Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen

*The role of the teacher in the interaction of FLE (French as a Foreign Language)
Students: Case Studies of Teaching Practices with Korean Students*

Eunja Lee

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2791>

DOI : 10.4000/ree.2791

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Eunja Lee, « Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen », *Recherches en éducation* [En ligne], 30 | 2017, mis en ligne le 01 novembre 2017, consulté le 07 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2791> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2791>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen

Eunja LEE¹

Résumé

La présente étude vise à (re)définir le rôle de l'enseignant dans les interactions orales en classe de FLE en Corée du Sud. L'analyse des pratiques enseignantes en cours de français général (niveau A0-A1) a en effet montré la diversité des pratiques professionnelles développées pour accomplir, dans ce contexte spécifique, les différentes fonctions enseignantes. Notre attention porte plus spécifiquement sur les stratégies de mise en place d'une méthodologie d'enseignement « hybride » à l'attention des apprenants coréens, parmi lesquelles : l'utilisation de la langue maternelle des apprenants ; l'application de techniques découlant de l'approche traditionnelle d'enseignement des langues, encore en vigueur en Corée du Sud (traduction, lecture vocale, répétition directe des expressions essentielles ou des dialogues du manuel, interrogation individuelle des apprenants sur le contenu des dialogues) ; et l'application de certaines méthodes relevant des approches communicative et actionnelle. L'objectif final de cette étude est, à travers l'analyse des pratiques enseignantes susnommées, de déterminer celles qui fonctionnent et de tenter de proposer un enseignement contextualisé, adapté au public coréen.

Depuis l'éclairage des spécificités des apprenants de FLE² asiatiques (Robert, 2002), de nombreuses méthodes d'enseignement ont été proposées pour ces apprenants réputés comme « silencieux ». En Corée du Sud, la méthode communicative a été adoptée depuis une trentaine d'années pour constituer une méthodologie plus efficace comblant les lacunes engendrées par la méthode traditionnelle. L'approche actionnelle prônée par le CECR³ est bien connue des grilles d'évaluation des Delf/Dalf⁴, examens ayant un grand succès dans ce pays exigeant des certifications de langues étrangères pour la réussite professionnelle. Pourtant, dans la culture éducative coréenne calquée sur le confucianisme⁵, l'application de ces approches n'obtient pas toujours le succès escompté. Une étude sur le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE apparaît nécessaire pour interroger ces méthodes.

Une telle étude nous semble également utile pour éclairer une certaine stagnation de l'organisation pédagogique des cours du FLE en Corée du Sud. En effet, nous constatons que dans nombre d'établissements institutionnels et privés, la répartition des cours entre les enseignants natifs et autochtones reste relativement figée, que ce soit en termes de niveau ou de type de cours. Les professeurs coréens s'occupent majoritairement (malgré quelques exceptions) des cours magistraux de niveau grand débutant jusqu'au A2⁶, et les professeurs français prennent en charge les cours restants, les cours du niveau intermédiaire et avancé ainsi

¹ Doctorante, Laboratoire « Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations » (ICAR), Université Lyon 2.

² Français langue étrangère.

³ Cadre européen commun de référence pour les langues, document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 définissant six niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence : A1 (utilisateur élémentaire, niveau *découverte*) ; A2 (utilisateur élémentaire, niveau *survie*) ; B1 (utilisateur indépendant, niveau *seuil*) ; B2 (utilisateur indépendant, niveau *avancé*) ; C1 (utilisateur expérimenté, niveau *autonome*) ; C2 (utilisateur expérimenté, niveau *maîtrise*) (En ligne <http://www.coe.int>).

⁴ Les diplômes DELF (Diplôme d'études de langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) sont des certifications en français langue étrangère délivrées par le ministère français de l'éducation nationale pour valider les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés. L'offre est harmonisée sur l'échelle à six niveaux du CECR (Centre International d'Études Pédagogiques, En ligne <http://www.ciep.fr/delf-dalf>).

⁵ À souligner notamment deux marques du confucianisme dans la culture éducative coréenne : la relation hiérarchisée entre le professeur et l'étudiant empêchant les apprenants de s'exprimer publiquement en classe, et l'apprentissage par cœur laissant peu de place à l'oral et se focalisant sur la grammaire et l'écrit (Park, 2010, p.111-112).

⁶ Niveau A2 (utilisateur élémentaire, niveau *survie*) défini par le CECR.

que les ateliers spécifiques (conversation, TV5 Monde, production écrite, etc.). Il semble qu'un accord existe entre les professeurs pour laisser les cours « grand débutant » aux enseignants coréens.

On peut envisager plusieurs explications à cette situation. D'une part, les professeurs coréens sont perçus comme pouvant mieux expliquer les notions de base dans la langue maternelle des apprenants, ce qui permettrait de réduire leur insécurité linguistique (ainsi le nombre d'inscriptions dans ces cours peut être optimisé). D'autre part, Il est possible que certains professeurs français ne se sentent pas à l'aise avec les apprenants n'ayant jamais été en contact avec la langue française.

Afin de comprendre la répartition actuelle des enseignements en langue et l'efficacité des méthodes d'enseignement pour le public coréen, une analyse des pratiques enseignantes dans les interactions en classe nous semble indispensable. Nous avons décidé d'observer et questionner des cours de niveau débutant donnés par des enseignants français et coréens : comment l'enseignant remplit-il ses fonctions dans les interactions en classe de FLE en Corée du Sud ? Pour parvenir à remplir les objectifs pédagogiques fixes, quelles sont les techniques des enseignants coréens en comparaison avec celles des enseignants français ? Existe-t-il deux types de méthodologie didactique qui s'opposent l'un à l'autre ? Quelles sont les conséquences des méthodologies respectives sur les apprenants coréens dans leur apprentissage de la langue française ?

Pour répondre à ces questions, nous avons observé trois classes de niveau débutant A0-A1⁷ en centre de langues en nous basant sur les hypothèses suivantes.

Nous pensons que le choix de la méthode d'enseignement ne se caractérise pas seulement par la nationalité de l'enseignant. Il n'y aurait donc pas de dichotomie selon la nationalité. L'idée selon laquelle les enseignants coréens appliqueraient la méthode traditionnelle et les enseignants français appliqueraient la méthode communicative/actionnelle ne serait pas valide. La méthode employée par un enseignant pourrait être en effet davantage déterminée par sa culture éducative : son domaine d'études universitaires, le pays où il a fait ses études, ainsi que ses expériences dans l'enseignement du FLE.

