

DIALOGUES ET CULTURES

68

REVUE DE LA FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

TOME 1

Plurilinguisme et interculturel : les défis de l'enseignement de la langue française

ACTES DU 5^e CONGRÈS
DE LA COMMISSION ASIE-PACIFIQUE DE LA FIPF ET DU
18^e SÉMINAIRE RÉGIONAL DE RECHERCHE FRANCOPHONE
SINGAPOUR 9-13 DÉCEMBRE 2023

PLURILINGUISME ET INTERCULTUREL : LES DÉFIS DE
L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU 21^E
SIÈCLE

9782304057324

© Juin 2025

DIALOGUES ET CULTURES

68

Revue de la Fédération Internationale
des Professeurs de Français

Plurilinguisme et interculturel : les défis de l'enseignement de la langue française au 21^e siècle

Actes du 5^e congrès de la Commission
Asie-Pacifique de la FIPF et du 18^e séminaire
régional de recherche francophone -
Singapour 9-13 décembre 2023

Avec le soutien de :



NUS
National University
of Singapore

Centre for Language Studies
Faculty of Arts & Social Sciences



ORGANISATION SCIENTIFIQUE

COMITÉ DE RÉDACTION

1. BENTO Margaret (Université Paris Cité, EDA)
2. UNDORF-BOUVIER Sophie (Centre for Language Studies, National University Singapore)

COMITÉ DE LECTURE

3. Yannick Appriou
4. Vasumati Badrinathan
5. Samira Belyazid
6. Daniel Chan
7. Alfred Chen
8. Vo Van Chuong
9. Van Anh Dao
10. Martine Derivry
11. David Gaveau
12. Hélène Girard
13. Tri Indri Hardini
14. Sachiko Komatsu
15. Sabine Kuuse
16. Van Toan Nguyen
17. Jean Nishiyama
18. Thomas Szende
19. Zarah Tan
20. Pham Duy Thien
21. Sophie Undorf-Bouvier
22. Julia Yang
23. Geneviève Zarate

Table des matières

ORGANISATION SCIENTIFIQUE	5
Préface des Actes du 5 ^e Congrès de la Commission Asie-Pacifique de la FIPF et du 18 ^e Séminaire régional de recherche francophone par Cynthia Eid, Présidente mondiale de la FIPF	9
Prologue – Colloque Singapour (décembre 2023) par Claude Germain	12
Présentation par Margaret Bento et Sophie Undorf-Bouvier	13
Quelques défis d'un enseignement subordonné à l'apprentissage en contexte plurilingue et pluriculturel par Claude Germain	19
Analyse comparative de la traduction de la bande dessinée « Ma voisine est indonésienne » en indonésien : une étude des modalités de traduction par Irma Nurul Husnal Chotimah, École doctorale de l'Universitas Pendidikan Indonesia, Masdiana et Herta Gloria Simanjuntak	45
Plurilinguisme et pratiques pédagogiques des enseignants de français au Cambodge par Robraw Ann et Mardy Bunly	67
Enseignement de FLE dans le contexte du plurilinguisme et de l'interculturel. Le cas des cours de FLE destinés aux étudiants chinois à l'Université de Hanoi par Thi Ha Giang Bui, Thanh Huyen Nguyen	89
Le plurilinguisme vu par les apprenants de 3AP (enfants de 8 ans) par Yaalaoui Sarah Ines Yaalaoui	113
Interculturel : enjeu dans un monde globalisé, vue panoramique sur les activités d'expérimentation dans le cadre du cours de communication interculturelle au département de français - Université Nationale du Vietnam à Hanoi par Hoai Anh Tran	159
Traduction dans l'enseignement du FLE en Chine : valeur, défi et perspective par Qin LI	175

