

# Un dispositif d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France : la mobilité change-t-elle le visage de l'apprentissage ?

Michèle AUTHEMAN  
Université Paris VIII Saint-Denis  
micheleautheман@gmail.com



Synergies Corée n° 2 - 2011 pp. 161-171

**Résumé :** La mobilité académique entre la Corée du Sud et la France et la place du français dans l'enseignement supérieur nous incitent à réfléchir sur les perspectives d'un dispositif d'échange mis en place en 2007 entre deux universités, dans le cadre d'une formation linguistique en Français Langue Etrangère (FLE). La recherche prend ancrage dans le démarrage du dispositif et procède à une observation comparative de deux groupes d'apprenants coréens, soit les productions de trente étudiants de troisième année - un groupe expérimental qui part à Paris VIII en France et un groupe témoin qui reste à l'université de Hanyang en Corée du Sud pendant le même temps d'apprentissage. Les analyses statistiques montrent que les étudiants partis en France ont progressé, même si leurs résultats restent sensiblement inférieurs en termes de performances à ceux des étudiants restés en Corée. Le dispositif joue pleinement son rôle de levier d'apprentissage. Dans une perspective didactique et culturelle, notre recherche se prolonge par une analyse sémantique du capital langagier et communicatif des étudiants. L'objectif général est de questionner les effets formateurs du dispositif (performances langagières, compétence de communication), de la maîtrise linguistique aux implicites culturels dans une perspective actionnelle.

**Mots-clés :** mobilité, dispositif d'échange, CECRL, compétences de communication, profils d'apprenants

## A system of academic exchange between South Korea and France: does mobility change the way of learning?

**Summary :** The academic mobility between South Korea and France and the place of the French language in Higher Education lead us to study the outlooks of an exchange programme implemented in 2007 between two universities within the scope of training in linguistics for French as a Foreign Language (FFL). This research is based on the start of the programme and carries out a comparative study between two groups of Korean learners, i.e. the work of thirty third-year students - an experimental group which goes to Paris VIII in France and a control group which stays at the University of Hanyang in Korea during the same period of training. The analysis of statistics shows that the students who went to France progressed, even though their results regarding their achievement remain slightly lower than those of the students who stayed in Korea. This programme plays fully its role of training lever. Within a cultural and language teaching outlook, our research continues with the semantic analysis of the language and communication resources of the students. The general purpose is to question the formative results of the programme (language results, communication skills), from the mastery of the language to the cultural implicits in an action-oriented outlook.

**Keywords :** mobility, exchange programme, CEFRL, communication skills, learners' profile

## Introduction

Le présent article aborde une partie du travail entrepris dans le cadre de notre thèse<sup>1</sup>. Il s'attache à vérifier comment la mise en place d'une formation linguistique, intégrée dans un dispositif multidimensionnel d'ingénierie éducative, spécifiquement un échange universitaire, contribue à une amélioration des compétences langagières des étudiants coréens et dans quels domaines. Dans la lignée des travaux de Lin Zucker, Suzuki, Takahashi et Martinez (2011), notre objectif final est d'apporter un éclairage sur la diversité des profils d'apprenants et sur les processus d'apprentissage mis en œuvre, éléments clés contribuant à l'élaboration de dispositifs d'ingénierie éducative et de référentiels adaptés.

Après avoir présenté brièvement la Corée du Sud sous l'angle géopolitique et sociolinguistique, nous exposons deux aspects de notre recherche. Dans un premier temps, nous annonçons les résultats révélés par les données statistiques comparatives quantifiant les performances des étudiants par groupe et par compétences langagières et de communication. Dans un deuxième temps, nous rendons compte de l'analyse sémantique que nous faisons des productions à l'écrit et des observations qui en résultent.

## Une mobilité orientée

Il existe en Corée du Sud une mobilité accrue des étudiants vers un certain nombre de pays, dont la France. De plus, l'apprentissage du français bénéficie d'un nouvel attrait, en particulier un atout supplémentaire lié au monde du travail, et en particulier en Corée, depuis son ouverture sur les pays émergents et sur l'Afrique francophone. En parallèle, la France encourage désormais les accords universitaires plus spécifiquement pour des formations qui orientent vers des métiers.

Dans la zone Asie du Nord-Est, on assiste parallèlement au renforcement de la circulation des étudiants au niveau régional entre pays voisins, comme la Chine, le Japon, la Corée du Sud, la province de Taïwan, l'Indonésie, Singapour et l'Australie. Cette mobilité apparaît, d'une part, valorisante pour la carrière professionnelle (formation doctorale et salaires plus conséquents dans certaines situations) en rapport avec la mondialisation, et elle résulte, d'autre part, des politiques linguistiques de ces pays, qui mettent en place des programmes d'échanges universitaires dynamiques.

Pourtant, même si elle s'intensifie, la mobilité linguistique est loin de concerner la majorité des apprenants. Il est donc nécessaire de réfléchir en termes de modèles adéquats et d'adapter des dispositifs intégrés à un processus global d'apprentissage qui définisse clairement les moyens et les objectifs, et reflète ainsi les préoccupations régionales et les aspirations communes. Dans ce sens, les dispositifs d'échanges linguistiques encadrés (comme celui que nous étudions), mis en place par les universités, sont des pistes d'ingénierie éducative à prendre en considération. Ils ont légitimement un rôle de médiation entre valorisation de l'apprentissage en langue cible et diversité culturelle. Ils doivent parallèlement répondre aux attentes et aux besoins de l'apprenant, et lui permettre de se positionner dans un environnement déterminé et d'être pleinement acteur de son apprentissage en langue étrangère.

## Un échange universitaire comme lieu d'expérimentation

Notre travail porte sur la mesure des performances langagières d'un groupe d'étudiants coréens bénéficiant d'un dispositif d'échange universitaire pendant un semestre de formation en français à Paris. Nous avons observé les deux premières années du dispositif qui sont considérées comme les phases « pilotes ». Notre analyse a permis de décrire les compétences langagières des étudiants qui en ont bénéficié, en comparaison avec un groupe d'étudiants coréens qui est resté étudiant en Corée du Sud pendant le même temps. A partir d'un scénario-test conçu par nous-même, nous avons recueilli et comparé les performances des apprenants mises en œuvre pour la résolution d'un ensemble de tâches. Dans une dimension didactique, la tâche est associée à un résultat qui peut être observé et mesuré. Cette tâche est alors qualifiée et quantifiée, selon la finalité de l'analyse et de la situation choisie. Dans notre expérimentation, nous vérifions dans quelles mesures les objectifs pédagogiques d'une séquence d'apprentissage intégrée à un test d'évaluation critériée sont atteints par les étudiants avant et après leur séjour en France.

## Hypothèses et méthodologie

Nous posons deux hypothèses : la première interroge l'utilité sociale et universitaire du dispositif. Nous pensons que finaliser son apprentissage conditionne sa réussite. L'apprentissage langagier du groupe qui a séjourné en France sort renforcé. Le dispositif d'échange répond, d'une part, à la valorisation du cursus des étudiants partis en France ; d'autre part, participe à une amélioration nette de leurs niveaux de performances en termes de productions langagières à l'écrit comme à l'oral et de compétences de communication par rapport au groupe resté en Corée. La motivation occupe un rôle moteur dans cette amélioration. La deuxième hypothèse pose la question de l'utilité du dispositif en termes d'apprentissage de la compétence de communication. Nous pensons que les aspects culturels liés à l'emploi de la langue sont influencés par le contexte d'apprentissage. La compétence de communication est plus développée par le groupe parti en France (résultats globaux), pas forcément par un développement de la compétence linguistique, mais surtout grâce au développement de la compétence sociolinguistique/culturelle au contact des natifs, en particulier par l'acquisition des moyens verbaux et para verbaux et l'évolution des représentations et des attitudes.

Deux groupes sont étudiés : le premier, groupe expérimental, est constitué de vingt étudiants, quatre garçons et seize filles. Le second, groupe témoin, est composé de dix étudiants, quatre garçons et six filles. La langue maternelle est le coréen et l'ensemble des étudiants est en troisième année d'études du français à l'université de Hanyang. La moyenne d'âge est de vingt-deux ans.

Pour répondre à notre problématique, une démarche en trois étapes a été mise en œuvre :

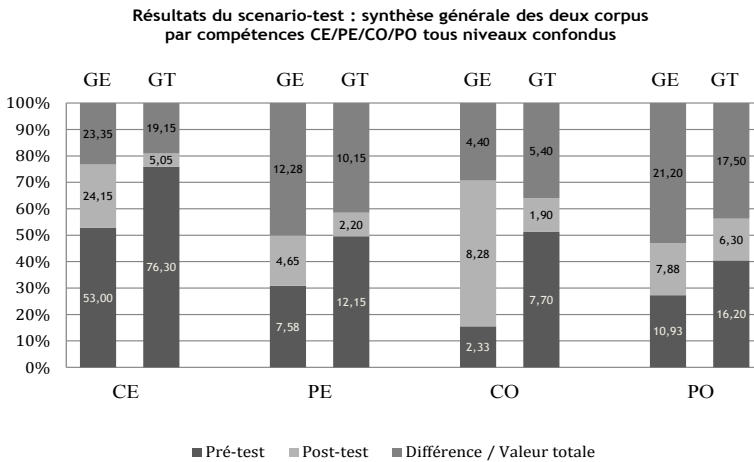
- 1) Conception d'un scénario-test comme outil d'évaluation capable de nous renseigner sur l'utilisation de la langue dans des situations de communication en interaction à l'écrit et à l'oral. Le scénario permet de graduer les difficultés des tâches et répond ainsi aux caractéristiques des corpus en termes de niveau.
- 2) Recueil et analyse des corpus d'étudiants afin de rendre compte, à partir d'une évaluation critériée à visée comparative, des compétences langagières en termes de performances et de leur évolution. L'analyse se fait sous deux angles : les compétences à l'écrit et à l'oral et les compétences de communication, (pragmatique, sociolinguistique/culturelle et linguistique).

3) L'ensemble de ces données sont croisées et permettent de suivre l'évolution des deux groupes en présence et de dresser des profils différenciés de compétences.

« Le Voyage en France », titre du scénario-test, débute par une invitation à répondre à des situations de communications présentées en sept exercices comportant plusieurs items. Pour répondre aux questions, les étudiants doivent comprendre les activités et apporter un ensemble de réponses et produire des textes.

### Des premières interprétations

Une première lecture des résultats ci-dessous montre qu'il existe en pré-test des variables importantes en nombre de points obtenus par exercice, si l'on compare les étudiants qui partent en France et ceux qui restent en Corée. Cette amplitude de résultats est lissée au retour et l'on constate que les écarts types<sup>2</sup> du groupe expérimental se régulent de façon positive. En post-test, les résultats sont de fait plus homogènes, mais l'on constate aussi que malgré un séjour en France, les résultats (globaux) du groupe expérimental restent inférieurs à ceux du groupe témoin. Néanmoins, l'évolution positive des performances du groupe expérimental montre une progression dans les quatre compétences de compréhension et de production (CO/CE - PO/PE) comme le montre ci-dessous la figure 1 :



Légende : Valeur exprimée en points sur une échelle en pourcentage  
 GE : groupe expérimental - GT groupe témoin

Source : Autheman, M. 2012. *Ingénierie bilingue et perspectives didactiques et culturelles : un dispositif d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France*, Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII

On peut déjà souligner que le groupe expérimental est constitué par des étudiants de niveau faible en langue cible, par rapport aux étudiants du groupe témoin, mais à des degrés différents selon les compétences. Il existe donc un caractère inter et extra hétérogène au groupe. La figure 1 présente les notes globales obtenues par les deux groupes dans chaque compétence. Elle montre qu'il existe une grande différence dans la marge de progression par compétences, en post-test, et en particulier en compréhension orale avec une valeur de progression supérieure au groupe témoin.

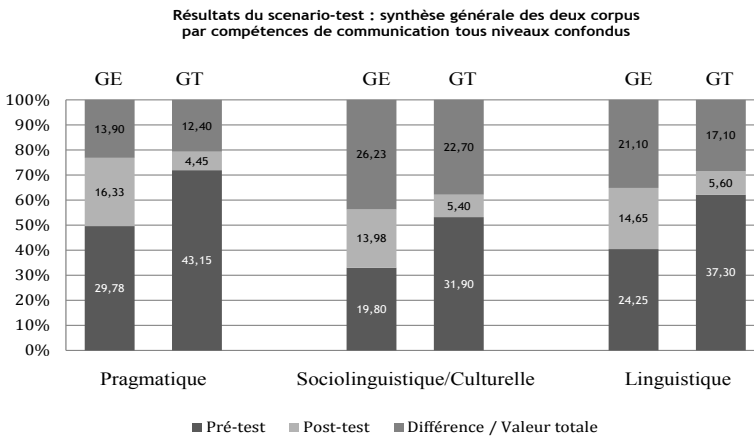
Cette progression résulte du niveau faible des étudiants au départ. Mais on note qu'il existe néanmoins une nette amélioration des performances en comparaison avec celles du groupe témoin. Cette tendance est établie dans chaque compétence et l'on constate un pourcentage significatif de progression entre le pré et le post-test, pour le groupe expérimental en particulier pour la compréhension orale. En comparaison, les progressions du groupe témoin sont moins significatives.

L'analyse en pourcentage de la figure 1 montre : Les valeurs en points (figure 1) sont exprimées ici en pourcentage pour mieux analyser les progressions.

- En compréhension écrite, le groupe expérimental en pré-test valide la compétence à 52,74% et à 76,77% en post-test. Il enregistre donc une progression de 24,03%. Le groupe témoin valide à 75,92% la compétence en pré-test et à 80,94% en post-test, et progresse de 5,02%.
- En production écrite, le groupe expérimental enregistre une progression de 18,98% en validant en pré-test la compétence à 30,92% et en post-test à 49,90%. Le groupe témoin valide en pré-test la compétence à 49,60% et à 58,58% en post-test, et progresse de 9%.
- En compréhension orale, le groupe expérimental enregistre une progression très forte de 55,17% car en pré-test la compétence n'est validée qu'à 15,50% contre 70,67% en post-test. Comparativement, le groupe témoin valide à 51,34% la compétence en pré-test, et à 64% en post-test, et progresse de 12,66%.
- En production orale, la progression du groupe expérimental est de 19,69% avec en pré-test une compétence validée à 27,31% et à 47% en post-test. Pour le groupe témoin, la compétence est validée à 40,5% en pré-test et à 56,25% en post-test, et progresse de 15,75%.

Nous avons remarqué, à la lecture des résultats présentés ci-dessus en pré et post-test pour le groupe expérimental, en comparaison avec le groupe témoin, montrent des changements en termes de performances des compétences générales, à l'écrit comme à l'oral.

Qu'en est-il maintenant des compétences de communication ?



Légende : Valeur exprimée en points sur une échelle en pourcentage  
GE : groupe expérimental - GT groupe témoin

Source : Autheman, M. 2012. *Ingénierie bilingue et perspectives didactiques et culturelles : un dispositif d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France*, Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII

Les résultats de la figure 2 ci-dessus montrent qu'il existe une progression dans chaque compétence de communication pour les deux groupes. Celle-ci est plus significative pour le groupe expérimental. On distingue nettement une prédominance des compétences, pragmatique et linguistique pour le groupe expérimental. Par contre, même si la progression est forte la compétence sociolinguistique/culturelle reste inférieure à celle du groupe témoin.

### Des résultats par niveau

Ces premiers résultats globaux nous incitent désormais à une lecture par exercices regroupés par niveaux, A2 et B1, selon les modalités du scénario-test. Rappelons que les difficultés des items sont graduelles. Globalement, les étudiants des deux corpus se situent sur une échelle de niveau allant de A1 à B1 avec une amplitude plus ou moins forte selon les compétences sollicitées.

La question est désormais de savoir comment s'organisent les progressions des étudiants, en termes de validation des compétences, par niveau de langues, en référence au CECRL. Cette approche doit nous permettre de cerner des profils différenciés de compétences (Beacco, 2008 : 5)

Il est établi qu'une compétence est validée à 50% de la valeur globale des exercices repartis par niveau :

- On remarque que le groupe expérimental en post-test, présente un pourcentage de réussite supérieur au groupe témoin dans deux compétences en A2 : la compréhension écrite et la compréhension orale, mais ne valide pas la production orale. En B1, les résultats sont inférieurs à ceux du groupe témoin en compréhension écrite et en production orale. Le groupe ne valide pas la production écrite.
- Le groupe témoin valide les quatre compétences en A2 et trois compétences en B1, avec une marge de progression constante mais réduite (moins de 10% en moyenne).

Pour distinguer les deux groupes en termes de niveau nous avons réparti les étudiants en sous-groupes par nombre de compétences écrites et orales validées, par niveau :

- de 0 à 2 compétences validées : faible
- de 2 à 3 compétences validées : moyen
- de 3 à 4 compétences validées : fort

A la lecture des résultats, que voyons-nous ?

- Il existe un nombre important d'étudiants faibles en pré-test pour le groupe expérimental comme nous l'avons constaté en analysant les performances. Le groupe témoin est plus homogène en termes de niveaux.
- Nous remarquons pour le groupe expérimental qu'en pré-test, 14 étudiants sont faibles, 6 sont moyens et il n'y a pas de fort. En post-test, les résultats généraux montrent que 5 étudiants ne progressent pas, 12 étudiants progressent d'un niveau et 3 étudiants progressent de deux niveaux.
- Pour le groupe témoin, les résultats sont aussi en progression. En pré-test, on remarque que 2 étudiants sont faibles, 4 étudiants sont moyens et 4 sont forts. En post-test, on constate que 3 étudiants ne progressent pas, 3 étudiants progressent d'un niveau, 1 étudiant régresse et 3 étudiants confortent leur position.

On note en pré-test que les étudiants du groupe témoin ont de meilleures capacités d'apprentissage au départ que le groupe expérimental, avec un nombre plus important de compétences validées. On remarque par contre, qu'en post-test, seuls les étudiants forts du groupe témoin enregistrent de meilleurs résultats, significatifs de progression ; *a contrario*, les moyens restent moyens, les faibles restent faibles.

- On voit par contre, très clairement pour le groupe expérimental, que les compétences ont subi l'influence du milieu naturel, en situation de communication réelle. Le champ de référence, le temps d'exposition et l'accès à la langue ont permis une amélioration de leurs résultats en post-test.

### **Un premier constat : le dispositif, passerelle d'apprentissage**

L'analyse statistique révèle le caractère dynamique de l'apprentissage en milieu naturel guidé. Comme nous le présentions en formulant notre première hypothèse, la mise en relief des résultats du groupe expérimental montre que le dispositif joue pleinement son rôle de levier d'apprentissage dans le cadre de la mobilité étudiante. Celui-ci s'inscrit comme une passerelle qui incite au développement et à l'enrichissement du capital langagier et des compétences de communication.

L'immersion dans le cadre du dispositif est un facteur incitatif d'apprentissage efficace puisqu'il y a une progression significative en termes de différenciation des performances pour le groupe expérimental entre le pré et le post-test. Les étudiants ont rattrapé leur retard en très peu de temps et se sont mis au niveau de ceux qui ne sont pas partis. De plus, ils ont progressé en même temps et le groupe est devenu plus homogène. Nous sommes alors tentée de dire que la motivation des étudiants du groupe expérimental constitue un facteur de prise de risque favorable à la mise en œuvre de compétences langagières présumées déjà existantes, mais pas assez sollicitées. Les compétences de communication montrent des résultats similaires, même si la valeur acquise en compétence sociolinguistique/culturelle est inférieure pour le groupe expérimental à ce que nous attendions en formulant notre deuxième hypothèse.

### **L'analyse sémantique des productions langagières**

Pour affiner nos observations, nous avons entrepris un travail d'analyse sémantique des productions langagières des étudiants en établissant des critères d'analyses des aspects culturels par compétences de communication, en référence au CECRL et aux référentiels de niveaux A2 et B1 pour le français.

Dans un premier temps, notre étude porte sur le respect de la consigne ainsi que sur la mise en relation entre la production et la tâche énoncée. Ces éléments du pragmatique sont attendus par le CECRL (2001 : 96) lorsque celui-ci évoque « *la capacité de gérer et de structurer un discours* ». La lecture de l'énoncé et sa compréhension posent les conditions de la réalisation de la tâche en cours, à partir des savoirs procéduraux et déclaratifs mis en œuvre. Elle découle donc de la représentation (claire) que l'on se fait de celle-ci et peut être influencée, comme le précisent Cuq et Gruca (2003 : 53) au sujet d'une consigne, « *refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel* ».

D'un point de vue général, à la lecture des productions langagières des étudiants des deux groupes, que remarquons-nous ? Un premier constat montre qu'il existe deux temps d'apprentissage dans lesquels les étudiants font appel à des stratégies de communication différentes pour résoudre le problème énoncé.

Pour le groupe expérimental, en pré-test, la production des écrits est inégale. On remarque un nombre d'erreurs relatives aux démarches à faire de façon chronologique. Il semble qu'il y ait une non compréhension des consignes par manque d'habitude à répondre à des questions qui mettent l'étudiant en situation de communication. On note peu de discours construit en relation avec la situation, des ruptures de sens et des éloignements thématiques assez fréquents qui révèlent du manque d'usage de la langue. Les étudiants forts montrent un meilleur accès à la langue par une structuration de textes et de sens plus ou moins affirmée, qui nous renseigne sur leur niveau de compréhension et d'appropriation de l'exercice.

En post-test, la position change, les compétences ont subi l'influence du milieu dont résultent des changements à la fois dans les comportements que dans les apprentissages (savoir et savoir-être). Les étudiants du groupe expérimental qui ont bénéficié du dispositif, organisent mieux leur discours. Les textes sont plus longs en productions écrites. Par contre, les étudiants se concentrent différemment sur leurs productions, conscients d'une meilleure maîtrise de la langue et donc plus enclins à la parler. Il en résulte des productions hors sujet qui se rapportent plus à leur passé récent, en particulier leur séjour à Paris.

Pour le groupe témoin, en pré-test, les résultats montrent que les étudiants s'appliquent pour répondre aux items et que le milieu académique *in situ* est donc très prégnant. En post-test, il y a une forme de renoncement des étudiants dans l'exercice en cours. Il en résulte des textes moins fournis et un manque de rigueur dans les conduites de récit.

*In fine*, on voit que les conduites adoptées pour résoudre le problème lié à la situation de communication conduisent les étudiants du groupe expérimental en pré-test à utiliser des formules qui interviennent dans le discours sous forme de compensations langagières « *Je voudrais vous rencontrer* », « *j'étudierai fort* » - « *J'espère que tout va bien à Paris* ». Dans d'autres situations où l'utilisation de la langue est limitée, la communication est alors abandonnée « *Je ne parle pas bien français* ». Ces stratégies d'évitement (Corder), consistent dans ces cas à éluder une partie du risque langagier par une communication inappropriée (Porquier). On parlera de compétences stratégiques (Van Ek, 1987) dans le sens où la méconnaissance de la langue cible demande d'être compensée d'une manière ou d'une autre, comme par la mise en place d'une stratégie affective de l'étudiant qui interpelle son professeur. Une étudiante écrit « *difficulté* » et l'encadre. Une autre interpelle son professeur et en fin d'exercice, elle utilise l'anglais. « *J'adore mon professeur. sorry, I don't know voca want* ». Elle s'excuse car c'est sa faute, ça ne peut pas être celle du professeur. Elle passe autant de temps à s'excuser qu'à écrire un texte qui respecterait les consignes. La prise de risque dans une situation de communication en langue étrangère pose les étudiants en insécurité (socio) linguistique et culturelle. Pour y remédier, ils ont recours à des éléments langagiers issus de leur expérience personnelle. Cette conduite implicite peut intervenir pour éviter de perdre la face. En Corée, l'idée de perdre la face ou de la faire perdre à son interlocuteur n'est pas envisageable. En recourant à des stratégies communicatives de contournement de l'exercice, les étudiants se protégeraient et d'une certaine manière, protégeraient la face de leur professeur (Kebrit-Orecchioni, 1991).

En post-test, la situation linguistique change et les étudiants du groupe expérimental montrent leur volonté de communiquer. L'objectif pour ces étudiants n'est pas la réussite à l'exercice en cours, mais bien de montrer qu'ils peuvent désormais plus facilement s'exprimer, en dépit du cadre du test. La notion de face qui était à même d'impacter leur



production en pré-test a disparu. Dans l'ensemble, on constate une réelle amélioration rédactionnelle conséquente à une meilleure confiance en leurs capacités. Il en résulte une utilisation de données langagières issues de leur expérience personnelle qui sert à se positionner dans l'interaction et montrer leurs connaissances de la langue. Cette négociation de l'échange s'installe plus particulièrement chez les étudiants dont les résultats restent moyens. Leur difficulté persiste lorsque la compréhension des consignes n'est que partielle, sans doute par manque de reconnaissance linguistique de la langue. Mais, après leur séjour en France, leur stratégie change et ils mettent alors en place un discours improvisé qui permet de s'adresser à l'autre en parlant de soi. La mise en œuvre de cette stratégie dénoterait d'un choix culturel plus ou moins conscient, (Kebrit-Orecchioni, op. cit.), élaboré en fonction de la communication et du contexte de l'échange. Moore et Lee Simon (2002) parlent de déritualisation et de mise en avant de l'identité des apprenants. Les deux chercheuses expliquent qu'en mobilisant leurs compétences, les apprenants agissent dans l'interaction selon leurs besoins et leurs possibilités linguistiques. Elles avancent le fait qu'il y a reconfiguration de l'échange dans le seul but de l'apprentissage, mais que celui-ci est défait de ses règles au profit de la valorisation de l'identité de l'apprenant et de son parcours social et culturel<sup>3</sup>.

Pour le groupe témoin, il en est autrement. Si les étudiants ne répondent pas mieux à la consigne en post-test, l'on peut supposer que ce n'est pas par manque de compréhension mais par manque de motivation pour l'exercice en cours. On note un certain recul dans les productions, résultant du peu d'intérêt accordé à la tâche de communication qui reste pour eux un simple exercice de style.

## Conclusion

Au terme de notre étude, nous pouvons mettre en exergue certaines constatations et avancer des premières conclusions. D'abord, il existe, nous l'avons vu, une hétérogénéité des deux groupes en présence, à la fois consécutive aux pratiques langagières et à l'exposition à la langue et celle-ci est variable dans le temps. Ensuite, les schémas organisationnels des compétences sont en mouvement, soumis, nous l'avons souligné au contexte et à un ensemble de facteurs extralinguistiques personnels, sociaux et culturels qui les font évoluer. Enfin, nous avons noté un ensemble de facteurs et de stratégies qui déterminent le profil de l'apprenant en question et constaté que le processus cognitif d'acquisition d'une langue étrangère reste dépendant du contexte social dans lequel il s'active (Taguchi, 2008). L'environnement et les facteurs extralinguistiques, telles que la motivation et la représentation de la langue, sont donc déterminants dans l'apprentissage.

Ces premiers résultats indiquent que d'une façon générale l'organisation des actes langagiers des étudiants fait appel à des capacités plus ou moins élaborées et complexes qui les distinguent (Lambert, 1992) :

- des étudiants qui se projettent dans le scénario en développant des capacités descriptives à l'écrit et communicationnelles à l'oral.
- des étudiants qui s'inscrivent au minimum dans la situation de communication et fonctionnent par enchaînement de contenus sans prendre de risques langagiers. Il en résulte très peu de textes à l'écrit comme à l'oral et donc une difficulté à cerner leur progression.