Concernant la question de méthodologie didactique de l'enseignant, nous supposons que les objectifs pédagogiques peuvent être plus facilement remplis lorsque l'enseignant est coréen car il peut avoir recours à davantage de moyens pour amener les apprenants à la compréhension : références culturelles communes, gestes culturels, traduction en coréen... Pour les enseignants coréens, il est possible que le recours à la facilité (traduction en coréen) soit plus important. En revanche, les enseignants français non coréanophones ont des moyens plus restreints et devraient donc utiliser d'autres techniques : périphrases, dessins, voire traduction en anglais. Il est également possible que les enseignants français incapables de traduire en coréen doivent faire preuve de plus d'imagination afin de remplir les objectifs pédagogiques fixés.

Nous pensons enfin qu'il est possible que les interactions verbales avec un enseignant coréen soient plus faciles pour les apprenants. En effet, même si l'enseignant parle en français, le fait de savoir qu'il est coréen et donc comprend leur langue maternelle, tout en étant familiarisé avec leur culture d'apprentissage, pourrait contribuer à une plus grande aisance à l'oral. En revanche, les interactions avec l'enseignant français peuvent être plus longues à mettre en place en raison d'une insécurité linguistique ressentie par les apprenants.

La présente étude de cas a pour objectif d'analyser les pratiques enseignantes dans trois classes ayant des enseignants de nationalités différentes (deux professeurs coréens et un professeur français) afin d'établir si les pratiques enseignantes varient en fonction de la nationalité et si la culture éducative de l'enseignant entre en jeu. L'objectif est aussi de cerner les

⁷ Classes destinées aux apprenants du niveau 0 (débutant complet) pour acquérir le niveau A1 (utilisateur élémentaire, niveau découverte) défini par le CECR.

stratégies susceptibles d'optimiser les résultats de l'enseignement pour les apprenants coréens, et par conséquent de réfléchir au rôle de l'enseignant en classe du FLE avec ce public.

1. Cadre théorique

Inspiré par le concept de Zone proximale de Développement (ZPD) de Lev Vygotski (1985), Jérôme Bruner (1983) souligne le rôle de la médiation sociale dans la construction des connaissances et l'importance de l'apprentissage dans le développement des enfants. Selon lui, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement/apprentissage se fait dans le cadre d'un mode communicationnel. Il s'agit ici des interactions de tutelle dans lesquelles l'adulte tente d'aider l'enfant à résoudre un problème dont il n'arrive pas à trouver tout seul la solution. L'adulte, en s'adaptant et en s'ajustant au comportement du jeune enfant, standardise certaines actions de l'action conjointe liées au contexte de communication. Il existe des patterns d'échanges réguliers et ritualisés dans les communications maître-élèves. Dans la régulation des processus des interactions, le rôle de l'enseignant est primordial. Il doit jouer un rôle de médiateur (interaction de tutelle) en étayant l'apprentissage de l'apprenant. L'étayage défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance mises en œuvre par l'adulte permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut pas résoudre tout seul » (Bruner, 1983, p.288), dans les situations d'enseignement/apprentissage, correspond en fait à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant. Dans ce contexte, le travail de l'enseignant se caractérise par un processus de soutien et ses stratégies sont conçues comme « une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole pré-établi pour faire réaliser une tâche » (Vallat, 2011, p.198).

Jérôme Bruner (1983, p.277-279) identifie six fonctions concernant le « soutien » par le tuteur : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la présentation. En suivant les commentaires de Pierre Bange et al. (2005), nous pouvons cerner les composantes de l'action de l'enseignant. Les trois premières auraient une fonction incitative liée à la motivation : l'enrôlement (le tuteur amène l'apprenant à adhérer au but imposé par la tâche), la réduction des degrés de liberté (permet de décomposer la tâche globale en tâches plus simples), le maintien de l'orientation (consiste à focaliser l'attention des élèves sur l'action en cours). La signalisation des caractéristiques dominantes concerne l'exécution de la tâche. Enfin, les deux dernières composantes, à savoir le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation, sont des fonctions de *feedback* en rapport avec le contrôle de l'exécution.

En prenant en considération la contribution de chaque fonction d'aide au processus d'apprentissage cognitif de l'apprenant (tableau 1 ci-après), nous pouvons résumer les stratégies de l'enseignant de FLE par les six fonctions suivantes :

- fonction de guidage et maintien de l'attention qui consiste à présenter l'intérêt de la situation ou le thème, à motiver l'apprenant, à susciter son adhésion (l'enrôlement), à augmenter sa participation à l'activité proposée, à maintenir l'objectif didactique de l'activité proposée, à orienter l'apprenant vers le but initialement fixé, à faire comprendre à l'apprenant le but de son apprentissage en le valorisant ;
- fonction de facilitateur qui vise à simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution (réduire les degrés de liberté), à décomposer la tâche globale en tâches plus simples, ne pas surcharger l'apprenant ;
- fonction de finalisation qui consiste à donner et préciser la consigne, à expliquer et clarifier la tâche à effectuer ;
- fonction de contrôle de la frustration qui permet de maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant, de l'encourager et de minimiser ses erreurs ;
- fonction de démonstration ou de présentation des modèles qui conduit à présenter des modèles, expliciter clairement, donner des exemples, aider l'apprenant à exécuter la tâche de manière appropriée ;

- fonction de *feedback* qui vise l'évaluation et la validation de la production de l'apprenant, l'inciter à se corriger, proposer des corrections en groupe.

Tableau 1 - Correspondance des fonctions de l'enseignant chez Bruner, en pédagogie et en cognitivisme proposée par Crahay

Bruner	Pédagogie	Cognitivisme
Enrôlement et maintien de l'orientation	Augmenter la participation	Valoriser les buts de l'apprentissage
Signalisation des caractéristiques déterminantes	Prendre des indices	Indices de structuration préalables
Réduction de degré de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurées	Éviter la surcharge cognitive Proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert
Contrôle de la frustration	Encouragements, renforcement et évaluation formative	Éviter les phénomènes de résignation apprise
Démonstration	Explications et consignes claires	Explications du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire

Source : Crahay Marcel (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.330

2. Méthodologie

■ Grille d'observation

À partir de ces fonctions comportant plusieurs stratégies didactiques et en prenant en considération les spécificités des apprenants coréens (notamment le silence volontaire pour garder la face, le mode de participation caractérisé par le langage non verbal) (Lee, 2012) nous avons élaboré une grille d'observation de la classe pour l'analyse des pratiques enseignantes dans les interactions en classe de FLE avec les apprenants coréens⁸. Même si notre étude porte sur le travail de l'enseignant, nous avons observé également la performance des apprenants qui serait influencée par les pratiques enseignantes. Nous avons donc observé leur production orale selon le degré de réalisation : réponse simple (oui/non/mots), réponse détaillée (phrase semi-complète/complète), absence de réponse (silence/rire), prise de parole spontanée (questions/remarques), prise de parole provoquée par l'enseignant, répétition des propos de l'enseignant/d'un autre élève.