Vers une nouvelle orientation de l'enseignement de l'interprétation à l'ère de l' intelligence artificielle par Zheng Jun	195
Les réseaux sociaux au service du FLE : Instagram et Twitter par Vitalija Kazlauskiene, Driss Louiz.....	211
L'application de la classe inversée soutenue par le numérique dans l'enseignement du/en français depuis la COVID-19 par Tran Nhat Duy et Nguyen Bach Quynh Chi	233
Quelques démarches pédagogiques et culturelles afin de favoriser l'interactivité dans un cours hybride du Français sur objectifs universitaires-Cas des étudiants en informatique et aéronautique des Programmes de coopération à l'Institut Polytechnique de Hanoï, Vietnam par Thi Nguyet Anh Trinh, Thi Kim Dung Nguyen.....	255
La lecture virtuelle : la technologie éducative pour la collaboration au-delà des frontières par Mireille Essono Ebang, Ana Gainza	273
Qu'est-ce que le COIL et comment implémenter ce genre de projets dans une classe de FLE ? Retour d'expérience sur mon COIL en classe de français au Japon par Coline Mailleux.....	295
Développer les matériels du micro-apprentissage au cours de la production orale du niveau A1 par Salman Al Farisi, Dian Savitri, Anissa Ramadhini, Ari Fatur Rahman	319
Conception d'un modèle d'externalisation des tâches de l'entreprise aux étudiants par Thanh Tin Nguyen Thuc, Triet Minh VU.....	357
Besoin d'améliorer la compétence professionnelle des enseignants de FLE dans un contexte plurilingue. Le cas d'enseignants de français langue vivante 2 à Can Tho, au Vietnam par Emilie Nguyen Huu et Huong Tra Nguyen	369
L'apport écologique du FOU dans les filières des Sciences sociales à l'université marocaine entre ancien système et nouvelle réforme « PACTE ESRI'2030 » par El Mostafa Ftouh.....	389

Former les enseignants des lycées français de l'étranger à accompagner les élèves néo-francophones : réflexions plurilingues et interculturelles auprès du public de l'International French School of Singapore par Anne Bonelli, Julia Peres Vergnes417

Enseignement du guide touristique francophone à travers le travail en groupe : cas des étudiants de français du département de français de russe, école supérieure de langues étrangères et d'études internationales - Université de Hué par Huong Hue Nguyen, Ngoc Tran Nguyen, Phung Cao, Thu Hien Tran et Huy Pham445

Les Ateliers Pédagogiques de Madras : Un outil efficace de la formation pour des enseignants du FLE ? par Adeline Gracia Albert, Srunika K, Sumithra Muthumukar.....459

L'évaluation en FLE dans le cadre du programme Pré-France à l'Université UniKL, Malaysia-France Institute (MFI) par Ewa Gueguen469

Plurilinguisme et pratiques pédagogiques des enseignants de français au Cambodge

Robraw ANN et Mardy BUNLY

Institut National de l'Éducation, Cambodge

Résumé

Afin de rehausser les compétences des enseignants de français de tout niveau au Cambodge, l'Institut National de l'Éducation met en place depuis 2019 le programme du Master de l'Enseignement du français visant à former les enseignants et les futurs enseignants de français et à les faire monter en compétences dans le savoir de la langue française et de la culture francophone. Dans le cadre de ce programme, la didactique du plurilinguisme est un des modules de cours important et a pour but de faire comprendre aux étudiants les notions du plurilinguisme, de connaître les contextes d'enseignement du FLE, les principes de la didactique du plurilinguisme et notamment de mettre en œuvre des activités pédagogiques (projets) pour les filières bilingues. Dans cet article, nous présentons en détails ce module et cherchons

à comprendre les pratiques des sortants en termes de mise en œuvre des activités pédagogiques en mobilisant des questionnaires auprès de l'ensemble des acteurs concernés. Les résultats permettent d'établir que les enseignants mettent en place le projet pour leurs classes, même si certains sont restés en retrait pour diverses raisons.

Mots-clés : plurilinguisme, didactique du plurilinguisme, activités pédagogiques, projets

1 – Introduction

Au Cambodge, le système éducatif d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes à tous les niveaux pour répondre aux mutations accélérées de la société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays ainsi que pour la région et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux (Ann, 2019). Dans le cadre de ces réformes, depuis 2013, la formation des enseignants de toute matière, y compris le français est une priorité car le pays a besoin de développer des ressources humaines de qualité et capables de répondre aux besoins locaux, régionaux et internationaux (MEJS, 2019).

