



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*

Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ?
Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*

Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents
scolarisés en classe d'accueil*

Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de
construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du
premier degré*

Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou
de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*

Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas
du Nigeria*

Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de
compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones.
L'exemple des « Lettres de francophonie »*

Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du
répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*

Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la
langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des
écrivains « venus d'ailleurs »*

Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers
étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*

Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives,
obstacles, dérives et perspectives*

William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les
enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de
formation entre la France et le Viêt-Nam*

Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

L'« ECHANGE » POUR CONSTRUIRE DE NOUVELLES COMPETENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FRANCOPHONIE

REFLEXIONS A PARTIR D'UN RECENT PROGRAMME DE FORMATION ENTRE LA FRANCE ET LE VIET-NAM

William Rodriguez

Professeur des écoles (Cap-Vert et Hérault) – Dyalang FRE CNRS 2787

En guise d'introduction

Actuellement, nous nous trouvons à une époque où la croisée des disciplines et des didactiques commence à se développer dans les systèmes éducatifs. L'interdisciplinarité et le décloisonnement sont à l'heure actuelle des termes très en vogue en France. En même temps, dans le monde, des filières scolaires dites bilingues se multiplient ; le français devient alors médium d'enseignement et se joint forcément aux didactiques des autres disciplines. Tel est le cas des classes « bilingues » vietnamiennes (Cao, 2002).

Parfois aussi, par le biais d'échanges, c'est le cas du programme que je vais sommairement présenter dans un premier temps, le système éducatif français rencontre concrètement un système éducatif étranger et, si le point commun de cette rencontre est la langue française, les habitudes culturelles d'apprentissage/d'enseignement ne sont pas les mêmes. Par conséquent, il ne faut surtout pas passer sous silence ces habitus d'apprentissage liés à une culture propre et/ou à des directives étatiques en se focalisant uniquement sur la thématique commune, le français.

Dans cet article, après avoir esquissé le contenu de cet échange avec quelques-unes de ses motivations, j'énoncerai en quoi un tel projet, lié au contact de langues et de cultures, peut apporter des éléments citoyens dans l'éducation des enfants, mais aussi générer des perspectives intéressantes chez les enseignants quant à la prise en compte des habitudes culturelles d'apprentissage des élèves et à leur implication dans une francophonie citoyenne.

1. Un programme d'échanges

Depuis l'initiative, en février 2003, de Lise Eskenazi et moi-même, alors professeurs des écoles stagiaires, l'Agence universitaire de la francophonie (A.U.F.), certaines écoles primaires vietnamiennes associées à l'A.U.F. et l'Institut universitaire de formation des

maîtres (I.U.F.M.) de l'académie de Montpellier ont solidement¹ mis en place un programme d'échanges entre enseignants du primaire.

Notre objectif était de partir compléter notre formation au sein d'un établissement étranger dispensant une partie de la formation en français (Eskenazi, Rodriguez, 2003). Il s'agissait de choisir un établissement étranger pour observer un autre type de « *français de scolarisation* » (Verdeilhan-Bourgade, 2002) mais aussi, et surtout, de confronter le type d'enseignement qu'il est conseillé de dispenser en France aux natifs à un public ayant une culture (scolaire) éloignée des prototypes de « la culture scolaire française ». Nous désirions, en réalisant ce stage, compléter une formation initiale reçue en I.U.F.M. que nous considérions lacunaire en matière de prise en compte des diverses cultures au sein de l'école (et de ses corrélats langagiers, de rapport à l'autorité, au livre, etc.).

Aussi ce stage d'une durée de trois semaines allie-t-il une période d'observation d'une semaine sur tous les niveaux de l'école (du 1^{er} niveau au 5^{ème} niveau, soit du CP au CM2) à une semaine d'enseignement en pratique accompagnée sur tous les niveaux (les enseignants titulaires sont présents dans la classe et, suite à la séance, une discussion est réalisée) et, enfin, à une semaine consacrée à l'échange d'informations entre les stagiaires français et les enseignants vietnamiens. Il s'agit ainsi d'observer mais aussi de mettre la main à la pâte !