Nos corpus d'analyse étant constitués de classes du niveau débutant, nous avons observé minutieusement la langue principalement utilisée en classe et les proportions des autres langues utilisées. Nous avons porté une attention particulière à l'utilisation de la langue des apprenants par l'enseignant, afin de déterminer s'il s'agit d'une traduction spontanée ou provoquée par l'incompréhension de l'apprenant et quels effets cela produit sur les interactions en classe de FLE.

Pour analyser la gestion du temps de l'enseignant, le temps de réponse de l'apprenant a également été pris en compte. En effet, pour les apprenants « silencieux », nous pensons que ce temps de réponse serait directement lié aux stratégies de l'enseignant. Répéter la question ou attendre plus longtemps : quelles stratégies l'enseignant utilise-t-il pour limiter ce temps de réponse ? lesquelles fonctionnent le mieux ?

■ Tours de parole et durée de cours

Notre but n'étant pas de comparer les nombres de tours de parole effectués par chaque enseignant, mais de vérifier le degré de réalisation des fonctions qui représente la priorité d'un enseignant, nous avons compté les tours de parole d'une manière sélective. Ainsi, lorsqu'un tour

⁸ Voir l'annexe : grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe de FLE avec les apprenants coréens.

de parole comporte plusieurs fonctions activées, seule la fonction assumée la plus importante a été comptée. L'ensemble des fonctions assumées a été représenté sous forme de graphique auquel l'analyse des pratiques enseignantes de chaque enseignant pourra se référer. Pour la même raison, nous avons compté la durée du cours à partir du moment où l'enseignant énonce la première parole jusqu'au moment où il annonce la fin de cours, ce en ignorant les petites différences de durée du cours entre les classes (environ 3 minutes de différence) causées par la différence de temps de la pause.

■ Observation de classe

Le cours a été enregistré en totalité. L'objectif était de saisir les détails du déroulement du cours et les pratiques enseignantes effectuées dans l'ensemble du cours. Nous avons effectué une observation non dissimulée et non participative.

Bien que les pratiques enseignantes varient selon le contenu du cours traité, nous n'avons observé qu'une séance de cours par enseignant, en prenant en compte que, pendant cette séance de trois heures, les enseignants enquêtés font à peu près une leçon du manuel. Cette leçon étant composée de quatre parties (dialogues, grammaire, exercices/activités, civilisation)⁹, ceci nous a permis de mesurer l'importance qu'accorde chaque enseignant aux différentes parties.

Le profil des enseignants a été établi grâce aux entretiens effectués avant/après le cours (Tableau 2). Des deux enseignants coréens qui ont fait des études de littérature française dans une université coréenne, l'un (P1) a continué ses études dans le même domaine dans une université française, et l'autre (P2), des études de FLE en France, comme l'enseignant français (P3). Pour la méthode d'enseignement, l'enseignant P1 applique l'approche traditionnelle mais l'enseignant P2, l'approche traditionnelle et communicative, et l'enseignant P3, l'approche communicative et actionnelle. L'âge moyen des trois enseignants est de 35 ans et le nombre d'années d'enseignement du FLE aux apprenants coréens est de 4 ans pour l'enseignant P1, 2 ans et 6 mois pour l'enseignant P2 et 8 ans pour l'enseignant P3.

Tableau 2 - Profil des enseignants

Nom de l'enseignant	P1	P2	P3
Sexe	F	F	F
Âge	38 ans	32 ans	35 ans
Nationalité	Coréenne	Coréenne	Française
Diplôme/ Spécialité/ Lieu où les études ont été effectuées	Maîtrise de lettres - Université coréenne), Master 2 de lettres (littérature française) - Université française	Licence de lettres - Université coréenne, Master de FLE - Université française	Master 2 de FLE - Université française
Nombre d'années d'enseignement du FLE aux apprenants coréens	4 ans	2 ans et 6 mois	8 ans
Compétence en coréen/ Nombre d'années d'études de coréen (pour les professeurs français)	-	-	Assez bon/ 2 ans d'études
Méthode d'enseignement appliquée	Traditionnelle	Traditionnelle et communicative	Communicative et actionnelle

⁹ Amical, Éditions CLE International, 2011.

À la fin de l'observation de la classe, nous avons également effectué un petit entretien collectif pour obtenir le profil des apprenants observés (Tableau 3) : le nombre d'apprenants par cours est compris entre 6 et 11, l'âge moyen est de 25 ans ; ce sont surtout des étudiants/des lycéens, et secondairement des travailleurs. Ils apprennent le français essentiellement pour poursuivre des études en France et dans un moindre mesure pour leur travail.

Tableau 3 - Profil des apprenants

Classe		Classe P1	Classe P2	Classe P3
Nombre des apprenants		11	6	8
Répartition du sexe		F6/ M5	F4/ M2	F5/ M3
Âge moyen		28 ans	24 ans	25 ans
Profession	Étudiant/lycéen	6	3	5
	Travailleur	4	3	2
	Sans profession	1	-	1
Motivation pour les études de français	Pour faire des études en France	5	3	5
	Pour le travail	6	2	1
	Pour le plaisir	1	1	2
	Autre	-	-	-
Nombre d'années moyen d'apprentissage du français		1 mois	2 mois et 1/2	1 mois et 1/2

La méthodologie mise en œuvre est bien entendu limitée et il serait nécessaire de mener un travail d'observation et d'entretien plus développé pour généraliser nos analyses ou saisir les changements dans les pratiques enseignantes.

3. Analyse des pratiques enseignantes

■ Étude de la classe P1

Les figures 1 et 2 ci-après rendent compte du nombre de tours de parole effectués par l'enseignant et par les apprenants ainsi que le nombre de tours de parole effectués en français et en coréen dans la classe P1.

Figure 1
Nombre de tours de parole effectués
par l'enseignant/ par les apprenants
Classe P1

Figure 2
Nombre de tours de parole effectués
en français/ en coréen Classe P1

863 tours de parole ont été effectués pendant 2h43min33s de cours par les deux acteurs, l'enseignant et les apprenants, d'une manière assez équilibrée (464 par l'enseignant et 399 par les apprenants). Le cours a été donné principalement en coréen et partiellement en français suivi de la traduction en coréen (323 soit 69,6% en coréen / 141 soit 30,4% en français pour les tours de parole de l'enseignant, et 287 soit 71,9% en coréen / 112 soit 28,1% en français pour les tours de parole des apprenants).