L'Institut National de l'Éducation (INE) joue un rôle très important dans cette réforme. Depuis 1979, l'INE a pour mission de former et de recycler les enseignants, les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports cambodgien (MEJS) et les inspecteurs d'éducation pour tout le pays (Ann, 2008). Cette construction des compétences des ressources humaines du MEJS à l'INE s'effectue

sous forme de formations initiales et de formations continues. Les formations initiales, débutées après les années 1995 comprennent celles des enseignants de collège et de lycée et des formations du niveau Master et Doctorat (INE, 2022).

Formations des enseignants et des cadres éducatives :

- Formation des enseignants de français de collège (deux années de formation après le baccalauréat ou Bac+2)
- Formation des enseignants de français de collège (quatre années de formation après le baccalauréat ou Bac+4)
- Formation des enseignants de lycée (une année de formation après la licence ou Licence+1)
- Formation des enseignants de lycée (deux années de formation après la licence ou Licence+2)
- Formation des inspecteurs éducatifs
- Formation des proviseurs d'enseignement secondaire

Formations du niveau Master et Doctorat :

- Master d'éducation, mention Tutorat
- Master d'Administration de l'Education
- Master d'Enseignement du Français
- Doctorat d'Administration de l'Education
- Doctorat en curriculum et en enseignement

Concernant la formation du Master d'Enseignement du français (MEF), créé en 2019 et conformément aux missions de l'INE (promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du 21^{ème} siècle et le développement professionnel continu des enseignants, des responsables de l'éducation et des chercheurs cambodgiens), ce programme a pour mission de former des étudiants qualifiés et professionnels qui souhaitent devenir enseignants, enseignants chercheurs sur la francophonie et le français dans le domaine de l'éducation (INE, 2022). Cette mission fournit de nombreuses compétences par le biais des professeurs intervenants, ainsi que des compétences professionnelles afin de maximiser les opportunités académiques permettant aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances pour le développement humain et social (MEJS, 2019).

Plus précisément, le programme vise à former sur le plan pédagogique les futurs enseignants de français et à les faire monter en compétences dans le savoir de la langue française et de la culture francophone ; par ailleurs les blocs méthodologie et recherche visent à développer en français la capacité des étudiants à rechercher des sources d'informations pour son activité d'enseignement (recherche-action), analyser, synthétiser et rédiger une réflexion que l'on peut qualifier « de recherche appliquée » (MEJS, 2019). En termes de crédits, le diplôme utiliserait 48 crédits, soit 24 crédits pour le Master 1 et 24 crédits pour le Master 2. De façon générale, un crédit correspond à environ 15 heures de cours.

Parmi les modules proposés dans le cadre de Master, la didactique du plurilinguisme est un des modules de cours important qui a pour but de faire comprendre aux étudiants les notions du plurilinguisme, de la sociolinguistique, les statuts des langues dans le monde (langue maternelle, langue seconde, langue officielle, langue d'études, les créoles, langue

étrangère...) et de concevoir des activités pédagogiques comme le projet pour la classe. A l'issue de ce module, les formés seront capables d'acquérir toutes ces connaissances et de pouvoir concevoir des activités pédagogiques cohérentes et adaptées, notamment le projet à leur public hétérogène dans le contexte plurilingue (MEJS, 2019).

Pour comprendre les pratiques pédagogiques des anciens étudiants sortis de cette formation et qui sont actuellement enseignants de français dans des établissements publics ou privés, nous allons identifier la fréquence de mise en œuvre du projet pour la classe et des raisons pour lesquelles certains enseignants n'utilisent jamais ou rarement le projet pour leur classe.

2 – Concepts théoriques

Notions du plurilinguisme

De manière générale, le plurilinguisme est un ensemble de compétences et de ressources linguistiques, cognitives et socioculturelles qui permettent aux individus de communiquer dans différentes langues et situations» (Verdelhan-Bourgade, 2007 ; Juillard, 2007). Il s'agit donc d'un état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ; situation qui en résulte ou plus précisément c'est une densité de population très élevée et un grand nombre de locuteurs par langue n'étant apparemment pas des conditions préalables à l'existence de communautés de discours plurilingue (...), les sociétés dites simples peuvent également offrir des situations complexes de plurilinguisme (Garmadi, 1981.). Selon le Cadre européen

commun de référence pour les langues (CECRL), le plurilinguisme vise à saisir la nature holistique des répertoires linguistiques et culturels de chaque utilisateur/apprenant d'une langue. Dans cette optique, les apprenants/utilisateurs considérés comme des acteurs sociaux, puisent dans toutes sortes de ressources disponibles dans leurs répertoires linguistiques et culturels et développent ces ressources dans leurs parcours personnels. Le plurilinguisme / pluriculturalisme met l'accent sur l'utilisation dynamique de plusieurs langues/varieties langagières et sur la connaissance, la conscience et/ou l'expérience culturelles dans des situations sociales.

