

# Stages intensifs de français en Corée du Sud : évolutions et perspectives dans un nouveau contexte académique et technologique

**Arnaud DUVAL, Emmanuel NICOLAS, Bérangère LESAGE**  
Université Ajou, Université Sungsin, Université Yonsei,  
seoulparis@ajou.ac.kr, emmanuel.nicolas@gmail.com, bera\_lesage@hotmail.com



Synergies Corée n° 3 - 2012 pp. 131-141

**Résumé :** Cet article tente de faire le point sur la préparation et la conduite de stages intensifs de français langue étrangère en Corée du Sud. De leurs expériences, les auteurs notent une évolution méthodologique fortement liée à l'usage grandissant des ressources en ligne, à l'apparition de nouveaux outils numériques, ainsi qu'à la présence sur les campus d'étudiants francophones capables d'aider enseignants et apprenants. Face à ces évolutions, les enseignants sont amenés à s'interroger à la fois sur une redéfinition de leurs pratiques, de leur rôle, ainsi que sur les orientations qu'ils seront amenés à prendre ou à subir dans un contexte d'enseignement du français encore convalescent. En soulignant que ces stages constituent une opportunité de s'interroger sur leurs méthodologies, les auteurs suggèrent un recours raisonné et résolu aux ressources humaines et techniques disponibles, afin d'offrir aux apprenants une pratique plus authentique et mieux accompagnée.

**Mots-clés :** Stages intensifs, FLE, Corée, évolution pédagogique, TICE, tutorat.

## **Intensive French language camps in South Korea: evolutions and prospects in a new academic and technological environment**

**Abstract :** This article aims at summarizing key elements of a nearly ten-year experience in organizing and conducting intensive French language camps in South Korea. It shows a methodological evolution strongly influenced by the increasing use of online resources, through digital devices as well as the ever more important presence of French students on Korean campuses, available to assist teachers and students. Within such an evolving context, teachers of French come to share their thoughts and views about their work, their changing role, and the future path they shall choose or be driven to take within a still recovering French teaching context in Korea. Highlighting the opportunities that these courses represent for them to develop new practices, we suggest in these sessions a broader use of human and technical resources, to provide learners with an ever more genuine experience.

**Keywords :** Intensive course, French Language in Korea, teaching evolution, ICT, tutoring

## **Introduction**

Notre article s'adresse plus particulièrement aux enseignants de français langue étrangère travaillant en Corée, à nos collègues coréens, mais aussi plus simplement à tous ceux qui s'intéressent à la conduite de stages intensifs

de français en Corée du Sud. Nous sommes une petite équipe d'enseignants de français langue étrangère qui se réunit régulièrement depuis quelques années pour préparer, conduire et animer des stages linguistiques de deux à quatre semaines sur différents campus universitaires. C'est donc à travers ces expériences que nous allons essayer de dégager des constantes, des facteurs de réussite, d'identifier les difficultés, et d'esquisser les conditions favorables aux enseignements dans notre environnement.

Sans entrer inutilement dans les détails, il est notoire que le système éducatif coréen est héritier d'une longue tradition confucéenne et qu'il porte depuis un demi-siècle le développement d'une nation qui ne cache ni ses ambitions, ni la fierté d'être passée en une cinquantaine d'années, des ruines aux premières places de l'OCDE. Cette remarquable ascension est en effet portée par un contexte éducatif très particulier ; si depuis des décennies les gouvernements successifs ont cherché à enrayer le recours massif aux cours privés pour préserver l'illusoire égalité des chances, le système éducatif coréen demeure foncièrement tributaire des ressources financières investies dans des cours individuels, dispensés en marge des structures scolaires officielles.<sup>1</sup> À tous les échelons du parcours scolaire, pour contrecarrer l'offre du secteur privé, les établissements tentent d'offrir des formations ouvertes et accessibles pendant les deux mois de congés scolaires d'été ou d'hiver, afin de proposer à leurs étudiants la possibilité d'étudier de façon plus soutenue tout en restant dans leur cadre institutionnel. C'est ainsi que se sont multipliés ces quelques années les stages proposés par les lycées ou les départements de français.