Un an après, en mars 2004, nous avons reçu pendant une semaine deux enseignantes vietnamiennes dans nos classes héraultaises. Leur stage de trois semaines avait la même trame que le nôtre, si ce n'est qu'elles ont eu une période d'enseignement allégée et qu'elles ont passé deux semaines en école d'application (à Carcassonne). Si l'on peut comprendre que, pour elles, il est plus difficile d'enseigner en français en France que pour un Français intervenant dans l'enseignement du et en français au Viêt-nam et qu'il faut donc réduire leur période d'intervention, on peut déjà questionner le choix de l'école d'application comme principale affectation. Certes, la présence de maîtres-formateurs est un critère déterminant au moment d'effectuer le choix des établissements d'accueil, mais ces écoles ont encore la réputation d'être des « modèles » pas toujours représentatifs des autres écoles françaises...

Malgré des limites, ce programme a le mérite, je pense, non seulement de mettre en contact des formateurs avec des modèles éducatifs différents et des équipes pédagogiques différentes, mais aussi avec des élèves très différents. De fait, il participe déjà de la formation des enseignants à l'adaptation². Ensuite, en invitant les enseignants à « tester » leur pédagogie et leur « idiolecte » devant un public nouveau, il incite à une auto-évaluation et à de multiples interrogations sur les compétences culturelles des élèves et la gestion de leurs habitudes d'apprentissage. Enfin, il permet, je crois, de développer l'initiative locale d'un pays de la francophonie en matière de formation alors que le Viêt-nam, on peut le déplorer, a davantage suivi des modèles didactiques importés d'Occident plus qu'il n'a pu contribuer à l'enrichissement de la formation initiale de Français comme dans notre cas.

¹ Ainsi, au moment où j'écris, il y a eu, sur le même programme, pour 2003-2004, 6 professeurs des écoles stagiaires affectés au Viêt-Nam, 5 au Laos, 3 au Cambodge et, pour information, 5 professeurs certifiés stagiaires affectés au Viêt-nam et 1 au Laos. De plus, depuis, l'IUFM de Montpellier est l'expert externe associé au programme « classes bilingues » pour l'Asie du Sud-Est. Remercions ici Hervé Fayet de l'A.U.F. à Hô-Chi-Minh-ville, Georges Roques et son successeur, Alain Carlo, aux relations internationales de l'I.U.F.M. de Montpellier, pour la concrétisation institutionnelle du projet, ainsi que Michèle Verdeilhan-Bourgade pour ses conseils éclairés.

² Il permet aussi aux enseignants, bien sûr, de vérifier ou d'infirmer leurs stéréotypes et, pour les Vietnamiens, de relativiser l'aspect idéalisé qu'ils ont souvent de la France, à la lecture d'ouvrages ou encore, par exemple, par le biais de messages publicitaires; il donne aussi l'occasion aux Vietnamiens d'être confrontés au « français du sud » et à autre chose que Paris... C'est également l'occasion, pour les I.U.F.M., de participer à la protection-promotion de la francophonie par une action concrète. A ce sujet, je pense au travail entrepris par l'académie de Rouen en la matière : www.ac-rouen.fr/crdp (FLE et francophonie).

Dès lors, l'une de nos ambitions premières était de développer au sein de ce programme la responsabilisation des Vietnamiens pour aller dans le sens d'une francophonie plus équitable. Notons que elle-ci existe également dans le programme d'enseignement à distance mis en place par l'Université de Rouen en sciences du langage et en F.L.E. (Modard, 1998 : 189-196) et dont un cours a été conçu par une enseignante vietnamienne (cours de sensibilisation à une langue et culture inconnues).

2. Quels apports pour les élèves ?

Bien évidemment, accueillir un enseignant vietnamien dans sa classe française ou un enseignant français dans sa classe vietnamienne représente un très remarquable bénéfice pour les élèves ; *a fortiori* si l'on se situe dans une perspective plurilingue de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et des cultures (Castelloti, 2001). L'arrivée des stagiaires étant connue assez longtemps à l'avance, les enseignants qui reçoivent leur collègue étranger peuvent alors préparer une grande variété d'activités pour leurs élèves. A partir du socle commun représenté par la langue française, de nombreux modules éducatifs interculturels peuvent être envisagés. Les activités présentées ci-dessous se placent dans une perspective citoyenne de compréhension du fait suivant : le français peut être parlé par des individus culturellement différents.