En parlant d'une personne, un plurilingue, c'est quelqu'un qui est à l'intérieur d'une communauté, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, relations sociales, etc.). Chaque locuteur acquiert (et pratique par la suite) une seule langue dans le noyau familial, dans le domaine de la vie privée. Puis, il devient plurilingue dès qu'il prend part à l'interaction sociale hors de la famille, dans le domaine public (Garmadi, 1981 : 118).

Didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme est un champ de recherche et de pratique qui se préoccupe de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans un contexte plurilingue» (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 5) ou est une discipline qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans un contexte où la diversité linguistique est présente. Elle vise à développer les compétences plurilingues des apprenants via les approches plurielles (Troncy & Goletto, 2014), c'est-à-dire

leur capacité à utiliser plusieurs langues de manière efficace et appropriée.

Gajo & Steffen (2015) expliquent que la didactique du plurilinguisme constitue un paradigme récent dans la recherche éducative, à la fois en continuité, en rupture et en décalage avec la didactique des langues. Nous en soulignons quelques aspects, à partir d'un terrain d'enseignement bilingue précoce se déclinant selon deux modèles : des classes où deux enseignants interviennent en se répartissant les langues (méthode une personne – une langue) et des classes où le même enseignant gère les deux langues (méthode une personne – deux langues). L'analyse des pratiques discursives bilingues en classe nous aide à revenir, plus particulièrement, sur la place de l'alternance de codes dans l'enseignement bilingue et, a fortiori, dans la didactique du plurilinguisme. Ces pratiques illustrent que l'intégration des apprentissages en et de Langue vivante 1 (L1) et Langue vivante 2 (L2) va au-delà de la simple articulation de deux espaces monolingues et tient à une posture bi-plurilingue des enseignants privilégiant des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des savoirs. Cette intégration est favorisée par la méso-alternance, réfléchie par rapport à la mise en complémentarité et en contraste des langues et à l'apport des ressources plurilingues pour l'élaboration des savoirs et qui articule les pratiques en classe avec les enjeux curriculaires.

Pédagogie de projet

Concernant les pratiques en classe et pour répondre au plurilinguisme, la pédagogie de projet est une pratique pédagogique importante (CECRL, 2001, 2005 ; Puren, 2006, 2011

; Hamez, 2012). En 2001, la publication du CECRL donne une nouvelle orientation à l'approche communicative alors en vigueur en classe de langues vivantes étrangères. Dès lors, il s'agit, pour les enseignants et concepteurs de manuels, de considérer l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un projet global. Il n'est plus question de se limiter à préparer l'apprenant à des rencontres occasionnelles avec des locuteurs natifs de langues-cultures étrangères. Cette perspective dite « actionnelle » encourage l'action qui suscite l'interaction, développant alors des compétences communicatives lors d'activités langagières de production, de réception, de médiation et d'interaction. On sait que pour mettre en œuvre la perspective actionnelle, les auteurs de manuels et les enseignants de français langue étrangère cherchent actuellement à articuler unités didactiques et projets pédagogiques (Puren, 2011). Mais aujourd'hui, le travail mené en collaboration avec d'autres personnes, en langue étrangère, est bien réel et de plus en plus fréquent dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. C'est pourquoi l'objectif à atteindre est désormais celui de « la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de la vie quotidienne » (Puren, 2011). Dans ce but, le CECRL, produit par le Conseil de l'Europe, a introduit en 2001 un nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères : la perspective actionnelle, ainsi définie : « La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001 : 15). La perspective actionnelle semble donc être destinée à faire appel à un « nouveau » mode de travail pédagogique : la pédagogie du projet » (CECRL, 2001 : 108).

