique est explicative et interrogative - utiliser quelquefois l'anglais pour faire des comparaisons avec le français - exploitation efficace d'Internet (images, vidéos, informations...) pour mobiliser l'attention des E du début à la fin de la leçon	- la didactique est inspirée de la méthodologie directe + certaines activités sont communicatives - discussions en binômes/trinômes pour réaliser ensemble une production écrite et la présenter devant la classe	- ressemble à un cours universitaire théorique en spécialité, au lieu d'être assez pratique pour viser la formation ou l'initiation de futurs personnels en hôtellerie-restauration en français	- les techniques dominantes sont les techniques interrogative et explicative. - connaissances approfondies en gastronomie avec l'utilisation d'un français riche, très fluide, avec des alternances de codes aisées

Annexe C : Tableau synthèse de cours de FLE au Vietnam

H-1	H-2
<i>Description du cours</i>	
- Le français général, à travers des textes. - Méthode : Scénario 2, de niveaux DELF-A2-B1 du CECR	- Cours de compréhension du texte « Le tourisme en couleurs », 3 ^e séance du Dossier 11 « Vie culturelle » du <i>Cours de français général</i> , méthode établie par le département de français.
<i>Techniques les plus utilisées</i>	
- la communication en classe est prioritairement didactique : ce sont les vérifications et/ou explications des savoirs linguistiques plus que des activités communicatives - les PO ou PE sont exploitées sous la guidance de l'enseignant, et le travail effectué a pris des formes plus linguistiques que communicatives : il y a eu beaucoup de Q-R sur le sens du vocabulaire, des tournures ou expressions grammaticales, mais peu de réutilisation effective par E pour s'exprimer - la portion de communication spontanée est moindre que la communication didactique autour des points grammaticaux et lexicaux de la leçon - les activités d'échanges entre E n'ont pas été organisées	- le cours est centré sur la PO plus que sur d'autres compétences (même si c'est une séance de CE) - H-2 privilégie l'expression et la compréhension plus que les éléments linguistiques - la didactique de H-2 serait caractérisée par : - plus de Q-R que de travail de découverte personnelle par E - plus d'aide directe que de guidage - pas de travail de groupe - peu d'utilisation des techniques spécifiques de lecture et pour le travail sur la langue en cours de lecture

Annexe C : Tableau synthèse de cours de FLE au Vietnam

H-1	H-2
Conclusion temporaire	
- La tendance d'un enseignant à répéter dans ses cours certaines démarches et techniques qui lui sont propres, même avec des publics différents, se voit clairement chez H-1. - Ainsi existe-t-il des constantes qui participent de la pratique didactique d'un enseignant, constantes qu'il est possible d'identifier comme (faisant partie de) sa « didactique de classe » spécifique. Le travail d'identification des didactiques de classe peut se réaliser effectivement grâce à la vidéoscopie, combinée avec d'autres moyens comme l'observation effective de la classe, et l'étude des matériels didactiques et technologiques prévus et/ou utilisés pendant la séance...	- peu d'attention à la CE et la PE (lire et écrire en français) dans ce cours - acquisition des E : plutôt bonnes réactions langagières en classe

Bibliographie

Bertocchi, P., Costanzo, E. 2017. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation. 2001. Un cadre européen de référence pour les langues. Paris : Les éditions Didier.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4ed.) Grenoble : PUG.

Martinez, P. 2018. Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC, Editions des Archives Contemporaines, Paris. Retrieved from <http://eac.ac/books/9782813002839> on 21 March 2021.

Pham Duc Su, Dao Anh Huong, Tran Xuan Larn, & Tran Dinh Binh. 2020. Recherche interuniversitaire régionale 2019-2020. Quelles didactiques à l'université actuellement ? Quelques études de cas (1) - Partie vietnamienne. Actes du séminaire - Enseignement/apprentissage du et en français : regards croisés. Édition de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï.

Thipkong, P., Dejamonchai, S., Charpentier, J. 2020. Recherche interuniversitaire régionale 2019-2020. Quelles didactiques à l'université actuellement ? Quelques études de cas (2) - Partie thaïlandaise. Actes du séminaire - Enseignement/apprentissage du et en français : regards croisés. Édition de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï, p. 176-206.

Notes

- 1.Sirajit Dejamonchai, responsable du projet de recherche, a effectué la revue des écrits et la partie méthodologique. Dans l'équipe rédactionnelle, elle s'est chargée également des analyses et interprétations de données, de la conclusion et des suggestions présentées dans cet article. Penphan Thipkong, co-auteur, a collaboré à la rédaction des analyses et des interprétations des données obtenues ; elle a contribué également à la partie de la conclusion et des propositions de cet article.
2. Nos plus vives gratitude s'adressent à PHAM Duc Su, formateur et coordinateur de l'équipe de chercheurs qui, par un immense souci didactique et pédagogique, a initié cette recherche commune thaïlando-vietnamienne et en a encadré le cheminement dès le début.