Activités menées au Viêt-nam par des enseignants français et réactions des élèves vietnamiens (d'après Eskenazi, Rodriguez, 2003)

Il convient de présenter sommairement les élèves vietnamiens de l'école d'accueil. Ceux-ci sont issus d'une certaine élite vietnamienne. L'école jouit d'une excellente réputation dans la ville, et les parents inscrivent leurs enfants pour leur assurer une bonne éducation. A côté de cette bonne éducation à délivrer, l'école doit inculquer aux élèves de solides connaissances. Le système bilingue de l'établissement est alors un gage de sérieux peut-être plus qu'il apparaît comme une fin en soi au moment de l'inscription. Toutefois, beaucoup de parents désirent que leurs enfants, à la fin de l'école primaire, maîtrisent aussi bien le vietnamien que le français. Ce faisant, une réelle pression existe sur les épaules des enfants, régulièrement évalués et classés et qui reçoivent souvent des cours particuliers après la classe, mais aussi sur celles de leurs enseignants. Nous avons ressenti, même si le climat de classe semblait positif, une certaine compétition à l'intérieur des classes d'accueil. Des modèles d'enseignement-apprentissage assez rigides semblent régir la vie de la classe. Les pratiques de la répétition et d'exercices structuraux de type béhavioriste sont des pratiques fréquentes. Le rôle du maître demeure celui de modèle central. Les interactions inter élèves passent le plus souvent par le maître. Notons que les élèves accordent une très grande importance à l'écrit et au livre. L'esthétique lors des phases de production écrite est un objectif fondamental.

Notre arrivée dans l'école vietnamienne a permis à la majorité des élèves scolarisés dans les « classes bilingues » d'observer pour la première fois des Français « en chair et en os ». Ainsi, nous avons lu dans leurs yeux un réel plaisir de nous accueillir dans leur école. A côté de moment de forte émotion, les élèves ont réellement pu « tester » leurs savoirs et savoir-faire linguistiques en français. Notre action pédagogique, différente de celle de leurs enseignants habituels, a permis aux élèves et à leurs enseignants d'observer, ce qui est légitime, qu'ils avaient des carences de compréhension dès que nous quitions les quelques tournures interrogatives qu'ils connaissaient. De même, lorsque nous entreprenions un travail où l'on demandait aux élèves de fermer le livre, les petits Vietnamiens semblaient désorientés.

A *contrario*, ces élèves nous ont impressionnés pour ce qui est de la recherche d'indices dans les textes, mais aussi au moment de théâtraliser des actes linguistiques. Leur capacité de mémorisation a également permis, en peu de temps, l'enseignement de chants et comptines. Si la première semaine, ces élèves étaient plutôt timorés au moment de nous poser des questions, au bout de deux semaines, ils nourrissaient de réelles envies de savoir et commençaient à manipuler un français davantage fonctionnel. En même temps, nous prenions des notes sur des aspects didactiques que nous aimerions réutiliser en classe, chez nous, et les enseignants vietnamiens, à leur tour, prenaient des notes lorsqu'ils nous observaient.

Certes, l'action a été limitée dans l'espace et le temps, une école et trois semaines, mais, dans la philosophie de l'échange, elle représente une richesse incommensurable qui a tout à faire gagner aux élèves.

Activités menées en France autour de la venue d'une enseignante vietnamienne

En amont de cette venue, le visionnage d'une cassette vidéo documentaire présentant le Viêt-nam peut être un bon moyen d'approcher une culture méconnue des élèves. Plusieurs pistes s'offrent alors à l'enseignant : un visionnage complet, fragmenté et explicité, pouvant donner lieu à des discussions, à l'écriture d'un résumé, à des recherches complémentaires, à un travail comparatif avec le pays des élèves, etc., ou encore la sélection de certains aspects culturels qui vont être approfondis. Ainsi, de riches discussions peuvent naître à propos de « la pauvreté » (gradation et mise en contexte), du travail des enfants, des contraintes climatiques, des spécificités culinaires (l'image du chien dans les deux pays), etc. L'utilisation des nouvelles technologies peut alors relayer ce visionnage. L'Internet joue alors ici un rôle important : chercher des informations complémentaires pouvant servir, par exemple, à bâtir un exposé.