Nous proposons un exemple de projet extrait de l'unité 1 de la méthode de français « ÉDITO, A1 » et expliquons l'intérêt du projet.

1 RÉALISER UNE FICHE D'IDENTITÉ

Vous allez réaliser la fiche d'identité d'une personnalité francophone.

Démarche
Former des groupes de deux ou trois.

1 Préparation

- Choisissez une célébrité : un artiste, un acteur, un sportif (homme ou femme)...
- Trouvez quelques informations sur la personne.

2 Réalisation

- Sur une feuille, écrivez :
 - le prénom, le nom (ou le nom d'artiste) ;
 - la nationalité ;
 - la profession ;
 - l'âge ;
 - le lieu de naissance ;
 - le pays, la ville ;
 - la(s) langue(s) parlée(s).
- Vous pouvez ajouter des photos.

3 Présentation

- Montrez la fiche d'identité à vos voisins. Ils posent des questions :
 - Comment s'appelle-t-elle ?
 - Elle a quel âge ?
 - Elle parle anglais ?
 - Sa profession ?
 - Sa nationalité ?
 - Sa ville ?
- Mettez les fiches sur les murs de la classe.



Nom : Scorsae
Nationalité : belge
Profession : chanteur
Date de naissance : 12 mars 1989
Né à : Etterbeek (Belgique)
Habite à : Bruzailles, Belgique
Langue : français

unité 1 Et vous ?

Figure 1 : Extrait d'Entre Nous, A2, Unité 2

Baluteau (2005) souligne que la pédagogie du projet inscrit les apprenants dans un contexte social plus étendu que celui de leur classe, notamment dans le cadre d'échanges qui suscitent des interactions avec des pairs, dans une autre classe, une autre ville, un autre pays. Ainsi, les savoirs linguistiques et culturels sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Comme l'élève apprend en agissant, les outils linguistiques sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs. Il y a avant tout action en vue d'une réalisation qui mobilise l'ensemble des capacités linguistiques, communicatives et actionnelles des élèves. C'est plus précisément la dimension pragmatique du langage qui est privilégiée (Hamez, 2012). Pour Puren (2006), le projet « relève de la résolution

de problèmes et [...] est fortement orienté vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants ».

3 – Méthodologie de la recherche

Fort de cette approche théorique, nous nous sommes appropriés ces matériaux sous forme de questionnaires et nous avons mobilisé ces outils auprès de 42 anciens étudiants des promotions 1, 2, 3 et 4 du MEF qui sont actuellement enseignants de français dans les établissements primaires, secondaires et supérieurs, public et privés au Cambodge.

Les questionnaires tentent d'identifier la fréquence de mise en œuvre du projet pour la classe de ces anciens étudiants et leurs raisons pour lesquelles certains n'utilisent jamais ou rarement le projet pour leur classe.

Le tableau suivant donne des informations du public enquêté (promotion, pourcentage, sexe, tranche d'âge et types d'établissement).

Promotion et pourcentage		Sexe	
Promotion	%	M	F
Première promo- tion	26.19%	9.52%	16.67 %
Deuxième pro- motion	21.43%	9.52 %	11.90 %
Troisième pro- motion	28.57%	9.52 %	19.05 %
Quatrième pro- motion	23.81%	7.14 %	16.67 %
Total	100%	35.71 %	64.29 %

Tranche d'âge			Type d'établissement	
Moins de 24 ans	Entre 25 - 30 ans	Plus de 30 ans	Public	Privé
0.00%	9.52%		26.19%	0.00%
0.00%	11.90%	9.52%	19.05%	2.38%
4.76%	14.29%	9.52%	11.90%	16.67%
2.38%	11.90%	9.52%	19.05%	4.76%
7.14%	47.62%		76.19%	23.81%

Tableau 1 : Le public enquêté

Le tableau ci-dessus montre que les anciens étudiants des quatre promotions sont touchés par cette recherche soit 26.19% en première promotion, 21.43% en deuxième promotion, 28.57% en troisième promotion et 23.81% en quatrième promotion. Parmi ces enquêtés, 35.71% sont des hommes. Les femmes représentent 64.29%.