L'utilisation prioritaire du coréen a bloqué notre travail d'analyse des pratiques enseignantes en classe de FLE, car, même si on admet que l'utilisation de la langue des apprenants en classe de langue étrangère peut faciliter la compréhension de la grammaire et des notions de base de la langue ciblée, il est difficile d'évaluer les effets des stratégies de l'enseignant dans une classe de FLE où le français est très peu parlé. Et surtout, comment pourrait-on parler de la performance des apprenants dans ce cas ?

D'après la répartition des tours de paroles ci-dessous (figure 3), il semble qu'en coréen, l'enseignant P1 valide presque toutes les fonctions de notre grille d'observation, sauf la fonction de démonstration ou présentation des modèles :

Figure 3 - Réalisation des fonctions de l'enseignant P1 (en coréen)

Il explique en coréen clairement le but de l'activité à effectuer, motive et oriente le travail d'apprentissage des apprenants en donnant la correction précisément commentée. Les apprenants paraissent à l'aise avec cette méthode traditionnelle, n'hésitent pas à poser des questions en coréen à l'enseignant, l'ambiance de la classe P1 est très décontractée et conviviale. Comme ils peuvent parler coréen, ils ne font pas beaucoup d'efforts pour parler français : il semble donc difficile d'améliorer leur compétence en compréhension / production orale de français, d'autant plus que les mots français inconnus, dès leur apparition, sont traduits en coréen par l'enseignant.

Les mots/phrases dits en coréen sont indiqués en italique, suivis de leur traduction en français entre parenthèses. P : enseignant, E : apprenant.

- 1 P Kyung¹⁰, conjuguez le verbe Être à l'imparfait. Conjuguez le verbe Être à l'imparfait
- 2 E1 *Da-shi-han-beon (Encore une fois)...*
- 3 P Conjuguez le verbe Être à l'imparfait. Présent c'est je suis tu es... Imparfait j'étais tu étais... c'est Imparfait. Imparfait passé composé. Imparfait, conjuguez le verbe Être à l'imparfait verbe irrégulier, conjuguez le verbe Être à l'imparfait
- 4 E1 (Silence)
- 5 P (à un autre étudiant) Eunshik, conjuguez le verbe Être à l'imparfait
- 6 E2 (Silence)
- 7 E1 *Conjuguez-ga mo-ji ? (Conjuguez, c'est quoi ?)*
- 8 P Conjuguer, qu'est-ce que c'est ? (à tout le monde) *C'est Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison). Conjuguer al-get-seo-yo (Conjuguer vous connaissez) ?*
- 9 E2 *Oui, Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison)*
- 10 E1 *Ah Dong-sa-byeon-hwa (conjugaison)...* *Al-get-seo-yo (D'accord).* Euh... J'étais tu étais il était...

Il faut noter ici la façon dont l'enseignant réagit au silence des apprenants. Face à un apprenant qui ne répond pas à la consigne « Conjuguez le verbe à l'imparfait » (TP1), l'enseignant, après

¹⁰ Le nom de l'apprenant a été changé volontairement.

avoir donné comme exemple les conjugaisons du verbe Être au présent et à l'imparfait, répète deux fois la consigne que l'apprenant ne comprend toujours pas (TP3) ; l'enseignant passe la parole à un autre apprenant qui ne répond pas non plus (TP5) ; finalement cet échange se termine par la traduction par l'enseignant du mot « conjuguer » en coréen (TP8). En effet, le silence des apprenants est rempli ici par l'explication de l'enseignant en coréen. Les interactions entre l'enseignant et les apprenants en français ne s'établissent pas, toutefois la traduction de la consigne « conjuguez » en coréen provoque la réponse de l'apprenant. La traduction en coréen minore ainsi la possibilité d'interactions en français. Pour cet enseignant, la traduction est utilisée comme principale stratégie.

Pour trouver d'autres stratégies que la traduction chez l'enseignant P1, nous avons sélectionné ses pratiques enseignantes effectuées en français. La figure 4 montre la réalisation des fonctions de l'enseignant en français (nombre des tours de parole effectués en français : 141 soit 30,4% sur le total de ses tours de parole) :

Les stratégies d'enseignement sont caractérisées ici par la lecture vocale des dialogues présentés dans le manuel¹¹ suivie de l'interrogation par des phrases simples et la répétition des mêmes questions concernant le contenu du dialogue. L'enseignant pose une question à chaque apprenant, tour à tour, et reproduit cette manière de faire plusieurs fois pendant le cours. Voici une série de questions-réponses, répétée trois fois dans cette classe, d'une durée totale d'environ un quart du temps du cours (environ 45mn) :

- 1 P Il y a 50 ans, il y avait la télé ?
- 2 E1 Non il n'y avait pas la télé
- 3 P Il y avait le téléphone portable ?
- 4 E2 Non il n'y a pas portable
- 5 P Il n'y a ? *Geu-gweon hyeon-je-jyo. Ban-gwa-geo-ro (C'est le présent. À l'imparfait.)*
- 6 E2 Ah il n'y avait pas
- 7 P Il n'y avait pas le téléphone portable. Répétez
- 8 E2 Il n'y avait pas le téléphone portable
- 9 P Il y avait Internet ?
- 10 E3 Il n'y avait pas d'Internet.
- 11 P Mais il y avait la radio ?
- 12 E4 Oui il y avait la radio
- 13 P Il y a 50 ans le téléphone existait ?
- 14 E5 Oui le téléphone existait
- 15 P Min, les gens, ils invitaient leurs amis à la maison ?
- 16 E6 Oui ils invitaient leurs amis
- 17 P Ils écoutaient la radio ?
- 18 E7 Oui ils écoutaient la radio
- 19 P Ils lisaient des journaux ?

¹¹ La lecture vocale représente ici une marque de la tradition de l'enseignement confucianiste. Elle est calquée sur les méthodes d'évaluation effectuées dans des instituts d'enseignement de la dynastie Joseon (918-1392) : « Évaluation par question-réponse ("gang") : l'étudiant doit faire la lecture du texte appris à haute voix, puis répondre aux questions du professeur concernant la signification de quelques passages tirés dans le texte ; si la lecture vocale de la leçon précédente n'est pas bien effectuée par l'étudiant, celui-ci ne pouvait pas apprendre le nouveau texte », description faite en référence à deux ouvrages : Jeong Sun Mok (1979), *Étude sur le système éducatif de l'institut Seowon de la Corée*, Centre de recherche de la culture du peuple coréen de l'Université Youngnam, p.197 ; Lee Gyu Beom (1982), *Étude sur les méthodes d'enseignement de Seodang*, Mémoire de master, Centre d'études supérieures de pédagogie de l'Université Korea, p.38.