Montrer aux élèves des lettres écrites par des enfants vietnamiens en français peut aussi représenter une base de travail très porteuse. Dès lors, une observation réfléchie de la langue française peut naître : recherche des erreurs, hypothèses sur leurs causes ou encore observation du vocabulaire employé. De même, l'observation de « l'esthétique » de l'écriture des élèves vietnamiens peut amener les Français à s'engager dans l'amélioration de la tenue de leurs cahiers. C'est aussi l'occasion de donner l'envie aux élèves français de correspondre avec leurs homologues vietnamiens dans une optique d'écrit authentique à finalité pratique³.

Travailler le thème du Viêt-nam permet également de donner du sens au fait historique assez abstrait de la colonisation ; l'usage du français là-bas trouvant alors son explication. De même, un travail en arts plastiques est tout à fait possible, après l'observation, par exemple, des chapeaux coniques ou autres vêtements traditionnels colorés ou encore de photos de paysages symboliques (comme la Baie d'Along). Préparer un chant vietnamien est tout à fait possible ; qui plus est, la spécificité des tons et des unités monosyllabiques propres au vietnamien peut donner lieu à un très intéressant travail d'écoute et de reproduction.

Surtout, l'enjeu est citoyen car la venue de stagiaires étrangers génère chez les élèves une ouverture sur le monde pouvant être liée à un projet d'école. En milieu rural, c'est l'occasion pour certains élèves d'être confrontés pour la première fois à un étranger manipulant la « même » langue qu'eux. En milieu urbain, c'est l'occasion de donner envie aux élèves de mieux connaître la communauté sociale qui les entoure par un prolongement de la venue du stagiaire : prises de contact avec des associations liées au pays du stagiaire, etc. Ce type de travail éducatif autour de la venue d'un étranger dans la classe⁴ et après réflexions sur les

³ De multiples activités langagières peuvent être envisagées autour de la venue de stagiaires étrangers dans la lignée de celles qui sont proposées au sein du projet *Evlang*.

⁴ On peut également imaginer que l'accueil d'étrangers issus de l'immigration dans les classes pour des moments de discussions, ou de co-animation d'ateliers (s'il y a bienveillance de la hiérarchie), peut aider à rendre leur présence au sein de la société palpable de façon positive. En leur permettant de « faire connaissance » avec les

difficultés d'intégration et d'apprentissages langagiers ou, comme ici, autour d'individus vivant dans un ex-pays colonisé permet de faire évoluer les mentalités des élèves.

3. Quels peuvent être, pour les enseignants, les prolongements d'un tel programme ?

En premier lieu, l'initiative présentée ici vise à amener les enseignants (français et vietnamiens) à **davantage réfléchir aux aspects culturels entrant en jeu dans tout processus d'apprentissage**, donc à développer une compétence réflexive à ce sujet. Le but recherché est la construction, chez les enseignants, d'une compétence culturelle pouvant améliorer leur enseignement. Il est vrai qu'actuellement, en France, dans les I.U.F.M., et même en formation continue, il y a encore peu de modules formatifs consacrés « *aux obstacles culturels aux apprentissages* » (Verbunt, 1994) et cette compétence est le plus souvent acquise en auto-formation ; le stage à l'étranger prend alors ici tout son sens.

Nous avons présenté, dans notre mémoire, de nombreux exemples témoignant de ces obstacles culturels. Pour n'en citer que quelques-uns, remarquons qu'en dehors d'une observation fine de l'écrit des élèves, il est très difficile d'apprécier si les élèves vietnamiens comprennent ce qui est dit. Nous avons eu des difficultés à lire sur leur visage des mimiques indiquant l'incompréhension ; de même, le « oui » que pouvaient énoncer les élèves en réponse à notre recherche de la compréhension n'a pas la même valeur que dans notre culture occidentale. Les élèves n'ont pas l'habitude de dire « non » et cette absence de négation peut déstabiliser le pédagogue. Il en va de même pour le sourire, traduisant parfois un mal être et une gêne. Nous avons également été confrontés à des problèmes de compréhension de la part des élèves vietnamiens liés à la différence de vision du monde et aux différences de références culturelles. C'est pour cela qu'il faut faire attention à ne pas naturaliser les faits culturels qui semblent les plus évidents. A titre d'exemple, « chaud » signifiait, pour nous, une température supérieure à 30 degrés alors que là-bas la chaleur s'exprime pour désigner de températures supérieures à 40 degrés et concerne surtout les moments de forte humidité. De même, pour cette population essentiellement urbaine vivant en appartement, la différence entre « une maison » et « un appartement » n'est pas évidente. Enfin, les obstacles culturels rencontrés ont souvent été dus à un changement de pédagogie. Nous avons par exemple observé combien, dans les premiers temps, il était difficile pour les enfants vietnamiens de transformer leur espace-classe afin de dégager de la place nécessaire à la mise en place d'un jeu de rôle.