Notre observation des productions langagières se poursuit par l'examen des pratiques communicatives de nos deux corpus afin de spécifier en quoi la forme des répertoires

utilisés et les aspects culturels liés à l'emploi de la langue ont été influencés par le contexte d'apprentissage en France. Cette partie de nos travaux, qui implique particulièrement la variété des profils d'apprenants et sur leurs motivations, appelle des développements ultérieurs.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. 1996. « Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier, pp 28-38.
- Autheman, M. 2009. « Dispositifs d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France : désir d'apprendre ! » SCELLF - Université féminine Sookmyung.
- Beacco, J.-C. 2008. *Niveau A1 et niveau A2 pour le français : textes et références*. Paris : Didier.
- Byram, M., Zarate, & G., Neuner, G. 1997. « La Compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues - Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires », Editions du Conseil de l'Europe, pp 9-95.
- Carlo, C. & Prodeau, M. 2011. « SLATE : Une tentative de dialogue entre spécialistes de l'évaluation et chercheurs en acquisition ». *Elca-Diltec*, Paris VIII.
- Chang, N. 2008. « Les limites des documents authentiques en ligne vers la perspective co-actionnelle ». *Foreign Language Teacher's Expertise*. pp. 341-345.
- Choi, H.-J. 2009. « Etude des moyens d'amélioration de l'enseignement du FLE en Corée ». *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, n° 30, pp. 147-176.
- Cuq, J.-P. 2003 (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLE International.
- Kerbrat-Orecchioni 1991. *La question*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon,
- Kim, J.-C. 2009. « Le nouveau système DELF/DALF et les cours de français au lycée ». *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*. n° 25, pp. 7-28.
- Lambert, M. 1994. « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». *AILE* . n° 4, pp 81-106.
- Lee, B.-Y. 1998. « Codes culturels d'origine et enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères : le cas des apprenants coréens du secondaire ». Thèse de doctorat nouveau régime. Paris : Université Paris III.
- Lin Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N. & Martinez, P. 2011. *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant, Vers une ingénierie de formation*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Martinez, P. 1996 -2008. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Martinez, P. 2007. « Le français comme médiateur de la diversité culturelle et linguistique ». 2<sup>e</sup> Colloque International de l'ATPF, Bangkok.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaeth, V. (coord.) 2008. *Plurilinguismes et enseignement*. Paris : Riveneuve.
- Moore, D., & Lee Simon D. 2002. « Déréalisation et identité d'apprenants, Acquisition et interaction en langue étrangère », pages consultées 05/ 2010 : <http://aile.revues.org/1374>

## Un dispositif d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France : la mobilité change-t-elle le visage de l'apprentissage ?

Milhaud, M. 2010. « Pour des objectifs plus réalistes d'enseignement du français au secondaire: proposition de contextualisation du CECRL ». Actes du colloque *L'avenir du FLE à l'heure de la mondialisation*. Université de Kyung Hee. p. 287.

Oxford, R. 1990. *Language learning strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publishers.

Pekarek-Doehler, S. 2002. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2. In : *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Taguchi, N. 2008. « Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context ». *Language Learning*, vol. 58, n° 1, mars, pp. 33-71, pages consultées 05/2010 : <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2519280>.

Yoon, S.-Y. 2009. « L'approche actionnelle et son adaptation dans le FLE en Corée ». *Enseignement de Langue et Littérature Françaises*, n° 30, pp. 53-76.

Zarate, G. 1998. « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital culturel ». *Lidil*, n° 18, pp 141-151.

### Sitographie

CECRL : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr), septembre 2011.

### Notes

<sup>1</sup>« Ingénierie bilingue et perspectives didactiques et culturelles : un dispositif d'échanges universitaires entre la Corée du Sud et la France » sous la direction de Pierre Martinez, Paris VIII.

<sup>2</sup> Ecart type : il mesure la dispersion des points autour de la moyenne. Plus l'écart type est faible et plus le groupe est homogène. A l'inverse, plus les points sont dispersés, plus l'écart type est élevé, plus le groupe est hétérogène.

<sup>3</sup>« Ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999 : 165), qui déritualisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant redessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire » in Moore D., et Lee Simon D, (2002), *ibid*, pp 2.