- 20 E8 Oui, ils lisaient des journaux
 21 P Ils écrivaient des lettres ?
 22 E9 Oui ils écrivaient des lettres
 23 P La vie, c'était différent ?
 24 E10 Oui, c'était différent
 25 P Le téléphone existait ?
 26 E11 Oui, le téléphone existait
 27 P Le téléphone existait il y a 50 ans ?
 28 E12 Oui le téléphone existait

Suite à ces questions, la production orale des apprenants n'apparaît que sous forme de réponses oui/non et répétition des mots utilisés dans la question et la prise de parole spontanée de la part des apprenants ne se fait pas. Ils ont effectué 112 tours de parole (21,1%) en français (voir la figure 5 ci-après), mais si on enlève la grande partie des phrases lues ou répétées, après le CD audio ou l'enseignant, la production orale spontanée en français est inexistante.

D'ailleurs, leur discussion est toujours en coréen, même si l'enseignant parle français, comme on le voit dans l'exemple suivant :

- 1 P En Corée, il y a 60 ans, les gens vivaient comment ? Il y avait la télé ?
 2 E1 (aux autres apprenants) *TV-ga it-seot-na, eup-seot-na ?* (Il y avait la télé ? Il n'y avait pas la télé ?)
 3 E2 *Ou-ri pou-mo-nim-ne-neun it-seot-da-deon-de* (Mes parents l'avaient). (rire)
 4 P Ça, c'est dans les années 60, non ?
 5 E3 *Geu-te TV-ga eup-seot-na ?* (Il n'y avait pas la télé, à ce moment-là ?)
 6 P Non, il n'y avait pas la télé il y a 60 ans

D'un autre point de vue, l'enseignant s'occupe des apprenants en corrigeant personnellement leurs devoirs, en leur donnant des conseils individualisés concernant leurs difficultés en classe, en répondant à toutes leurs questions, et ce même quand elles ne concernent pas directement le thème du cours. Il semble que les apprenants de cette classe apprécient ce moment de discussion en coréen sur l'apprentissage du français ou sur la culture française (les chansons françaises, la vie des Français...). En effet, bien que la compétence communicative n'ait pas été exploitée dans la classe, une ambiance conviviale a été maintenue tout au long du cours, grâce à l'intérêt des apprenants pour le français et la France, et la bienveillance de l'enseignant envers les apprenants.

■ Étude de la classe P2

Ce cours comporte 964 tours de parole sur 2h44min20s : 510 par l'enseignant (471 en français/ 39 en coréen) et 454 par les apprenants (419 en français/ 31 en coréen) (figures 6 et 7 ci-après).

En comparaison avec l'enseignant P1, l'enseignant P2 utilise nettement moins le coréen en classe (11%) (figure 7). Il demande aux apprenants la traduction de quelques mots difficiles dans la phrase en français ou donne la traduction d'un mot. Il mélange quelquefois un mot coréen à la consigne en français. Sinon le coréen est utilisé pour clarifier l'objectif de l'activité, donner des consignes/des devoirs difficiles ou donner des références culturelles (tableau 4 ci-après). Nous nous apercevons ici son recours au coréen est intentionnel, et ce pour améliorer les fonctions de guidage, de maintien de l'attention et de finalisation auprès des apprenants débutants.

Figure 6
Nombre de tours de parole effectués par l'enseignant/ par les apprenants Classe P2

Figure 7
Nombre de tours de parole effectués en français/ en coréen Classe P2

Tableau 4 - Nombre de tours de parole effectués en coréen - Classe P2

Objectif du recours au coréen	Nb de tours de parole
Pour demander aux apprenants la traduction des mots difficiles dans la phrase en français	6
Pour traduire des mots difficiles	2
Pour mélanger un mot coréen à la consigne en français	17
Pour clarifier l'objectif de l'activité / donner des consignes, des devoirs difficiles / donner des références culturelles	20

Même si les phrases énoncées en français sont toujours simples et courtes, l'enseignant P2 utilise des stratégies variées (figure 8) ; celles de « facilitateur » (185) qui est la plus validée, de contrôle de la frustration (77), de *feed-back* (76), de finalisation (70), de guidage et maintien de l'attention (43), de démonstration ou présentation des modèles (20).

Figure 8 - Réalisation des fonctions de l'enseignant P2

Soulignons que comme l'enseignant précédent, l'enseignant P2 demande fréquemment à l'ensemble de la classe de répéter des phrases/des expressions essentielles (165) et interroge souvent les apprenants individuellement (77).

La répétition de la conjugaison des verbes, de la bonne réponse donnée par un apprenant ou des mots/expressions importants est proposée ici comme une stratégie « facilitateur ». Les apprenants semblent habitués à ces tâches simples qui ne les chargent pas trop comme on le voit dans l'exemple suivant : (EE : ensemble des apprenants)

- 1 P Ensuite, ici qu'est-ce que c'est ? C'est un film ?
 2 E1 Exposition
 3 P Très bien. C'est l'exposition. Répétez « exposition ».
 4 EE Exposition
 5 P C'est où ?
 6 E2 Grand Palais
 6 P Oui, au Grand Palais. « Grand Palais », répétez
 7 EE Grand Palais
 8 P De quelle heure à quelle heure ?
 9 E3 De 10h à 22h
 10 P Répétez
 11 EE De 10h à 22h

L'interrogation individuelle est également souvent effectuée, même si cela prend beaucoup de temps, pour distribuer la parole à l'ensemble de la classe et en même temps pour apporter une correction personnalisée aux apprenants.

- 1 P Qu'est-ce que vous faites demain ?
 2 E1 Je suis chez moi
 3 P Vous étudiez ? Vous avez un examen ?
 4 E1 Oui
 5 P Jukyung, qu'est-ce que vous faites demain ?
 6 E2 Je travaille
 6 P Seokshin, qu'est-ce que vous faites demain ?
 7 E3 Après la classe, je dormi
 8 P Conjugaison
 9 E3 Ah je dors
 10 P Youngseok, qu'est-ce que vous faites demain ?
 11 E4 J'étude
 11 P J'étudie

Il apparaît que la répétition et l'interrogation individuelle sont les principales stratégies de ces deux enseignants coréens pour simplifier et faciliter le travail des apprenants de niveau faible et les encourager. En effet, en Corée, l'enseignant fait souvent répéter les phrases du texte, d'une part, pour faire pratiquer la prononciation, d'autre part, pour faire mémoriser les éléments essentiels. Cette stratégie particulière provient de la reproduction plus ou moins inconsciente de la méthode d'enseignement coréenne traditionnelle basée sur la mémorisation par cœur et la restitution des connaissances.