En second lieu, cet échange devrait amener les enseignants concernés (et d'autres s'il y a des publications et des compte rendus) à prendre en compte des techniques pédagogiques spécifiques à chaque pays. C'est en puisant un peu partout de façon éclectique qu'un enseignant, qui demeure un « bricoleur pédagogique », peut améliorer sa tâche ; c'est en enrichissant son répertoire pédagogique (et plus largement didactique) qu'il peut se construire de nouvelles compétences. Ainsi, comme nous le développons dans notre mémoire, nous avons vérifié que les techniques de répétition employées au Viêt-nam sont encore un gage de qualité alors qu'elles sont presque bannies en France ; nous avons aussi vérifié comment le chant et le dessin, encore peu représentés dans la tradition éducative française, favorisaient une bonne construction de l'enfant-élève (en développant la concentration ou comme adjuvant à l'autorité...). Nous avons aussi observé comment s'y prenaient les enseignants vietnamiens pour que leurs élèves aient des exigences de rigueur et d'esthétique pour la tenue

élèves, on peut ainsi espérer des comportements futurs plus enclins à accepter la diversité (linguistique mais plus généralement culturelle) existant dans la communauté de vie des enfants. L'entrée linguistique peut alors générer des axes de travail très riches en éducation civique ou ayant une visée philosophique (Tozzi, 2002).

de leur cahier (et l'on sait bien comment il peut être difficile, actuellement, d'obtenir un tel résultat en France...).

Inversement, les stagiaires vietnamiennes ont pu constater que l'oral semi-spontané (par exemple *le quoi de neuf ?*⁵) permettait aux élèves français de s'exprimer et que l'enseignant pouvait corriger les carences communicatives et certaines erreurs linguistiques des élèves. Elles ont pu observer que le support-livre n'était pas indispensable pour mener des séances pédagogiques. Lors de leur présence en écoles maternelles, elles ont pu glaner des idées pour travailler la construction du langage, mais aussi des « trucs » pour allier activités de manipulation et travail linguistique. Cet échange de « recettes » ou de « trucs » relève du domaine inter-éducatif et interculturel tout en favorisant le développement d'une compétence visant à l'acquisition de méthodes contrastives ; on peut d'ailleurs déplorer, dans les organismes de formation d'enseignants⁶, l'absence d'informations (suivies de discussion) à propos de ce qui se fait dans d'autres pays et dans d'autres systèmes éducatifs (« Apprendre des autres : l'Éducation comparée », 1999, *Cahiers pédagogiques* n° 378).

Ensuite, une telle expérience doit provoquer chez les enseignants (surtout français pensons-nous) un changement d'attitude ; il faut réussir à éliminer un sentiment séculaire français (co-construit par notre passé historique et colonialiste...), celui de l'excellence de notre système éducatif porté au rang de modèle. En observant des failles dans notre façon d'enseigner (personnellement, face aux élèves vietnamiens, en appliquant à la lettre des conseils donnés en I.U.F.M., j'ai eu le sentiment d'avoir raté une séance), on peut se garder de considérations ethnocentristes. De même, telle expérience au sein d'un système éducatif très différent de celui du stagiaire oblige ce dernier à adapter son observation ; en d'autres mots, par exemple, telle technique pédagogique que l'on jugerait archaïque en France est à replacer dans un contexte socio-culturel et socio-politique particulier.

Telle expérience doit donner confiance aux acteurs locaux de la francophonie ; ici, des Français partent compléter leur formation au Viêt-nam grâce à des Vietnamiens. En définitive, nous espérons que ces échanges peuvent, au même titre que certains objectifs fixés pour l'éducation bilingue dans la Communauté valencienne en Espagne⁷ et que nous avons adaptés au cas vietnamien (*Generalitat valenciana*, 1998 : 19-20) :

« favoriser un changement d'attitude qui fasse disparaître les préjugés linguistiques [...] [*et le sentiment d'insécurité chez les Vietnamiens francophones*] et les attitudes d'outrecuidance et de dévalorisation [*envers les Vietnamiens francophones de la part de certains francophones allogènes*] [...] ».