Dans ce texte, nous allons reprendre quelques éléments de la préparation et du déroulement de ces sessions, et rechercher ce qui semble se dessiner en termes d'évolutions récentes, de l'évaluation préalable, nécessaire à un stage intensif, au choix des supports, des méthodologies, des activités et des ressources. Du point de vue théorique, nous montrerons enfin, avec l'implication de tuteurs accompagnateurs, comment se redéfinit le rôle de chacun dans ces programmes de français intensifs.

## **1. Un contexte contraignant et des attentes ambitieuses**

### **1.1 Quatre programmes de référence**

Nos remarques s'appuient principalement sur quelques stages désormais bien établis : celui de l'Université Nationale de Séoul d'abord, qui se tient depuis quelques années deux fois l'an ; le second, le plus important par son effectif, est organisé par l'université Chung Ang. Il s'adresse à l'ensemble des étudiants coréens, tous horizons confondus et a principalement eu lieu pendant une quinzaine d'années en juillet sur quatre semaines environ. Le troisième est organisé depuis bientôt quatre ans par l'université Ajou : initialement tenu en août, il est désormais proposé aux étudiants pendant les congés d'hiver. Nous pourrions aussi mentionner celui de l'université Sungkyunkwan, celui de la Korea National Open University, ainsi que ceux proposés par l'association des professeurs de lycées.

Si la durée des stages peut varier de deux à quatre semaines, la contrainte reste la même : comment simuler un contexte linguistique et culturel francophone et faire progresser le plus efficacement possible un groupe d'apprenants, sans risquer la saturation cognitive ou relationnelle ? Nous verrons que plusieurs solutions ont été envisagées, qui tiennent compte à la fois des contraintes et de la nécessité d'une charge de travail suffisamment efficace.

## 1.2 L'équipe enseignante

Si chacun de ces stages présuppose qu'un des professeurs fasse partie de l'institution organisatrice, il ou elle connaît donc l'effectif avec lequel l'équipe enseignante devra travailler. Une fois l'équipe recrutée, c'est aussi à cet(te) enseignant(e) que revient la charge d'orchestrer le programme, en commençant par répartir les étudiants selon leurs capacités. Ceci se faisait selon différentes modalités, par des entretiens préalables, des épreuves écrites sur table et par des questionnaires en ligne. Ce difficile échantillonnage des groupes, en fonction des effectifs de chacune des classes, du niveau estimé de français, mais aussi de la motivation manifestée lors des entretiens, a souvent fait l'objet de contestations de la part des étudiants qui espéraient soient un niveau plus avancé, soit au contraire une classe plus tranquille.

C'est dès cette évaluation qu'une enquête préalable en ligne permettrait d'ajuster le programme aux groupes qui vont être constitués. À l'aide de profils affinés de chacun des étudiants, sur le modèle des portfolios de langues des méthodes FLE, qui tentent de recenser les expériences, les productions, les habitudes de travail, les autres langues connues par les apprenants..., cela permettrait d'établir un cursus plus directement centré sur leurs aspirations personnelles, plus que sur un ensemble d'objectifs linguistiques et culturels trop impersonnels ; une telle enquête préalable ne pouvant bien sûr se substituer à un entretien *de visu*. Le recours à de tels questionnaires en ligne devrait se généraliser au fur et à mesure que les enseignants découvriront l'intérêt des outils de consultations déjà disponibles en ligne.

## 1.3 Les attentes des apprenants

Si beaucoup d'étudiants espèrent tout simplement avoir l'occasion de prendre la parole, de mieux comprendre, dans l'optique d'une certification ou d'un séjour linguistique, ou de valoriser une longue période de congés scolaires, les aspirations des étudiants ne sont pas moins ambitieuses que celles de leurs enseignants. Cet enthousiasme initial est cependant tempéré par les difficultés inhérentes à l'étude intensive d'une langue étrangère. Le recours à une caution financière garantissant la présence de l'étudiant ou la promesse d'une certification à l'issue du stage sous réserve d'assiduité régulière, sont des précautions qui ont été appliquées, car la motivation des premiers jours s'évanouit lorsque le programme est en décalage avec l'engagement et les attentes des inscrits. Si les étudiants ne savent pas nécessairement ce dont ils ont besoin pour progresser, ils peuvent en revanche formuler ce dont ils ont envie ; l'équipe enseignante doit donc valoriser cet écart entre l'utile et le souhaité, et y joindre l'agréable.

Dans une étude sur les environnements de cours à distance, où ces entretiens sont obligatoirement médiatisés, Chen et Séjourné (2011) observaient que :

La prise en compte des usagers dès la phase de conception se révèle (désormais) une condition sine qua non pour assurer l'efficacité d'un dispositif de formation [...]

Cette remarque n'est pas moins pertinente pour des cours en présence, car bien qu'ils aient lieu pendant les congés, ils regroupent des publics d'horizons variés, souvent engagés dans de multiples activités et l'usage réfléchi d'outils numériques personnalisés leur permettrait non seulement de trouver un équilibre entre leurs contraintes académiques ou personnelles mais aussi de leur faciliter le suivi régulier du stage.

*Pour le concepteur, l'enjeu consiste à déterminer une configuration appropriée entre flexibilité organisationnelle, modalité de travail et soutien humain, tout en laissant à l'usager la possibilité d'agir sur le dispositif.* (Chen et Séjourné, 2011, p.10).

## 2. Le choix des ressources

### 2.1 Les contraintes d'un manuel

Le recours à une méthode sur papier garantit, certes, un volume de contenus présélectionnés, mais ne cadre pas forcément avec le contexte culturel et les centres d'intérêts immédiats des groupes<sup>2</sup>, incitant bon nombre de formateurs à se passer de ce type de supports onéreux pour des stages de courte durée, dont la progression conditionne fortement celle qui se met en place dans la répartition des cours. Pour que les groupes ne travaillent pas toujours avec les mêmes enseignants, ceux-ci se calquent souvent sur une partie précise d'un chapitre ou sur une activité récurrente afin qu'une habitude s'installe rapidement, qu'elle favorise le relais, la mise en route et le rythme de travail auquel chacun des étudiants doit rapidement s'habituer.

Selon les difficultés à travailler, et afin d'être certains qu'aucun étudiant n'ait eu la possibilité de travailler avec les méthodes retenues, celles qui sont choisies sont bien souvent récentes. Qu'elles permettent un travail sur des objectifs spécifiques ou une approche plus généraliste, elles ne font écho ni à la culture des apprenants, ni à leurs centres d'intérêts premiers, ni à leur désir d'expression, ce qui contraint les professeurs à compléter leurs cours de préparations personnelles mieux contextualisées. Cette question de la 'contextualisation' des méthodes, des méthodologies et plus largement des observations du CECRL reste d'actualité<sup>3</sup> en Corée comme dans les pays voisins. Le choix d'un manuel édité en France peut aussi avoir l'inconvénient de laisser une impression d'inachevé lorsque, la durée du stage étant trop courte, il est impossible de couvrir son intégralité. Ainsi, d'années en années, il a tout de même été convenu de n'utiliser que la moitié d'une méthode qui pouvait être scindée en parties distinctes, puis reliait à nouveau selon les progressions ou les effectifs ; les enseignants pouvaient encore faire l'impasse sur des activités entières, des pans entiers de leçons, pour ne garder que les parties les plus appropriées et pour laisser aux apprenants l'impression qu'un niveau était globalement couvert.

## 2.2 Des alternatives possibles

La première des deux options consiste à laisser les enseignants puiser dans leurs préparations personnelles pour assurer les quelques semaines de cours intensifs, avec l'assurance que chacun saura tirer le meilleur de leçons qu'il a déjà expérimentées ; la seconde consiste à l'inverse à proposer aux apprenants d'exprimer leurs attentes et de constituer le corpus de documents qu'ils souhaitent travailler dans leur niveau, en leur proposant à tour de rôle d'en faire une présentation devant la classe, reprise et complétée par l'enseignant. La seconde option n'a pas vraiment convaincu les enseignants qui l'ont essayée, les étudiants ne sachant pas toujours comment bien exploiter l'abondance des ressources à leur disposition (Kop R. & Fournier H., 2011), et leurs camarades préférant écouter un locuteur natif. Mais cette approche semble au moins avoir eu le mérite de constituer une alternative à l'utilisation systématique des manuels et de favoriser l'implication des apprenants dans la conduite des activités. Une remédiation serait d'élaborer une grille pour guider l'étudiant dans sa collecte documentaire, ainsi que dans la conception des étapes d'une intervention plus courte, pour l'amener ainsi à s'interroger sur ses propres méthodes de travail.

## 3. Les activités extracurriculaires

Afin de prévenir la lassitude et la surcharge cognitive liées à un rythme de travail intensif, il est nécessaire de recourir à des activités extérieures, moins scolaires. Apprendre en pratiquant une activité concrète permet aussi de motiver les apprenants autrement. C'est une évidence que nous avons tous constatée au travers de projets menés loin des salles de cours, dans un tout autre contexte de transmission des compétences langagières. Fabriquer en contexte pour apporter à l'esprit la matière qu'on veut faire apprendre. Depuis John Dewey, les théoriciens de l'apprentissage ont tous unanimement souligné l'importance de l'expérience active, vécue, dans la réussite des apprentissages : *“From Dewey onwards, learning and instructional theorists, no matter what their discipline focus, have been unanimous in emphasizing the importance of learning through experience (Bruner 1961; Dewey 1938; Kolb, Boyatzis, and Mainemelis 2000), learning through practice (Romiszowski 1999; Senge 2006), learning by doing (Schank, Berman, and Macpherson 1999; Schön 1987), learning by constructing (Kafai and Resnik 1996; Papert and Harel 1991), or situated learning (Brown, Collins, and Duguid 1989; Lave and Wenger 1991).”* (Laurillard, 2012 : 54)

### 3.1 Créer sur des supports numériques

Un projet multimédia est un classique des activités pédagogiques et fait appel à une multitude de compétences ; il met en œuvre des processus cognitifs variés et valorise les aptitudes individuelles : dans la négociation du script, la rédaction des dialogues, le rôle de chacun, la mise en scène, la prise de vue, le montage, jusqu'à la présentation devant la classe avant la projection, tout concourt à motiver une génération particulièrement prédisposée par une culture hyper médiatisée.

Ces travaux sont d'autant mieux réussis lorsqu'il est possible d'inclure dans les diverses classes des tuteurs natifs qui contraignent les échanges à des reformulations exclusivement en français, le coréen ne pouvant être complètement exclu dans des projets complexes. Le sous-titrage d'un film ou d'un documentaire, la traduction de planches de BD, ou l'édition d'un petit 'journal' (imprimé ou blog) sont aussi des activités de production qui peuvent faire l'objet d'une présentation à l'issue du stage. Mais dans l'état actuel des législations, et malgré des propositions qui vont dans le sens d'une ouverture conditionnée des droits d'auteurs, il reste malgré tout beaucoup à parcourir pour espérer utiliser des productions culturelles authentiques dans le cadre des cours.

### 3.2 Activités et pratiques ludiques

Parmi les travaux que nous venons de citer, plusieurs proposent régulièrement des cours de cuisine organisés dans le quartier français de Séoul. Ces cours font la joie des participants qui, sous la direction de pâtisseries professionnels, apprennent à confectionner des pâtisseries françaises. Au-delà du choix des recettes qui doivent favoriser les manipulations et les échanges langagiers, les enseignants ont quant à eux le rôle de faire réagir, de commenter les manipulations, de désigner les ustensiles, les goûts, les saveurs et d'interagir autour des préparations savoureuses qui sortent des fours. Plus prosaïquement, les jeux de sociétés ont leur place dans ces programmes chargés. La transmission de contenus si importante soit-elle est d'autant meilleure quand la motivation est étayée par quelques activités ludiques. Nos collègues coréens y semblent favorables dans le cadre d'activités annexes. Les jeux de rôles (créations ou adaptations de saynètes), de société (*Les Loups de Thiercelieux*), en ligne (*Thélème*, *Retrouvez le sourire*) ont aussi une place primordiale dans ces journées intenses qui permettent des relations différentes, plus spontanées, où l'apprentissage laisse la place à l'acquisition implicite d'automatismes expressifs vécus, pas nécessairement langagiers ; l'enjeu et le risque sont ailleurs, ils ne sont plus que virtuels. Mais comment justifier ce type d'activité, auprès d'enseignants plus habitués aux cours plus traditionnels ? Cette question depuis longtemps soulevée trouve sa réponse dans l'équilibre raisonné de l'emploi du temps.

### 3.3 Sortir à la rencontre de la ville

Les sorties au musée ne constituent pas réellement une activité langagière proprement dite, car bien souvent, il est difficile d'échanger avec les étudiants dans un endroit où le silence est apprécié, lorsqu'il n'est pas imposé, ce qui oblige à des discussions feutrées plus personnelles, mezza-voce. L'intérêt de ce type de sortie est plus dans le temps passé ensemble où l'enseignant n'est plus totalement maître de la situation, il redevient volontiers tributaire de ses jeunes interprètes. Nous avons ainsi découvert des chefs-d'œuvre de la peinture classique française, des expositions d'art africain, de maîtres de la peinture moderne, des photographes célèbres engagés dans la protection de l'environnement, et participé à notre manière au rayonnement culturel de la France et de la francophonie. Travailler hors de la classe est une occasion de

réfléchir à des pédagogies nomades, servies par de nouveaux outils que nous allons voir maintenant.

## 4. La place des technologies

### 4.1 Incontournables Smartphones

Comment ne pas évoquer les technologies au service des apprentissages ? Sans parler de *technologies* éducatives, il est indéniable que le simple téléphone, pour ne prendre que cet exemple, concentre désormais sur quelques centimètres carrés l'utile et le superflu, l'ambivalence du progrès. L'accès à Internet, les lecteurs multimédias, les fonctions d'enregistrements, les dictionnaires en ligne, etc. bouleversent notre métier. Cette utilisation envahissante n'est pas sans poser quelques questions d'ordres pédagogiques, car elle oblige l'enseignant à ne pas s'offusquer de la consultation de plus en plus fréquente de ces écrans, sans qu'il sache si cela se justifie réellement dans le cadre du cours ou dans celui d'une conversation sur des réseaux sociaux. Sherry Turkle, professeure en psychologie cognitive au MIT, auteure d'un ouvrage récent sur l'influence des technologies sur nos modes de vie<sup>4</sup>, s'émerveille de constater que la génération Y semble avoir développé la capacité d'envoyer des textos sans quitter les enseignants des yeux ; ce que nous pouvons confirmer.

Si les expérimentations se multiplient (*Twitter en amphi, Facebook en classe...*) avec plus ou moins d'intérêt et d'efficacité sur les apprentissages, dans des cadres qui ne facilitent pas nécessairement des processus plus profonds, ni capables de favoriser l'acquisition durable de connaissances plus vastes, faut-il se réjouir de cette abondance technologique ? Cette profusion de ressources est une aubaine pour immerger nos apprenants dans les formes les mieux médiatisées de notre culture, mais nous savons aussi que cette immersion ne peut se faire qu'en complément d'interventions humaines, pour renforcer ce qui aura été étudié en autonomie ou en présentiel.

### 4.2 La place des mobiles en classe de langue ?

On ne peut interdire aux étudiants de consulter le dictionnaire électronique de leur *smartphone*, de même qu'il faut admettre qu'en consultant leur moteur de recherche, ils ont désormais accès aux ressources didactisées des sites enseignants. Dans le cas de requêtes plus complètes, si les '*Cyberenquêtes*' gardent leur intérêt (Lozinguez-Ben L., Rivens Mompean A., 2009), de nombreuses applications mobiles multilingues apportent des réponses en moins de temps qu'il n'en faut pour formuler les requêtes (réservation de voyages, achats en lignes, circuits culturels). Nous voulons cependant croire qu'en déplaçant l'effort intellectuel nécessaire à des recherches factuelles vers la reformulation des résultats obtenus, ces nouveaux outils contribuent malgré tout à l'acquisition puisqu'ils multiplient les occasions de rencontres avec la langue cible.

### 4.3 Elargir le domaine du possible

En effet, le recours à ces artefacts aux potentialités encore mal étudiées, semble enrichir les productions écrites et orales des apprenants, sans que l'on sache très bien si cet usage plus extensif de registres auxquels ils n'avaient autrefois pas accès, contraints à la formulation unique d'un dictionnaire papier, si donc ces formulations permettent une meilleure acquisition ou non de la langue enseignée. Lorsque l'étudiant lui-même n'est plus très sûr de ce qu'il a voulu dire, est-ce mieux ? Vaut-il mieux maîtriser parfaitement quelques mots griffonnés sur une page, ou soumettre à une classe, qui n'est pas dupe du subterfuge, une formulation de quelques lignes dont on comprend le sens général, mais dont les tournures et la cohérence grammaticale échappent un peu à l'auteur lui-même ? Cette immersion un peu maladroite et désordonnée mériterait un complément d'analyse qui permettrait aux enseignants de se positionner sur cette nouvelle question. Les étudiants de Wendy Drexler nous apportent quelques idées à ce sujet<sup>5</sup>.

### 4.4 Faire en partie classe en ligne

Le recours à des dispositifs de gestion de contenus offre aujourd'hui de nouvelles typologies d'activités, notamment autour des échanges écrits (Rivens, 2011), de forums, sur lesquels les étudiants d'un niveau suffisant témoignent intérêt et enthousiasme à partager leur opinion sur des sujets préalablement définis. Les convictions personnelles de chacun sur des questions de société, prennent une tournure plus solide, mieux construite, lorsque tous ont la possibilité de formuler leurs pensées la veille pour le lendemain, plutôt que dans la sollicitation pressante d'une parole accordée en classe. Ces corpus de textes rédigés, qu'à la suite de Walter Ong, Bernard Stiegler nomme les rétentions tertiaires<sup>6</sup>, deviennent de précieux documents exploitables pour un travail plus formel. L'autre élément déterminant provient des possibilités offertes par les Wikis, ces petits programmes qui facilitent l'édition collaborative, pour produire et compiler des contenus plus aboutis, dont le résultat peut être partagé avec des proches, comme le témoignage d'un savoir-faire en cours d'acquisition.

Ces remarques d'ordre technique et les perspectives nouvelles qui se dessinent au travers des usages réfléchis nous conduisent rapidement aux limites des outils informatiques. Si l'enseignant reste celui qui conduit l'apprentissage, parce qu'il a l'expérience, le recours aux dispositifs en ligne pour accompagner les apprenants ne semble pas pouvoir remplacer le contact humain dans la transmission d'une langue vivante.

## 5. Des échanges authentiques irremplaçables

### 5.1 Dans la conduite de classe

La question de la méthodologie se pose à nouveau ici : doit-on dans un stage intensif se cantonner à des dispositifs semblables à ceux qui s'instaurent parfois au cours du semestre, dans des relations souvent très verticales, où face à un auditoire très attentif un professeur parle et peine à faire réagir le



groupe ? Ne doit-on pas au contraire encourager les méthodologies plus actives, plus participatives, inciter le groupe à prendre une posture plus ouverte aux ressources extérieures, plus créative et plus active dans la conduite de projets, à l'initiative des apprenants, mais sous la conduite et le conseil d'enseignants et d'assistants ? Ces choix méthodologiques dépendent autant des enseignants que de l'institution et des apprenants eux-mêmes, dans un cadre qui doit s'affranchir des contraintes habituelles (curriculum, évaluations, crédits, etc.) pour expérimenter d'autres façons d'apprendre et d'enseigner.

## 5.2 Les étudiants accompagnateurs

Sur les modèles de visioconférences existants (Le *Cultura Project* de Furstenberg, entre Lyon et Berkeley pour Ch. Develotte, 2009 ou les multiples projets de M. Mangenot), il n'est pas invisable dans un avenir proche de pouvoir organiser des entretiens à distance avec diverses entités francophones (lycées, chambres de commerce, entreprises, expatriés, etc.) et d'autres départements de français (sur des fuseaux horaires proches) sur le modèle des classes animées simultanément par Pierre Mœglin, Université Paris 13, Bernard Miège, de l'Université Stendhal Grenoble 3 et Gaëtan Tremblay, de l'Université du Québec à Montréal.

Une autre tendance pourrait désormais se dessiner pour les prochaines éditions : le recours plus systématique à des *tuteurs* natifs, en la personne d'étudiants français et francophones présents sur les campus coréens pendant les congés d'été ou d'hiver. Ceux-ci peuvent être recrutés pour participer aux activités, aux sorties et leur méconnaissance du contexte coréen offre aux apprenants une occasion de parler d'eux-mêmes et de leur culture, d'offrir du savoir et ne plus seulement en recevoir, situation valorisante vis-à-vis d'étudiants dont ils partagent plus spontanément les préoccupations, les aspirations et certains codes culturels universels. Il faut bien sûr relativiser, et réfléchir attentivement à leur implication dans les divers enseignements, mais le nombre d'étudiants français ayant fortement progressé sur nos campus ces cinq dernières années, ils constituent une excellente possibilité de contextualiser des échanges que nous aurions tort de négliger (Gettliffe, 2011).

## 5.3 Que devient l'enseignant ?

Cette évolution prévisible nous oblige à redéfinir les rôles de chacun dans un contexte où l'apprenant doit s'ouvrir à la présence étrangère de l'enseignant et des tuteurs ; ces derniers doivent mesurer l'effort que fournissent les apprenants pour combler l'écart culturel qui sépare les langues orientales des langues latines, et témoigner une certaine indulgence vis-à-vis de ceux et celles qui font l'effort de déchiffrer ce qui se dit (en leur parlant plus lentement, en évitant les excès d'anglais, de condescendance, etc.). Quant à lui, dans ces contextes de stages intensifs, l'enseignant a la possibilité de quitter momentanément son pupitre symbolique pour encourager des échanges qui s'établissent non plus seulement entre ses étudiants et lui-même, mais aussi entre les étudiants et leurs camarades français. Dans cette redéfinition des rôles au cœur des établissements supérieurs, les professeurs natifs semblent

avoir un statut à part, car ils font corps avec leur matière, à la différence de leurs collègues d'autres disciplines, la langue évolue moins rapidement que les méthodologies d'enseignement et le professeur n'a plus le même monopole, d'autant moins que les apprenants sont mieux informés, mieux formés et plus autonomes.

## Conclusion

Une réforme partielle de nos pratiques de classes se dessine au travers d'éléments nouveaux qui complètent la traditionnelle relation des situations didactiques (Marquet, 2011). L'intérêt d'un stage intensif pour les enseignants tient à ses préparatifs qui mettent en exergue des problèmes, des difficultés, des questions qui se posent tout au long de l'année, pour lesquels ils manquent de distance critique et qu'ils sont parfois amenés à relativiser. Ces stages intensifs nourrissent leur réflexion et leur permettent de répondre à certaines questions. Ils peuvent désormais composer avec des assistants tuteurs, sensibles aux aspirations des apprenants, aux exigences de l'enseignant, porteurs d'une culture commune, d'idées et d'expériences nouvelles ; les enseignants peuvent aussi compter sur des outils pédagogiques nouveaux, supports des échanges oraux ou écrits, synchrones ou non, accessibles en permanence (Rézeau J., 2004).

Si l'encadrement coréen nous témoigne une grande confiance dans la conduite de ces cours intensifs, l'expérimentation de méthodologies nouvelles, en contraste plus ou moins grand avec les pratiques académiques classiques, doit se faire avec prudence tant le statut des enseignants expatriés semble conditionné aux bonnes relations qu'ils établissent ; les occasions de le redire sont rares, et cette question de la clarification du statut des professeurs natifs mériterait d'être soulevée. Quoi qu'il advienne, pour une contextualisation à double sens, notre préoccupation majeure doit concerner la production collaborative de contenus pédagogiques qui tiennent à la fois compte des caractéristiques précises des apprenants, de l'expertise des enseignants coréens, autant que des ressources nouvelles que nous pourrions contribuer à mettre en œuvre pour promouvoir le français en Corée. Il reste beaucoup à faire.

## Bibliographie

Chen, Y., Séjourné, A. 2011. *Quand les attentes des étudiants concernant les interactions réinterrogent la conception du dispositif de formation à distance*. Le Mans, Université du Maine : Laboratoire Centre de Recherche en Education de Nantes, Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL). Grenoble, 24-26 juin 2011. Consulté le 10 octobre 2012 : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>

Develotte, C. 2010. *Didactique du texte littéraire et TICE : quels tissages ?* Colloque international. Le texte littéraire en didactique FLE. Séoul : Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises.

Gettliffe, N., Toffoli, D. 2011. *Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère*. Linguistique Langue Parole, Université de Strasbourg.

Guichon, N. 2012. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Consulté le 14 octobre 2012 : <http://acedle.org/spip.php?article3316>

Kop, R., Fournier, H. 2011. *A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant Support on Massive Open Online Courses*. National Research Council of Canada, International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 12.

Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge, p. 272.

Lozingue-Ben, L., Rivens Mompean, A. 2009. *L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité*. Revue de linguistique et de didactique des langues, vol. 40, pp. 89-104.

Marquet, P. 2011. *Enseigner avec les TIC : innover sans se tromper est-il possible ?* LISEC (Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication - EA 2310). Conférence inaugurale de la SFR INNOVACS, Université de Strasbourg.

Moeglin, P. 2010. *Les industries éducatives*, Paris : P.U.F.

Rézeau, J. 2009. *Le concept d'espace langues : une analyse de l'évolution des dispositifs dans le cadre d'un enseignement de type Lansad*, Alsic, Vol. 12, mis en ligne le 06 décembre 2009. DOI : 10.4000/alsic.1315. Consulté le 14 octobre 2012 : <http://alsic.revues.org/1315>

Rivens Mompean, A. 2012. *Tutorat en ligne - Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais*, Alsic, Vol. 15, n° 2. Consulté le 14 octobre 2012 : <http://alsic.revues.org/2493> ; DOI : 10.4000/alsic.2493

## Notes

<sup>1</sup> Le Ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies interdit les cours privés après 22 h : [http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2010/04/113\\_63489.html](http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2010/04/113_63489.html), consulté le 5/04/2012.

<sup>2</sup> Pour ne prendre que l'exemple du thème de l'écologie, très présent dans les manuels, le rapport à *la nature*, aux animaux domestiques, les références à la vie de la ferme (encore très prégnantes dans la culture française), ou les allusions récurrentes aux risques liés à l'usage des portables, aux questions d'urbanisme... ne rencontrent pas les mêmes échos en Corée où le mode de vie urbanisé et l'omniprésence d'appareils numériques créent un décalage avec les positions implicitement manifestées dans les documents pédagogiques.

<sup>3</sup> Consulté le 10 octobre 2012 :

<http://flecree.files.wordpress.com/2011/09/programme-du-colloque-de-la-scelff-2011.pdf>

<sup>4</sup> Consultée le 10 octobre 2012 : <http://www.mit.edu/~sturkle/>

<sup>5</sup> Consultée le 10 octobre 2012 : [www.youtube.com/watch?v=XwM4ieFOotA](http://www.youtube.com/watch?v=XwM4ieFOotA)

<sup>6</sup> Consulté le 30 mai 2012 : <http://arsindustrialis.org/les-grammatisations-du-lecteur>.