Les apprenants, même s'ils parlent un peu coréen (35 soit 7,8% sur le total de leurs tours de parole) pour donner la traduction d'un mot à la demande de l'enseignant, poser des questions sur leurs lacunes sur certains points grammaticaux, pratiquent suffisamment le français (419 soit 92,2% sur le total de leurs tours de parole). La figure 9 illustre la performance des apprenants de cette classe :

Il est remarquable de constater que ces apprenants débutants arrivent à formuler autant de réponses simples/détaillées (174). Leur prise de parole est fréquente et leur production est assez bonne ; l'enseignant semble donner son cours en français sans grande difficulté.

■ **Étude de la classe P3**

Le cours de l'enseignant P3 comporte 641 tours de parole sur 2h44min20s : 347 par l'enseignant (344 en français/ 3 en anglais) et 294 par les apprenants (292 en français/1 en coréen/ 1 en anglais) (figures 10 et 11).

Figure 10
Nombre de tours de parole effectués par l'enseignant/ par les apprenants Classe P3

Figure 11
Nombre de tours de parole effectués en français/ dans une autre langue Classe P3

Le cours se déroule principalement en français (99%) et les autres langues sont rarement utilisées (figure 11). Lorsque l'enseignant utilise une autre langue (l'anglais), c'est pour expliquer des mots difficiles ou juste pour vérifier si les apprenants les comprennent.

Pour l'explication du vocabulaire, l'enseignant P3 utilise plutôt des gestes (pour expliquer le mot serveur, il montre le serveur tenant le plateau servant des boissons aux clients), des dessins (pour le mot voisin, il dessine des personnes qui habitent dans deux maisons à côté) ou parfois des synonymes (« beaucoup de personnes » pour expliquer « beaucoup de monde » et « des personnes » pour « des gens ») ou des antonymes (pour « vieux », « jeune » en négation).

À noter que le langage non verbal, para-verbal apparaît tout au long de son cours pour faciliter l'explication et maintenir l'attention des apprenants. Voici un exemple où on peut voir comment cet enseignant explique l'expression « ça alors » :

- 1 P « Ça alors » ça va ?
- 2 E Non
- 3 P Non ? Ça alors, c'est 'Wow' (les yeux écarquillés avec une intonation montante)
- 4 E (Éclat de rires)
- 5 P « Wow, ça alors » (les yeux écarquillés avec une intonation montante). C'est la surprise. (rire) OK ?
- 6 EE Oui (rire)

L'enseignant P3 donne ainsi systématiquement des explications par gestes ou intonations exagérés qui font rire les apprenants, y compris lors d'explications grammaticales. Regardons comment il explique la différence entre le passé composé et l'imparfait :

- 1 E Quand tu téléphones
- 2 P Attention prononciation quand tu? téléphones ?
- 3 E Quand tu téléphonais
- 4 P Oui téléphonais (écrit au tableau)
- 5 E J'étais sous la douche
- 6 P OK regardez-moi
(L'enseignant écrit deux phrases à comparer passé composé/ imparfait : *Quand tu téléphonais, j'ai été sous la douche./ Quand tu as téléphoné, j'étais sous la douche.*)
Imparfait Passé composé (écrit au tableau en 2 couleurs). Imparfait, c'est la situation. Quand tu téléphonais tu bla bla bla c'est situation d'accord ? si j'ai été sous la douche (geste de se doucher)

- c'est fini OK ? Donc tu téléphonais moi fini. Mais ici c'est différent. J'étais sous la douche situation (geste) tu as téléphoné dring dring dring fini. C'est différent. Ça va ?
- 7 E Ah oui (rire)
- 8 P Regardez moi quand vous changez les conjugaisons, vous changez la situation. Vous comprenez ?
- 9 E Oui
- 10 P Les deux c'est correct, mais c'est différent

À partir des deux phrases données comme exemple, l'enseignant explique la différence entre l'imparfait pour décrire une situation et le passé composé pour exprimer une action terminée dans le passé, par les gestes (de se doucher, de téléphoner) ou des onomatopées (bla bla bla, dring dring dring). En effet, cette différence des deux temps du passé est déjà apparente dans les deux phrases écrites en couleur au tableau, le passé composé en bleu, l'imparfait en rouge. Il est remarquable que l'enseignant se serve autant du tableau. Chaque fois qu'il explicite le but d'une activité ou une règle de grammaire, il le visualise en écrivant en haut du tableau ou dans une autre couleur. Par exemple, « *Passé composé – Action/événement, Imparfait – Situation/description* ». Ici, le tableau est utilisé comme un vrai support pour expliciter le thème du cours. Il demande ensuite aux apprenants d'expliquer eux-mêmes les règles de grammaire, lors d'exercices de révision reposant sur des questions basiques ayant trait à la vie quotidienne :

- 1 P Hier, je suis allé au cinéma. C'est quoi, passé composé ou imparfait ?
- 2 E1 Passé composé
- 3 P Pourquoi passé composé ?
- 4 E1 Euh... c'est action
- 5 P Très bien c'est action. Alors le film était intéressant, qu'est-ce que c'est ?
- 6 E2 Imparfait
- 7 P Pourquoi ?
- 8 E2 Euh... situation
- 9 E3 Description

Par ailleurs, l'enseignant P3 effectue continuellement la vérification de la compréhension des apprenants en leur demandant après chaque explication, « *ça va ?* », « *ça va pas ?* », « *oui ?* », « *d'accord ?* » et attend la réponse des apprenants à ces questions avant de continuer le cours. Il semble que les apprenants sont habitués à ce déroulement du cours ; ils répondent toujours aux questions de l'enseignant, même si leurs réponses sont très simples du type « *oui* » ou « *non* », « *ça va* », « *d'accord* ». C'est pourquoi, dans cette classe il y a très peu de silence ; même quand ils ne connaissent pas la réponse, les apprenants disent au moins oui ou non à la question que l'enseignant leur pose, dès l'apparition d'un moment silencieux. L'enseignant P3 attire également leur attention, avant de commencer une explication, en disant chaque fois « *regardez-moi* », « *regardez ici* », en applaudissant ou en pointant avec le doigt la partie concernée dans le manuel ou au tableau. Il suscite l'adhésion des apprenants.

Il réalise ainsi en premier lieu la fonction de guidage et maintien de l'attention (98), puis celle de finalisation (84), de facilitateur (75), de feedback (51), de démonstration ou présentation des modèles (27), de contrôle de la frustration (12). La figure 12 montre la réalisation des fonctions de cet enseignant :

Les apprenants de la classe P3 participent activement (voir la figure 13 ci-après). Ils répondent toujours en français aux questions de l'enseignant, que ce soit sous forme de mots ou de

phrases (sauf trois tours de parole en coréen/en anglais pour demander le sens des mots/des expressions difficiles) n'hésitent pas à poser des questions à l'enseignant quand ils ont des lacunes et font même des commentaires.