Nous avons personnellement noté comment les Vietnamiens de l'école d'accueil nous avaient au départ perçus (amicalement bien sûr) comme des « donneurs de leçons » dépositaires du « bien enseigner et du bon français ». Plus tard, pour justifier un tel jugement hâtif, ils nous ont expliqué que lorsque des Français venaient à leur école ou au Viêt-nam, et qu'ils avaient quelques « diplômés », c'était le plus souvent pour leur donner des conseils et faire la leçon... Or, nous avons bien moins d'expérience que la plupart des enseignants vietnamiens et venir faire la leçon était à l'opposé de notre objectif, lequel était, rappelons-le, de compléter notre formation ! Lors de leur séjour en France, les enseignantes vietnamiennes

⁵ Cet exercice structuré invite les élèves à raconter des événements externes à l'école (issus de l'actualité ou de leur environnement personnel) et à verbaliser leur pensée de façon satisfaisante ; il invite aussi les « spectateurs » à écouter et à contribuer au développement de l'énoncé de l'exposant.

⁶ Je tiens tout de même à signaler l'effort de certains formateurs de l'I.U.F.M. de Montpellier qui nous ont présenté des méthodes pédagogiques spécifiques nées au Québec (autour de l'autorité), mais rien n'a été dit ou n'a été présenté en relation avec le C.I.E.P. (et combien d'enseignants en poste savent même que cet organisme existe ?).

⁷ J'ai déjà comparé, de façon assez hasardeuse il est vrai, la situation du français au Viêt-nam avec la situation du valencien (langue régionale) en Espagne en décrivant le français et le valencien comme deux « langues interrompues » par les aléas socio-historiques et dont on entreprend le retour social ou pour le moins scolaire...

nous ont affirmé qu'elles pensaient ne pas être à la hauteur pour enseigner à des petits Français ; or, lors d'un jeu phonétique organisé avec des CM2 de ma classe (il fallait inventer un mot avec un son donné ; par exemple un mot avec le son [j]), l'une d'entre elles connaissait davantage de vocabulaire que la majorité de mes élèves ! Si l'on ne peut donner un nom à cette compétence, on comprend qu'elle relève d'une démarche altruiste, celle qui invite à bien penser à l'égalité de tous les hommes et de tous les peuples, mais aussi à avoir confiance en soi.

Cette expérience peut aussi donner matière à réflexion sur le long terme et ainsi aider à programmer le futur pour mieux le gérer. Je pense en particulier, dans les classes, aux problèmes de discipline qui parasitent les apprentissages. Et si ceux-ci sont liés à l'évolution sociétale générale (par exemple au Viêt-nam, des familles éclatent et la hiérarchie semble commencer à être remise en question...), certains problèmes dépendent directement de la pédagogie et des techniques de classe employées. En France, de nombreux observateurs ont à ce sujet indiqué que le développement de l'oral et les travaux de groupes, lorsqu'ils ne sont pas maîtrisés, participent d'une agitation collective. De même, pour les Français cette fois, n'y aurait-il pas matière à méditer certaines techniques pédagogiques dites, chez nous, « anciennes ou rétrogrades » (comme la répétition, le rapport à l'esthétique pour l'écrit ou la gestion spatiale de la classe, place du maître...) qui, pourtant, génèrent de bons résultats⁸ ? Par conséquent, apparaît ici un travail sur une compétence liée à la diachronie mettant en jeu la réflexion sur des aspects programmatiques et passés (en relation avec une analyse sociale).

Enfin, les notes des observations des enseignants stagiaires pourraient fournir des éléments pertinents aux concepteurs de manuels utilisés dans les classes bilingues au Viêt-nam. Ces notes pourraient faire ressortir les besoins des enseignants et donc donner aux animateurs d'ateliers pédagogiques des pistes de travail exploitables directement dans le pays. Cela permettrait aux manuels de français de scolarisation utilisés au Viêt-nam (mais aussi ailleurs car le propos est généralisable), non seulement d'intégrer des référents culturels propres au pays (comme le fait déjà le *ICI au Vietnam, 1998*, d'après *ICI et ailleurs*, manuel davantage « universel »), mais aussi de tenir compte des habitudes culturelles d'apprentissage des élèves auxquels ils s'adressent sans tomber dans un excès identitaire susceptible de prendre le pas sur la valeur et la rigueur de la méthodologie (Verdeilhan-Bourgade, 2002 : 65).