Trois catégories d'âge ont été identifiées chez les enquêtés : « moins de 24 ans », « entre 25 ans et 30 ans » et « plus de 30 ans ». Le tableau ci-dessus montre que 45.24% de l'ensemble des effectifs ont plus de 30 ans, que 47.62% ont entre 25 ans et 30 ans et que 7.14% ont moins de 24 ans.

Concernant les types d'établissement, 76.19% de l'ensemble des effectifs enseignent dans les institutions publiques contre 23.81% qui enseignent dans le privé.

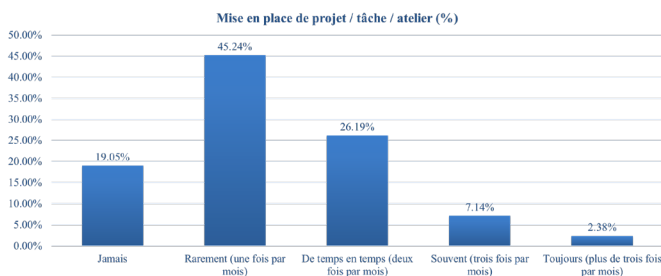
4 – Quelques résultats de la recherche

Après avoir analysé les données recueillies, nous allons présenter des résultats en fonction de deux objectifs de la recherche fixés.

Objectif 1 : Identifier la fréquence de mise en œuvre du projet pour la classe

La figure 2 ci-dessous nous renseigne sur la fréquence de la mise en place de projet pour la classe des anciens étudiants du master.

Figure 2 : Fréquence de la mise en place de projet pour la classe



Les résultats montrent que 7.14% de l'ensemble des effectifs ont mis en place souvent le projet et 2.38% ont mis en place toujours le projet contre 19.05% l'ont mis en place jamais, 45.24% rarement et 26.19% de temps en temps.

La figure 3 montre la fréquence de la mise en place de projet pour la classe des anciens étudiants par tranche d'âge.

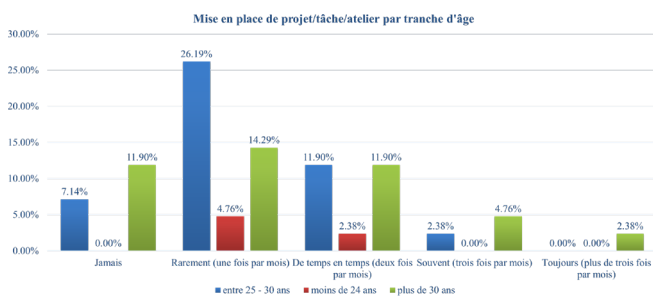


Figure 3 : Fréquence de la mise en place de projet par tranche d'âge

Les résultats montrent que 26.19% des enseignants enquêtés qui ont entre 25 et 30 ans utilisent rarement le projet contre 11.90% qui ont plus de 30 ans ont mis en place jamais le projet. Cela peut s'expliquer par un manque d'expérience, la priorité donnée à d'autres objectifs de l'enseignement ou à un manque de confiance en leurs capacités.

Chez les plus de 30 ans, 11,90% n'ont jamais mis en place de projet. Cette proportion est moindre que chez les jeunes enseignants, mais montre que l'utilisation des projets n'est pas encore généralisée. La réticence au changement, la perception des projets comme chronophages et le manque de formation ou de ressources peuvent expliquer ce phénomène.

La figure 4 nous renseigne sur la fréquence de la mise en place de projet pour la classe des anciens étudiants par type d'établissement.

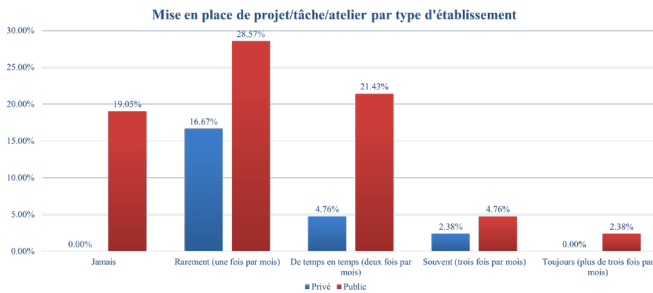


Figure 4 : Fréquence de la mise en place de projet par type d'établissement

Selon cette figure, nous constatons que 19.05% des enseignants enquêtés qui travaillent dans les établissements publics ont mis en place jamais le projet contre 28.57% l'ont mis rarement. Dans le privé, on peut dire que la mise en place du projet est un grand souci car seuls 2.38% de l'ensemble des effectifs pratique souvent cette activité dans leur classe contre 4.76% le fait de temps en temps.