Ainsi, il semble que les stratégies de l'enseignant pour augmenter la participation des apprenants aux activités proposées fonctionnent bien ; ils comprennent toutes les consignes de l'enseignant (qui sont sans doute répétées par l'enseignant à chaque séance de cours), réagissent à sa demande et il est étonnant que les apprenants de ce niveau débutant arrivent à produire autant de réponses en français (254 tours de parole, soit 39,6% sur 641 total des tours de parole effectuées pendant 2h51,55). Il n'y a que 12 tours de parole concernant la répétition des phrases après l'écoute de CD, ce qui ne représente qu'une petite partie du cours, à la différence des enseignants coréens précédents qui prennent la lecture vocale et la répétition des phrases comme principales stratégies pour accomplir la fonction de facilitateur. Par conséquent, les apprenants de la classe P3 pratiquent l'oral assez librement et les interactions dans cette classe sont basées sur de vraies conversations entre l'enseignant et les apprenants.

4. Bilan

La figure 14 ci-après synthétise la réalisation des fonctions des trois enseignants, identifiée par le nombre de tours de parole effectués en classe. (Pour l'enseignant P1 qui a utilisé principalement le coréen en classe, nous avons séparé les tours de parole en coréen et en français, afin de comparer les tours de parole en français avec ceux des autres enseignants.)

Les trois enseignants activent très souvent la fonction de facilitateur (317) et de finalisation (305), ceci n'étant pas surprenant dans les classes où les apprenants débutants ont besoin de tâches simples et de consignes claires. Cependant, leurs stratégies sont différentes. L'enseignant P1 assume presque toutes les fonctions par l'utilisation du coréen et ses pratiques en français concernent notamment la fonction de facilitateur (54) et de finalisation (59), et ce à travers la

lecture vocale et l'interrogation personnelle sur le contenu du dialogue. Même s'il partage les mêmes stratégies que l'enseignant P1 (la répétition des mots/des expressions essentielles et l'interrogation personnelle sur le contenu) pour activer en priorité la fonction de facilitateur (133), l'enseignant P2 essaie de guider également le travail autonome des apprenants en limitant le coréen. Il a recours à la traduction de quelques mots difficiles seulement pour minimiser les erreurs des apprenants, les inciter à se corriger ou clarifier les consignes. Les fonctions de contrôle de la frustration (77), de feedback (76) et de finalisation (70) sont ainsi fréquemment activées. Chez l'enseignant P3, la fonction de guidage et maintien de l'attention est la plus activée (98). Une part importante de langage non verbal ou para-verbal est utilisée pour motiver les apprenants et susciter leur participation, et ce pour assumer également la fonction de finalisation (84), de facilitateur (75) et de feedback (51). À noter qu'en comparaison avec les enseignants précédents qui ne l'activent pas du tout ou très peu, la fonction de démonstration ou présentation des modèles (27) est davantage assumée par cet enseignant natif qui donne un grand nombre d'exemples au moyen de dessins, de synonymes ou d'antonymes. Cette différence dans les stratégies enseignantes influence évidemment la performance des apprenants comme le montre la figure 15 ci-dessous :

Figure 15 – Performance des apprenants : Classe P1, Classe P2, Classe P3

Nous voyons clairement que les réponses des apprenants de la classe P1 sont très peu nombreuses (33). Dans cette classe où l'enseignement est principalement effectué en coréen, la répétition du propos de l'enseignant ou des phrases du manuel (56) domine leur production orale, et la prise de parole par les apprenants est presque inexistante (2). Dans la classe P2, même s'ils répètent beaucoup les propos de l'enseignant ou des mots/des expressions essentiels (164), les apprenants arrivent à produire un nombre considérable de réponses simples ou détaillées (174). À l'aide de la traduction des mots difficiles fournie par l'enseignant lors de l'incompréhension du contexte, ils prennent la parole assez souvent (66). Les réponses des apprenants de la classe P3 sont nettement plus nombreuses (254) par rapport à celles des autres classes. La répétition des propos de l'enseignant ou après l'écoute du CD effectuée en temps court (12) n'empêche pas leur prise de parole (21). Les apprenants participent activement aux activités proposées et leurs interventions, sous forme de questions ou de remarques, sont également fréquentes.

Si nous comparons les apprenants de la classe P2 et ceux de la classe P3, ces derniers paraissent plus performants, dans la mesure où ils comprennent presque toutes les consignes données par l'enseignant et que leurs réponses énoncées sont beaucoup plus nombreuses (254) par rapport aux apprenants de la classe P2 (174). Cependant, cela ne veut pas dire que les apprenants de la classe P2 apprennent moins. En effet, l'analyse montre que même si elle est souvent provoquée par l'enseignant, la prise de parole des apprenants de la classe P2 (63) est plus fréquente que celle des apprenants de la classe P3 (12) et que le nombre de répétition du

propos de l'enseignant ou des autres apprenants est nettement plus élevé chez les apprenants de la classe P2 (164) que chez les apprenants de la classe P3 (12). Si la répétition du propos de l'enseignant ou des autres apprenants est relativement plus apparente dans la classe P1 (56) et la classe P2 (63) que dans la classe P3 (12), cela pourrait s'expliquer par le cadre de stratégie enseignante intentionnelle des enseignants coréens conscients de la culture éducative coréenne basée sur la répétition, la mémorisation par cœur et la restitution des connaissances.

Conclusion

L'analyse du corpus nous permet de saisir quelques points primordiaux concernant le travail de l'enseignant de FLE.

Nous remarquons d'abord que le choix de la méthode d'enseignement ne dépend pas seulement de la nationalité de l'enseignant, mais aussi de son domaine d'études ou de ses expériences d'apprentissage. En effet, les deux enseignants autochtones n'utilisent pas la même approche. L'enseignant P1, dont la spécialité est la littérature française, utilise l'approche traditionnelle en orientant son cours vers la compréhension du contenu du manuel et de la culture française, tandis que l'autre P2, ayant eu une formation de FLE, tente la fusion de l'approche traditionnelle et des approches communicative et actionnelle. Le domaine d'études de l'enseignant nous paraît étroitement lié au sens que l'enseignant attribue à la classe de FLE.

Nous pouvons comprendre également que bien que l'utilisation de la langue des apprenants en classe facilite l'explication précise de la grammaire et la compréhension de la vie en France et de la culture française, elle peut gêner l'intervention des autres stratégies enseignantes et empêcher les interactions en français lorsqu'elle est utilisée en priorité.