A titre d'exemple, en l'espace d'une semaine d'observation, nous avons noté que d'importantes parties du manuel *ICI et ailleurs* n'étaient pas utilisées. Il s'agissait en particulier de la partie « *le français pour apprendre* » (travail sur les consignes, etc.), pourtant fort intéressante à nos yeux. Les enseignants nous ont expliqué que la lourdeur du programme imposé, mais aussi leur insécurité devant la maîtrise du thème, participaient de cette éviction. De même, les unités de travail sur projet générant l'utilisation du français à finalité transversale sont sous-exploitées (ex. « *préparer un journal* »). Ici, c'est la peur de « quitter » une progression pré-établie et le manque d'habitude de mener tel projet qui découragent les enseignants. A nos yeux, ces modules de travail, fort intéressants, sont encore trop éloignés des habitudes culturelles d'apprentissage vietnamiennes ; mais surtout, doit-on nécessairement passer par elles, selon notre modèle éducatif occidental ?

Cela est un vaste débat que je ne fais qu'effleurer, mais il conviendrait de se demander ce qui est véritablement poursuivi dans les filières dites bilingues : est-ce le développement de la part du français dans l'éducation des enfants ou bien est-ce l'intégration des modèles d'enseignement-apprentissage occidentaux (ou franco-français...) dans des systèmes éducatifs étrangers ? Rappelons que si le français est le point commun des deux systèmes éducatifs, il ne s'agit pas du même français et, surtout, il ne s'agit pas des mêmes socles culturels...

⁸ Pour ce qui concerne la répétition, dans le domaine de la didactique du F.L.E., la même remarque vaudrait pour les techniques du SGAV, pour beaucoup aujourd'hui dépassées, mais qui, pourtant, donnent de très bons résultats (en particulier pour l'acquisition phonétique...).

Par conséquent, nous espérons vivement que cette expérience développera chez les enseignants vietnamiens, véritables acteurs de terrain, une compétence critique et l'envie de s'investir dans l'élaboration de matériel pédagogique qui serait alors, peut-être, plus efficace en étant mieux adapté aux élèves.

Que conclure ?

Un tel programme, en améliorant ses objectifs, les choix des écoles, mais aussi sa logistique, s'il peut donner lieu à des publications ou à des comptes rendus précis, peut à coup sûr aider Vietnamiens et Français (et autres francophones de l'A.U.F.) à mieux « se débrouiller » avec le français de scolarisation (dans l'élaboration de matériel, dans le choix des animations pédagogiques, mais aussi en classe). Par l'ouverture culturelle et les confrontations théorie/pratique qu'il engendre, il peut développer, chez les enseignants, des habitudes de « prise en compte de l'aspect culturel dans l'apprentissage des élèves » ; il peut aussi davantage humaniser des pratiques pédagogiques souvent « technicistes ». En outre, il peut également permettre aux Vietnamiens d'anticiper certains problèmes, liés à la mondialisation culturelle (et forcément didactique), de la vie de classe (rapport à l'autorité, désintérêt envers la lecture, etc.). Si ce programme peut aussi aider les enseignants vietnamiens à rejeter justement certaines méthodes « importées » en décalage avec la culture scolaire de leurs élèves ou à questionner l'utilité de certains modules de formation qu'ils reçoivent, eux aussi parfois décalés par rapport à leurs besoins, il aura aussi atteint un autre objectif. En fait, nous pensons que ce type d'action concourt, à son modeste niveau, à « *une relance du français* » (Clévy, 1996) au Viêt-nam par le biais d'une implication forte des acteurs locaux.

Peut-être aussi que ce genre d'actions entrant dans le « dialogue des cultures », prôné par les instances de la Francophonie, développera, en France, le décloisonnement entre les I.U.F.M. et les départements universitaires de didactique du français langue seconde ou étrangère⁹ ; avec comme souhait final qu'il y ait un peu plus de philosophie issue du F.L.E. (prise en compte des aspects culturels dans les apprentissages) dans les I.U.F.M. et moins d'idéalisation dans les cursus F.L.E. (prise en compte des problèmes d'autorité, d'entrée dans la lecture, etc.) car les classes bilingues au primaire se développent dans le monde et la réflexion sur les langues à l'école va grandissant¹⁰ en France. De même, la venue de stagiaires étrangers en France peut aussi aider à développer des projets réalistes et concrets impliquant bénévolement le milieu enseignant dans d'autres tâches que celles qui relèvent de la pédagogie et visant, finalement, à promouvoir une francophonie ouverte à tous¹¹ ; par conséquent, **le projet d'échanges devient aussi citoyen**.