Objectif 2 : Identifier des raisons pour lesquelles certains enseignants n'utilisent jamais ou rarement le projet pour leur classe.

Après avoir recueilli des données, nous avons pu identifier différentes raisons concernant l'absence ou l'utilisation minimale de projet pour la classe. La figure 5 présente ces raisons.

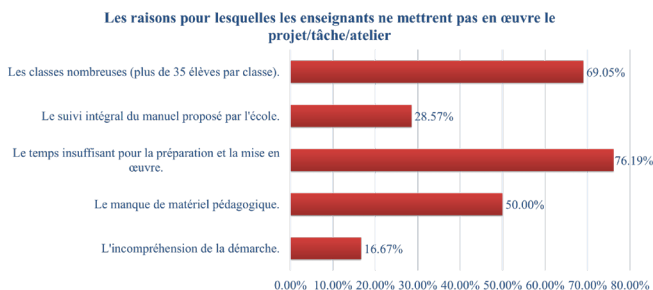


Figure 5 : Les raisons pour lesquelles les enseignants ne mettent pas en œuvre le projet/tâche/atelier

Selon la figure ci-dessus, le temps insuffisant pour la préparation et la mise en place du projet explique une première raison principale (76.19%) liée à l'absence ou l'utilisation mi-

nimale de projet pour la classe, suivie par les classes nombreuses (plus de 35 élèves par classe) (69.05%), le manque de matériel pédagogique (50%), le suivi intégral du manuel proposé par l'école (28.57%) et l'incompréhension de la démarche du projet (16.67%).

Selon les résultats ci-dessus, nous pouvons dire que certains enseignants n'ont pas assez de temps pour la conception et la réalisation d'un projet pédagogique. Pour gagner leur vie, ils travaillent dans plusieurs institutions et leur emploi du temps est très chargé. Le travail de préparation du projet demanderait beaucoup de temps et de l'investissement personnel, donc le temps alloué à d'autres tâches pourrait freiner les enseignants dans la réalisation du projet. Les classes nombreuses sont un des facteurs essentiels chez les enseignants. La gestion d'une classe nombreuse peut s'avérer difficile et chronophage, ce qui peut laisser peu de temps aux enseignants pour la préparation et la mise en place de projets.

Concernant le manque de matériel pédagogique, au Cambodge, l'accès à des ressources et des outils adaptés est crucial pour la réussite d'un projet. L'absence de matériel pédagogique peut constituer un obstacle important pour les enseignants. Dans les écoles publiques, les enseignants n'utilisent que des méthodes intitulées «Tous ensemble 1» et «Tous ensemble 2» rédigées par l'équipe de MEJS, datant depuis une dizaine d'années dans lesquelles il n'y pas ni projet ni tâche finale. Or les projets peuvent nécessiter des ressources spécifiques (matériel, logiciels, etc.) qui ne sont pas toujours disponibles. Pour cela, ils suivent carrément ces manuels proposés.

Pour l'incompréhension de la démarche du projet, certains enseignants n'ont pas reçu la formation pour concevoir

et mettre en place des projets de manière efficace. En général, comme le niveau des enseignants n'est pas élevé pour un enseignement de français, la formation initiale ainsi que la formation continue sont centrées pour la plupart du temps sur le renforcement des compétences linguistiques.

D'autres raisons ont été identifiées chez les anciens étudiants du MEF.

1. Le niveau de langue insuffisante (12%)
2. Le niveau des élèves hétérogènes (5%)
3. Le manque d'engagement des élèves, timidité et passivité (2%)
4. L'inadaptation au niveau des élèves. (2%)

5 – Conclusion, limites et perspectives

Les résultats permettent d'établir que les enseignants mettent en place des projets pour leurs classes (35.71% utilisent de temps en temps, souvent et toujours), même si certains sont restés en retrait pour diverses raisons (les classes nombreuses, le temps insuffisant pour la préparation et la mise en œuvre, le manque de matériel pédagogique).

- La présente recherche a rencontré des difficultés dans son élaboration et a ses limites. Nous n'avons pas mené les entretiens complémentaires (recherche qualitative) pour creuser encore plus leurs raisons pour lesquelles certains enseignants n'utilisent jamais ou rarement le projet pour leur classe.
- Nous n'avons pas interrogé les directeurs d'école pour avoir des données supplémentaires concernant ce sujet.

- Neuf provinces sur 25 ont été choisies pour cette enquête.

A l'issue de cette recherche, nous proposerons quelques perspectives :

- Les terrains de recherche pourraient être élargis afin de couvrir l'ensemble du pays.
- Les entretiens complémentaires auprès des enseignants de français et des directeurs d'école devraient être menés pour avoir des données plus précises.
- Le suivi des anciens sortis de la formation devrait être envisagé afin de les aider dans les pratiques professionnelles.
- Les formations continues devraient focaliser non seulement sur la langue mais aussi sur la pédagogie de projet.

Bibliographie

Ann, R. (2008). Les représentations des professeurs et formateurs face à l'hétérogénéité des élèves professeurs de français de collège en première année à l'Institut National de l'Éducation. Mémoire du Master 2 Professionnel : éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité. Université de Caen Basse-Normandie, Département des Sciences de l'Éducation, CERSE - EA 965

Ann, R. (2019). Transition du système éducatif au Cambodge : engagement et résistance des acteurs au changement : le cas du programme de rattrapage scolaire de l'enseignement primaire. Thèse de doctorat. Education Normandie Université. Français. NNT: 2019NORMC001. HAL Id: tel-02281745 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02281745>

Baluteau, F. (2005). Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges. Carrefours de l'éducation, (1), 77-92.

Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. In *The Canadian Modern Language Review* (Vol. 71, Issue 4, p. 471-499). University of Toronto Press Inc. (UTPress). <https://doi.org/10.3138/cmlr.2740>

Garmadi, J. (1981). *La sociolinguistique*. Paris.

Hamez, M-P. (2012). « La pédagogie de projet, un intérêt partagé en FLE, FLS, FLM », *Le Français Aujourd'hui*, Armand Colin / Dunod, p77-90.

INE. (2022). Plan stratégique 2021-2025. Institut National de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Phnom Penh, Cambodge.

Juillard, C. (2007). Le plurilinguisme, objet de la sociolinguistique descriptive. *Langage et société*, 121-122, 235-245. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0235>

MEJS. (2019). Programme de la formation de Master d'Enseignement du Français. Institut National de l'Educat-ion, Phnom Penh, Cambodge.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 30(1), 11-24.

Troncy, C., & Goletto, L. (2014). Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. *Autour de Michel Candelier*. 2014, 978-2-7535-2913-7. hal-01130316

Verelhan-Bourgade, M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 01 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/246> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.246>

Annexe : Questionnaire

Section I : Informations générales de l'enseignant(e)

1. Vous étiez / êtes étudiant(e) du Master d'Enseignement du français (MEF) de l'INE de la :

- A. Première promotion
- B. Deuxième promotion
- C. Troisième promotion
- D. Quatrième promotion

2. Vous êtes de sexe :

- A. Masculin
- B. Féminin

3. Vous avez :

- A. moins de 24 ans
- B. entre 25 - 30 ans
- C. plus de 30 ans

4. Votre établissement scolaire est :

- A. Privé
- B. Public

Section II : Mise en place du projet pour la classe

5. À quelle fréquence utilisez-vous le projet pour la classe ?

- A. Jamais
- B. Rarement (une fois par mois)
- C. De temps en temps (deux fois par mois)
- D. Souvent (trois fois par mois)
- E. Toujours (plus de trois fois par mois)

6. Je n'utilise jamais ou rarement le projet parce que :

- A. je ne connais pas la démarche de l'activité pédagogique.
- B. il manque des matériels pédagogiques pour cette activité.
- C. je n'ai pas suffisamment de temps pour mettre en œuvre cette activité
- D. je suis carrément le manuel proposé par l'école.
- E. ma classe est nombreuse (plus de 35 élèves par classe).

7. Avez-vous d'autres raisons pour lesquelles vous n'utilisez pas le projet pour la classe ? Précisez !