Pour la méthode d'enseignement, nous notons que certaines stratégies enseignantes de l'approche traditionnelle (précisément quatre stratégies enseignantes : traduction, lecture vocale, répétition directe des dialogues du manuel, interrogation individuelle sur le contenu du dialogue) peuvent être efficaces et créer une ambiance d'apprentissage à laquelle les apprenants sont habitués, si elles sont effectuées d'une manière adéquate, sur une courte durée dans le cadre d'une approche essentiellement communicative et/ou actionnelle. Nous soulignons également que si l'enseignant est conscient des spécificités des apprenants (le silence ou la participation modeste en classe pour les apprenants coréens) et active des stratégies enseignantes qui leur conviennent (l'utilisation du langage non verbal, para-verbal, l'interrogation fréquente par des phrases simples pour l'enseignant P3), l'approche communicative et actionnelle, même si elle est loin de la culture d'apprentissage des apprenants, peut améliorer performance des apprenants en les faisant sortir de leurs habitudes d'apprentissage.

Cependant, l'analyse de trois classes de niveau A0-A1 ne permet pas de valider l'hypothèse selon laquelle les interactions verbales avec un enseignant coréen seraient plus faciles pour les apprenants et celles avec un enseignant français seraient plus longues à mettre en place. En effet, l'utilisation du coréen dans les classes P1 et P2 nous a empêché de comparer les interactions dans ces classes avec celles dans la classe de l'enseignant français P3 où le coréen n'est pas utilisé. Ce point sur lequel nous ne trouvons aucune étude pourrait être réinterrogé par l'analyse d'un corpus plus exhaustif en classe de niveaux plus avancés où le coréen n'est pas utilisé.

Néanmoins, les points constatés dans la présente étude nous montrent que même si les pratiques enseignantes des enseignants coréens sont bien distinctes de celles des enseignants français, elles ne représentent pas deux types de méthodologie didactique qui s'opposent. Le rôle de l'enseignant serait d'induire une bonne performance de l'apprentissage dans une ambiance familière aux apprenants, soit en utilisant des stratégies efficaces tirées de la méthode traditionnelle basée sur la culture éducative des apprenants, soit en choisissant des stratégies de l'approche communicative/actionnelle qui conviennent aux spécificités des apprenants et

proposer des stratégies adaptées à la culture éducative des apprenants. Si le savoir pratique, comme le souligne Donald Schön (1996, p.35), ne peut pas simplement consister en l'application d'une théorie préexistante, le travail de l'enseignant du FLE dépendrait de sa capacité de proposer une méthode hybride adaptée aux spécificités des apprenants.

Références

BANGE Pierre et al. (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.

BRUNER Jerome (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

CICUREL Francine (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

CRAHAY Marcel (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

DABÈNE Louise (1984), « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », dans Robert Bouchard (éd.), *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble, p.129-138.

JEONG Sun Mok (1979), *Étude sur le système éducatif de l'institut Seowon de la Corée*, Centre de recherche de la culture du peuple coréen de l'Université Youngnam.

LEE Eunja (2012), « Étude comportementale des apprenants coréens de FLE. Réflexion sur un public spécifique », *Synergies Corée*, n°3, Sylvains-les-Moulins, GERFLINT, p.165-184.

LEE Gyu Beom (1982), *Étude sur les méthodes d'enseignement de Seodang*, Mémoire de master, Centre d'études supérieures de pédagogie de l'Université Korea.

PARK Dong Yeol (2010), « L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.5, n°1, p.111-126.

ROBERT Jean-Michel (coord.) (2002), *Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique. Études de linguistique appliquées*, n°126, Paris, Didier-Érudition.

SCHÖN Donald Alan (dir.) (1996), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Québec, Éditions Logiques.

VALLAT Charlotte (2011), « Étayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de FLE ; en milieu universitaire chinois », *Synergies Chine*, n°6, p.195-210.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Annexe - Grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes en classe de FLE avec les apprenants coréens

Intitulé du cours :

Durée du cours :

Groupe ou niveau :

Enseignant(e) :

- Sexe :

- Âge :

- Nombre d'années d'enseignement du FLE aux apprenants coréens :

- Diplôme le plus élevé obtenu/ spécialité :

- Approche d'enseignement adoptée :

Nombre des apprenants :

Âge moyen des apprenants :

Moyens de support complémentaires utilisés :

Disposition de la classe : (P: professeur, E: les apprenants, O: Observateur, les équipements pédagogiques) (À dessiner)

Pratiques enseignantes

Fonction	Stratégie					
	à moyens verbaux	à moyens para-verbaux/ non-verbaux/ gestualité co-verbale	Degré de réalisation			
			0	1	2	3
Guidage et maintien de l'attention	Présenter l'intérêt de la situation ou le thème	☐ Prosodie adaptée ☐ Co-verbaux référentiels/ de synchronisation/ expressifs				
	Motiver l'apprenant					
	Susciter l'adhésion de l'apprenant (l'enrôlement)					
	Augmenter sa participation à l'activité proposée					
	Maintenir l'objectif didactique de l'activité proposée					
	Orienter l'apprenant vers le but initialement fixé					
	Faire valoriser à l'apprenant le but de son apprentissage					
Facilitateur	Simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution (Réduire les degrés de liberté)					
	Décomposer la tâche globale en tâches plus simples					
	Ne pas surcharger l'apprenant					
Finalisation	Donner et préciser la consigne					
	Expliquer et clarifier la tâche à effectuer					
Contrôle de la frustration	Maintenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant					
	Encourager l'apprenant					
	Minimiser ses erreurs					
Démonstration ou présentation des modèles	Présenter des modèles					
	Expliciter clairement					
	Donner des exemples					
	Aider l'apprenant à exécuter la tâche sous la forme appropriée					
Feedback	Évaluer et valider la production de l'apprenant					
	Inciter à se corriger					
	Proposer la correction en groupe					

Paramètres annexes

<i>Degré de réalisation</i>		<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Gestion du temps	Gestion du temps imparti aux activités				
	Gestion du temps pour provoquer la réponse de l'apprenant				
Distribution de la parole des apprenants					
Distribution/ vérification des devoirs					
Utilisation du tableau					
Bienveillance envers l'apprenant (Empathie envers l'apprenant)					

Performance des apprenants

<i>Degré de réalisation</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Réponse simple (oui/non/mots)				
Réponse détaillée (phrase semi-complète/complète)				
Absence de réponse (silence/rire)				
Prise de parole spontanée (questions/ remarques)				
Prise de parole provoquée par l'enseignant				
Répétition propos de l'enseignant/autre élève				

Ambiance générale de la classe : ☐ agréable ☐ convivial ☐ traditionnel ☐ tendu

Remarques/ commentaires :