⁹ Ceci n'est pas seulement un jugement personnel car il est partagé par des collègues ayant eu, comme moi, la double expérience du F.L.E. et de l'I.U.F.M.

¹⁰ d'autant plus qu'une récente étude (2002) rendue publique en mars 2004 montre que les élèves qui ont participé à l'apprentissage précoce des langues mis en place par le ministre Jack Lang, en 1996, n'ont pas acquis de meilleures compétences linguistiques en anglais par rapport aux autres. Il y a donc un chantier de réflexions pour penser autrement l'introduction des langues au primaire, lequel est bien présenté dans un récent numéro (avril 2004) des *Cahiers pédagogiques* intitulé « 75 langues en France, et à l'École ? »...

¹¹ Je pense concrètement à l'œuvre de l'association ADEP (amitiés pour le développement des échanges pédagogiques France-Vietnam; <http://association.adep.fv.free.fr>) en expansion et composée majoritairement d'enseignants et de cadres de l'Éducation nationale. En effet, l'arrivée des deux stagiaires vietnamiennes a permis de lier les institutions relevant de l'Éducation nationale, I.U.F.M. donc, mais aussi l'Inspection académique et la DARIC au travail déjà entrepris par cette association : envois de livres scolaires vers le Viêt-Nam, accueil d'enfants vietnamiens en famille française, parrainage d'enfants vietnamiens leur permettant de s'inscrire dans les filières francophones vietnamiennes, voyages vers le Viêt-nam avec des ventes solidaires au retour etc.

Enfin et surtout, en construisant chez les enseignants des postures intégratives vis-à-vis de la culture de leurs élèves, ce programme peut développer chez ces derniers des comportements eux aussi davantage enclins à accepter la diversité. Plus prosaïquement, dans nos classes françaises, c'est l'occasion de montrer qu'une langue peut être porteuse de plusieurs cultures. Dès lors, ce récent programme semble un bel exemple de construction de compétences plurielles en contact de langues et de cultures chez les enseignants donc, mais aussi chez les élèves. A notre sens, ici encore, c'est toute la francophonie qui a à y gagner.

Bibliographie

- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 1998, *ICI et ailleurs*, 4^{ème} et 5^{ème} année, Hachette-Edicef, Vanves.
- AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, 1998, *ICI au Vietnam*, 4^{ème} et 5^{ème} année, Hachette-Edicef, Vanves.
- CAO S., 2002, «Classes bilingues au Vietnam : quelles perspectives ? », dans *Le Français dans le Monde*, n°321, pp. 20-21.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.
- CLEVY J., 1996, «Une relance du français en Asie du Sud-Est, l'exemple du Viêt-Nam », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°103, Promotion et réformes éducatives, Didier-Érudition, Paris, pp. 311-321.
- ESKENAZI L., RODRIGUEZ W., 2003, *Enseigner le français à l'étranger pour mieux enseigner en France. Apports généraux pour l'enseignant et apports spécifiques à la situation des E.N.A. Notre expérience au Vietnam*, Mémoire professionnel du professeur des écoles, sous la direction de M. Lasserre et C. Decroix, CASNAV et I.U.F.M. de l'académie de Montpellier.
- GENERALITAT VALENCIANA, 1998, *Els programes d'educació bilingüe, el Pla de Normalització Lingüística i el Desseny Particular del programa d'Educació bilingüe, Primària*, Direction générale d'innovation éducative et de politique linguistique, Valence.
- MODARD D., 1998, « Ressources pédagogiques francophones et formation à distance en Asie », dans DELAMOTTE R., GARDIN B., 1998, *Covariations pour un linguiste. Hommage à J-B. Marcellesi*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 189-196.
- TOZZI M. (coord.), 2002, *La discussion philosophique à l'école primaire*, CRDP, Montpellier.
- VERBUNT G., 1994, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, Paris.
- VERDEILHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, P.U.F, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli