



Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle.

Obstacles culturels et propositions de remédiation.

Luc NGUYEN, Jarukan JITWONGNAN et Aticom CHITKASEMSUK*

Faculté des arts libéraux, Université de Phayao

The DELF B1 in Thailand: a test of cultural competence. Cultural obstacles and proposals for remediation.

Luc Nguyen, Jarukan Jitwongnan and Aticom Chitkasemsuk*

Faculty of Liberal Arts, Phayao University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 14 October 2022

Revised 7 December 2022

Accepted 19 December 2022

Mots clés:

DELF B1

remédiations pédagogiques

obstacles culturels

mesures correctives

Thaïlande

Keywords:

DELF B1

Pedagogical remediation

Cultural obstacles

Corrective measures

Thailand

Résumé

Cet article constitue le second volet d'un diptyque d'articles au sujet des obstacles culturels posés par le DELF B1 « tous publics » aux apprenants dans le contexte thaïlandais. Il propose une analyse des contenus des sujets-types du DELF B1 qui sert de base à un ensemble de pistes de remédiation. En particulier, il établit une liste des thèmes récurrents apparaissant dans ce test de certification. À partir de ce corpus, deux types de difficultés sont identifiées. Ce sont celles qui sont liées à la culture éducative et celles en lien avec la culture partagée. Les suggestions de remédiations tentent de donner un aperçu des mesures correctives pouvant être mises en place en amont de l'examen afin d'apporter une aide aux apprenants thaïlandais. Ces propositions s'appuient aussi bien sur l'analyse de notre corpus que sur des publications diverses et des observations empiriques ayant pris place dans nos classes de langue.

Abstract

This article is the second part of a two-article series which focus mainly on the cultural obstacles, confronted by learners in the Thai context during their DELF B1 « tous publics ». The analysis of the contents of typical samples of DELF B1, serve as a way

* Corresponding author

E-mail address: jarukan.ji@up.ac.th

to possible solutions, is provided in this article. It proposes particularly a list of recurring themes appearing in this certification test. From this corpus, two types of difficulties can be identified: one related to the educational culture and the other to the shared culture. The suggestions proposed in this article, based as much on the analysis of our corpus as on various publications and empirical observations that took place in our language classes, attempt to provide an overview of remedial measures that can be put in place in order to assist Thai learners.

1. Introduction

1.1 Introduction générale

Nous avons évoqué dans un article précédent¹ (Nguyen et al., 2021) la nature éminemment culturelle du DELF B1. Nous nous proposons dès lors dans cet article de faire l'analyse critique des sujets-types du DELF B1 « tous publics ». En effet, il nous a semblé pertinent après ces rappels théoriques de pousser notre analyse plus loin afin de définir les actions correctives pouvant être menées pour aider les formateurs à mieux préparer les candidats au DELF B1 dans un contexte thaïlandais.

Nous avons arrêté notre choix sur ces sujets car nos étudiants seront confrontés à cette épreuve en fin de cursus. Il s'agit donc pour nous d'apporter notre contribution à l'enseignement du français en Thaïlande.

Au regard des difficultés d'ordre culturel présentes dans le DELF B1, quelles remédiations peut-on mettre en place préventivement ?

Une présentation et une description des contenus des sujets-types seront proposées avant d'indiquer des pistes de remédiations liées aux difficultés envisageables.

¹ « Le DELF B1 en Thaïlande : un test de compétence culturelle ? Problématique et cadre théorique »

1.2 Corpus : présentation et analyse

Notre corpus est constitué de quatre sujets-types, les seuls dont la diffusion et l'accès sont autorisés par France Éducation International (FEI)². Depuis 2020, un nouveau format d'épreuve est apparu (Département évaluation et certifications, France Éducation International, 2019). Ce dernier a coexisté avec l'ancien en 2020-2021 et 2022. Le site de FEI ne propose désormais que deux sujets-types. Afin de constituer un échantillon assez étendu pour en tirer une analyse fine et pertinente, nous avons donc basé notre étude sur quatre sujets d'annales (Perrot, 2013) consultés le 4 décembre 2020 qui apparaissaient par le passé sur le site du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Ils sont toujours disponibles sur le site <http://www.delfdalf.fr>, créé par Yann Perrot³ en 2013. Ce site est régulièrement mis à jour et susceptible de modifications à tout moment.

Les sujets de notre corpus relèvent des deux formats : les trois premiers sur l'ancien et le dernier basé sur le nouveau. Nous désignerons les sujets par sujet 1, sujet 2, sujet 3 et sujet 4 en respectant leur ordre d'apparition sur le site.

L'analyse des contenus nous permettra d'obtenir une vue globale de notre corpus afin de proposer des pistes de remédiations pertinentes. Par ailleurs, les résultats de cette étude seront capitaux pour pronostiquer des thèmes pouvant fréquemment apparaître dans chacune des parties de l'épreuve. Cela servira aux enseignants et aux étudiants désireux de préparer efficacement le DELF B1.

Il convient cependant d'exprimer quelques réserves quant aux résultats obtenus. En effet, nous comparons des échantillons de tailles très inégales. Par exemple le sujet 3 propose 5 choix de sujets pour l'exercice en interaction, alors que le sujet 4 n'en propose aucun et que le sujet 1 n'en propose que deux mais qui sont vraisemblablement des exemples tirés du DELF scolaire. Dans ces conditions, il existe des écarts importants entre les sujets qui biaisent nos résultats. En outre, notre classement thématique comporte évidemment une part de subjectivité parce que nous

² Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est depuis 2020 dénommé France Éducation International.

³ Responsable du développement du français pour le Centre du Vietnam et coordinateur pédagogique des Institut français de Danang et de Hué.

avons créé par nous même les catégories discrètes dans lesquelles nous avons classé les items. D'autres choix pourraient être faits. De surcroît, un même énoncé peut aussi être rattaché à plusieurs catégories. En dépit de ces limites, ces résultats pourront tout de même nous fournir une vision d'ensemble des thèmes récurrents pour orienter notre action pédagogique.

Quels sont les thèmes apparaissant de manière récurrente dans les sujets-types ?

Nous débuterons par donner une vue d'ensemble des thèmes contenus par l'épreuve, avant d'en proposer un classement par ordre décroissant de fréquence. Nous avons à regret fait le choix de ne pas décrire la forme des exercices pour nous concentrer sur le fond parce qu'en dépit de son intérêt cette analyse de la forme aurait largement dépassé le cadre de cet article. Dans les tableaux qui suivent, nous désignerons par les sigles suivants chaque partie de l'épreuve : « CO » pour « compréhension orale », « CE » pour « compréhension des écrits », « PE » pour « production écrite » et « PO » pour « production orale ».

1.2.1 Vue d'ensemble

Le tableau ci-dessous présente le nombre total d'occurrences pour chaque thème qui se répartissent entre une seule fois (pour le *droit des enfants* et les *informations personnelles*) et un maximum de 12 fois (pour *le travail*). Le nombre moyen d'apparitions des thèmes est de 5 fois. Ces résultats tendent à montrer que chacun des thèmes sélectionnés doit faire l'objet d'une attention particulière dans la préparation des candidats afin de maximiser leurs chances de réussite.

Tableau 1

Nombre total d'occurrences pour chaque thème dans les examens blancs du DELF B1

	Tourisme/Voyage	Logement	Enseignement/Education	Langues	Problèmes internationaux	Droits des enfants	Changements sociaux/Sociétaux	Travail	Loisir	Relation/Famille	Santé	Arts divers	Informations personnelles	Vie quotidienne	Consommation	Total
CO	4	2					2	1		1	2	2		1	4	19
CE	2	1	2	4	1	1	1	3	1		1				1	18
PE					1		1	2								4
PO	5	2	6				5	6	2	2			1	4	1	34
Total	11	5	8	4	2	1	9	12	3	3	3	2	1	5	6	

L'observation des résultats indique un écart important quant au nombre de thèmes abordés selon les parties de l'épreuve. Ainsi, pour la production écrite, seuls trois thèmes apparaissent pour quatre occurrences au total. Alors que pour la production orale, dix thèmes différents sont présents pour 34 occurrences. Cela signifie que pour certaines parties de l'épreuve, les thèmes possibles sont plus prévisibles que pour d'autres parties. Cependant, le nombre important de thèmes et d'occurrences de la partie production orale est lié au fait que le candidat est invité à tirer au sort un sujet parmi un certain nombre de sujets qui lui ont proposés.

1.2.2 Classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence

Le classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence repose sur les scores obtenus. Ce classement servira de base au pronostic des erreurs probables et aux remédiations qui en découleront.

Tableau 2*Classement des thèmes par ordre décroissant de fréquence*

Fréquence	Score	Rang	Thème
Maximum	12	1	Travail
Très fréquent	11	2	Tourisme/voyage
	9	3	Changements sociaux/Sociétaux
Fréquent	8	4	Enseignement/Éducation
	6	5	Consommation
Moyennement fréquent	5	6	Logement
	5	6 <i>ex aequo</i>	Vie quotidienne
Assez fréquent	4	7	Langues
	4	7 <i>ex aequo</i>	Loisir
	3	8	Relation/Famille
	3	8 <i>ex aequo</i>	Santé
Moins fréquent	2	9	Problèmes internationaux
	2	9 <i>ex aequo</i>	Arts divers
	1	10	Droit des enfants
	1	10 <i>ex aequo</i>	Informations personnelles

Nous constatons que les fréquences d'apparition sont variables puisqu'elles se répartissent entre un maximum de 12 pour le *travail* et un minimum d'une occurrence pour le *droit des enfants* et les *informations personnelles*. Si tous les thèmes semblent pertinents à étudier en classe, le classement des fréquences peut aider les professeurs à définir les priorités en particulier lorsqu'ils ne disposent que d'un temps limité pour préparer les apprenants à l'épreuve.

2. Difficultés envisageables et leurs remédiations

Dans la partie précédente, nous avons extrait les thèmes récurrents des quatre sujets-types du DELF B1 disponibles. Cette description autorise à pronostiquer des difficultés que les candidats thaïlandais pourront rencontrer. Ce pronostic sera également basé sur des observations empiriques liées à des expériences multiples d'enseignement et une prise en compte de l'écart entre la culture-cible et la culture-source. Ce dernier provient du fait que la langue est intimement liée à la culture. Ainsi,

un test de compétence linguistique comme le DELF B1 constitue également un test d'ordre culturel. Les étudiants thaïlandais risquent donc de rencontrer deux types de difficultés à surmonter.

Il existe des difficultés d'ordre linguistique mais celles-ci sont les plus fréquemment prises en compte par les professeurs de français. Par conséquent, nous nous priverons d'un traitement détaillé de ces questions car elles nous semblent suffisamment mises en lumière par d'autres travaux. Rappelons cependant que ces difficultés linguistiques sont d'autant plus importantes que le thaïlandais⁴ n'appartient pas à la famille indo-européenne. L'étudiant ne dispose pas d'un fond lexical commun important avec le français, contrairement à d'autres langues d'Asie du Sud-Est comme le vietnamien qui emploie des emprunts au français là où le thaïlandais utilise plutôt l'anglais. Par exemple, la crème glacée est désignée par *ice cream* en thaï et par *kem* en vietnamien (du français « crème »), de même pour le thaï *khanom cake* et le vietnamien *bánh ga tô* (> gâteau) ou encore le thaï *suit* et le vietnamien *com lê* ou *complê* (> complet). Nous pourrions multiplier les exemples de ce type. En théorie, l'anglais est la première langue vivante obligatoire que tous les étudiants ont étudiée. Pourtant, beaucoup d'entre eux ont des acquis très faibles dans cette langue, et ce malgré le fait qu'ils ont commencé son étude précocement. De plus, le thaïlandais est une langue isolante dont la morphologie est très éloignée du français qui est une langue synthétique de nature flexionnelle. Dans les langues isolantes, les variations d'ordre morphologique sont inexistantes. Parmi celles-ci, celles dites des « racines isolées » sont constituées de mots qui « consistent en un groupement fixe de phonèmes qui ne peut être élargi par des affixes. Des langues représentatives de ce type sont le vietnamien, le chinois et le thaï. » (Feuillet, 2006, p. 18-19)

Ainsi, la morphologie et la syntaxe de la langue-cible posent inévitablement des difficultés aux apprenants thaïlandais parce que leur langue première est peu grammaticalisée. L'enseignement scolaire de la grammaire du thaïlandais demeure donc réduit à la portion congrue et beaucoup d'étudiants sont peu familiers de l'analyse

⁴ Nous désignons par le « thaïlandais » la variété de thaï qui fait usage de koinè en Thaïlande et en particulier l'acrolecte standardisé et enseigné, en d'autres termes la langue officielle nationale du royaume de Thaïlande.

logique et grammaticale de leur propre langue (sauf éventuellement pour les nombreux emprunts au *pali et sanskrit*). De surcroît, le métalangage afférant leur est souvent inconnu. Or, certains chercheurs suggèrent que l'apprentissage de la langue première a une influence capitale sur les conceptions grammaticales des apprenants parce qu' :

[...] il n'est pas facile de faire remettre en question un classement, une étiquette grammaticale lorsqu'ils ont été manipulés pendant toute leur scolarité par les apprenants dans leur L1. En outre, il apparaît que les étudiants sont peu rompus au raisonnement métalinguistique sur leur langue et que c'est la grammaire scolaire (celle enseignée à l'école, à des degrés divers), la plus lointaine dans leur passé d'apprenant, qu'ils privilégient et qui a façonné leur raisonnement. (Klingler, 2005, p. 84)

Ainsi, le degré de grammaticalisation de la langue première devrait être pris en compte par l'enseignant (Klingler, 2005).

En dépit de ces écarts, résoudre les complications liées à la langue demeure le but premier du cours de langue et ces tracasseries sont si prévisibles que nous ne nous étendrons pas davantage dessus.

Le premier type de difficultés sur lequel nous allons nous arrêter plus longuement dans cet article relève des écarts de cultures éducatives. Ces dernières étant représentées dans ce type d'épreuves par la forme que revêtent les exercices. Ce groupe d'obstacles est particulièrement important pour les candidats thaïlandais parce que les pays occidentaux ont une tradition pédagogique ancienne et fort éloignée des pratiques en Thaïlande. De surcroît, le fait que la Thaïlande n'ait jamais été colonisée par une puissance européenne a potentiellement pu préserver plus amplement ses spécificités culturelles sur le plan éducatif que les autres pays de l'ASEAN. En outre, les candidats sont souvent assez peu, voire pas du tout, confrontés à des cours dispensés par des personnes de culture française et lorsqu'ils le sont, ces derniers adaptent souvent leurs cours aux habitudes locales. Par ailleurs, les professeurs ont tendance à se focaliser sur la langue pendant les cours de langue plutôt que sur les types

d'exercices. Ainsi, ces difficultés devraient donc faire l'objet d'une attention particulière de la part des formateurs.

Le second type est constitué par les obstacles rattachés à la culture partagée. Il s'agit des habitudes de vie quotidienne. Ces derniers sont particulièrement importants pour le public que nous visons. La Thaïlande n'étant pas un pays occidental, le mode de vie, les infrastructures urbaines, les habitudes sont extrêmement éloignées de celles de l'Hexagone. Nous reviendrions donc amplement sur ces contraintes, même si celles-ci sont très prévisibles et plus aisées à traiter que les difficultés en lien avec les écarts de cultures éducatives.

À partir de la description faite des épreuves de notre corpus, quelles sont les difficultés les plus probables ? Quelles actions correctives peut-on mettre en place en amont de l'examen afin de mieux préparer nos étudiants à ce dernier ?

Nous nous pencherons tout d'abord sur les entraves liées à la culture éducative thaïlandaise, avant de nous arrêter sur les problèmes liés à la culture partagée.

2.1 Difficultés liées à la culture d'apprentissage

Les cultures d'apprentissage en Thaïlande et en France sont issues de traditions très différentes. Rappelons pour mémoire que la France est l'héritière d'une longue tradition pédagogique dont certains aspects que nous évoquerons ultérieurement sont directement hérités de l'antiquité gréco-romaine. La Thaïlande, quant à elle, est la dépositaire d'un modèle éducatif bouddhique car ce sont les moines qui y ont assuré l'éducation pendant très longtemps, à l'instar des autres pays continentaux de l'ASEAN – exceptions faites de la Malaisie musulmane au sud et du Vietnam marqué par la tradition confucéenne d'Asie orientale.

En outre, le système éducatif français fait la part belle aux pédagogies actives et centrées sur l'étudiant, surtout depuis *la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989*, dite loi Jospin qui place l'élève au centre des apprentissages puisque son article premier affirme que : « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » (Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) (1), s. d.). En revanche en Thaïlande, les pédagogies restent plutôt transmissives et centrées sur les savoirs et l'autorité des enseignants (Jaime-Aree, 2013). Nous

sommes déjà revenus sur cette centration sur les savoirs dans l'article précédent auquel nous renvoyons le lecteur. De surcroît, le DELF est basé depuis 2005 sur le CECRL qui instaure une primauté de la communication – qu'elle soit monologique ou interactive – sur les connaissances formelles, ce qui ne va pas sans poser de problèmes pour nos apprenants imprégnés d'un modèle éducatif fort éloigné.

Quels sont les écarts de cultures éducatives amenant des difficultés aux apprenants thaïlandais ?

Nous évoquerons d'abord la prédominance des questions à choix multiples (QCM) et des questions de cours dans le système thaïlandais. Puis, nous montrerons pourquoi les épreuves de productions du DELF B1 représentent une barrière à dépasser pour les candidats thaïlandais.

2.1.1 Prédominance des QCM et des questions de cours dans le contexte thaïlandais

Tout professeur étranger – et a fortiori français – qui enseigne en Thaïlande est frappé par la fréquence quasi exclusive des questions à choix multiples (QCM) et des questions dites « de cours ». Il s'agit de questions qui appellent une réponse courte de la part du candidat qui restitue un point spécifique de connaissance.

Concernant l'examen du DELF B1, ce type de question apparaît pour les parties de compréhension. Ces QCM devraient même remplacer complètement les questions ouvertes dans les années à venir en accord avec le nouveau format de l'épreuve. Les apprenants sont donc familiarisés avec ce type de réponses.

En revanche, les épreuves de production sont des épreuves de productions longues qui devront être argumentées et articulées correctement selon un plan logique. Cela correspond à l'habitude en France où les élèves sont habitués à la rédaction d'écrits longs, dès l'école élémentaire. En effet, l'écrit – et plus particulièrement sa production – constitue un « critère de sélection » dans le système éducatif français (Guibbert et al., 1980, p. 22). La dissertation est ainsi un exercice-phare du système éducatif français (Genette, 1966, p. 297) – en particulier au niveau secondaire et universitaire – auquel « les professeurs de français sont très attachés. » (Le Goff, 2009, p. 113). Ainsi, diverses épreuves du baccalauréat général comportent des dissertations comme les sciences

économiques et sociales⁵, la philosophie ou encore l'histoire-géographie⁶. Dans toutes les disciplines, tant littéraires que scientifiques, les enseignants français aiment poser des questions ouvertes assez larges afin que l'élève puisse développer une réponse argumentée et articulée logiquement dans laquelle il pourra mettre en perspective ses différentes connaissances. Par exemple, même l'enseignement des mathématiques est centré sur la résolution de problèmes⁷ et ce dès l'école primaire. À partir du secondaire, les solutions algébriques plutôt qu'arithmétiques sont favorisées. De ce fait, les données du problème devront être exposées en expressions littérales⁸ dans lesquelles les connues et les inconnues sont clairement définies. Enfin, la réponse définitive au problème doit être entièrement rédigée. Le raisonnement est donc autant mis en avant que le résultat en lui-même et ce raisonnement s'exprime à l'écrit par une structure logique cohérente et articulée. De même, les exercices de géométrie reposent sur des démonstrations logiques basées habituellement sur des syllogismes. Nous voyons par ces quelques exemples que la culture éducative française attache autant d'importance – voire plus – au raisonnement logique et son expression écrite qu'aux connaissances et résultats en eux-mêmes. Nous allons voir que cela pose potentiellement problème à nos candidats pour les épreuves de productions.

Afin de permettre aux candidats thaïlandais d'affronter les épreuves de productions longues, il nous paraît essentiel de concevoir les séquences pédagogiques en prenant comme point de départ les tâches que les apprenants auront à réaliser. Ainsi, le formateur sera en mesure de définir les compétences engagées dans celle-ci pour

⁵ Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 (*Épreuve de l'enseignement de spécialité « sciences économiques et sociales » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, 2020*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001800N.htm>

⁶ Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 (*Épreuve de l'enseignement de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, 2020*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001791N.htm>

⁷ (*Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018*), consulté le 9 octobre 2022 sur le site https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752

⁸ (Équipe académique Mathématiques de l'Académie de Bordeaux, 2007)

enfin sélectionner des contenus linguistiques et déterminer les activités de classe. Cette approche par compétences est d'ailleurs celle qui est promue par le CECRL (Beacco, 2007). Malheureusement, nous partons du postulat que la démarche la plus souvent retenue pour créer une séquence en Thaïlande consiste à définir des contenus linguistiques plutôt que des compétences parce qu'il s'agit de la démarche habituellement observée dans l'éducation primaire et secondaire. Or, cette centration sur les savoirs linguistiques provoque en général une focalisation sur les exercices de systématisation dont la réalisation ne préjuge absolument pas de la capacité à réemployer et réinvestir les éléments étudiés dans une production longue. En effet, « l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, ipso facto, leur mobilisation dans l'action. » (Perrenoud, 1997, p. 9). Ainsi, nous constatons fréquemment en classe que des étudiants étant rompus aux exercices de systématisation demeurent absolument inaptes à les réutiliser avec d'autres connaissances dans des simulations plus larges.

2.1.2 Difficultés liées aux épreuves de productions

Avant de présenter ces difficultés, il convient d'établir une distinction entre les épreuves en interaction – qui supposent une prise en compte de l'interlocuteur pour échanger avec lui (Chapitre 4 du CECRL 2001) – et les épreuves monologiques qui ne mettent pas en jeu les mêmes compétences.

Les épreuves de productions au DELF B1 pourront se révéler délicates au regard de la culture éducative thaïlandaise. Par exemple, l'exercice en interaction de la production orale fait appel à des compétences interactionnelles. Ces exercices se révèlent souvent problématiques car les apprenants ont tendance à écrire complètement les répliques des dialogues à jouer en classe. Par conséquent, ces simulations ne sont pas véritablement des échanges mais des écrits oralisés. Les difficultés face aux interactions spontanées sont renforcées par la prégnance de la notion de face qui obère leur capacité à adapter à l'interlocuteur lorsque celui-ci ne produit pas l'énoncé attendu. Cet obstacle n'est pas propre au public thaïlandais mais se retrouve dans d'autres contextes asiatiques (Suzuki, 2005).

En ce qui concerne les monologues en production écrite, en particulier dans le cas d'un essai et pour le troisième exercice de la production orale, d'autres types de

difficultés se font jour. En effet, ces sujets polémiques ne peuvent être traités qu'après avoir élaboré un plan cohérent dans lequel le candidat aura hiérarchisé ses arguments et ses exemples logiquement. Or, nous avons vu que ce type d'exercices n'est pas courant pour les apprenants thaïlandais. En outre, ce que les Français entendent comme logique « n'est pas identique à celle que les apprenants connaissent dans leur culture. » (Takagaki, 2002, p. 189). En effet, les étudiants sont imprégnés de « modèles rhétoriques » différents (Ibid.) mais ils « croient souvent, à tort, que leur façon de raisonner est universelle » (Takagaki, 2009, p. 377).

De surcroît, l'insécurité linguistique des enseignants non-natifs (largement majoritaires en Thaïlande) pousserait ceux-ci à se focaliser sur les exercices de systématisation dont la validation laisse une part moins grande à l'incertitude. En effet, les exercices de production longue et de réinvestissement peuvent les placer dans des situations plus délicates car :

[...] en laissant plus de place à l'imprévu, l'approche communicative a placé les enseignants non-natifs dans une position didactique délicate d'un point de vue linguistique mais aussi méthodologique. (Planet, 2014, p. 92)

Il est probable que de nombreux professeurs thaïlandais appliquent une stratégie d'évitement pour contourner ces difficultés.

Nous présenterons deux aspects qui risquent en particulier de poser des problèmes : l'élaboration du plan et l'usage du brouillon que cela présuppose.

2.1.2.1 Élaboration d'un plan détaillé

Élaborer un plan détaillé est une gageure pour beaucoup d'apprenants n'étant pas rompus à ce type d'exercice. Or, une production à la structuration peu rigoureuse se révèle bien souvent plus difficilement compréhensible toutes choses égales par ailleurs. En outre, l'Occident est le délégataire de la philosophie grecque antique qui voit dans l'organisation du discours une voie d'accès à la vérité. Par exemple, le terme grec **λόγος** « logos » désigne tout à la fois le discours sur un sujet et la science qui y est relative ce que nous trouvons encore aujourd'hui dans le suffixe *-logie* en français. On

comprend dès lors mieux le lien étroit dans la pensée occidentale entre le discours et la connaissance en elle-même.

Ainsi, la dialectique et la rhétorique occupent une place prépondérante du système éducatif occidental depuis l'Antiquité (elles faisaient déjà partie du *trivium* des arts libéraux). La dialectique a perduré dans la scolastique médiévale, en particulier dans l'exercice de la *disputatio* (Durkheim, 1938). Aujourd'hui encore, l'enseignement de la philosophie est obligatoire pour tous les lycéens de l'enseignement général en France. Les sujets se traitent obligatoirement par un plan dialectique en trois parties (le fameux plan thèse-antithèse-synthèse). La dialectique est en effet à la base de la philosophie occidentale depuis Platon jusqu'à Kant et bien évidemment Hegel. Bien qu'une forme d'utilitarisme se faisant jour semble remettre en cause cet enseignement philosophique, il se maintient. D'ailleurs, la question de sa persistance se posait déjà au XIX^e siècle (Durkheim, 1895). Cette longue tradition laisse supposer des attentes – éventuellement inconscientes et implicites – de la part des examinateurs du DELF B1 parce que ces essais appartiennent à un « genre institué » (Maingueneau, 2004). En effet, « la dissertation [...] obéit à des contraintes et ce, autant dans la forme que dans le fond » (Rançon & Dekhissi, 2017, p. 110). Ainsi, les sujets proposés sont souvent polémiques et appellent donc un plan dialectique ou à la rigueur un plan critique confrontant une thèse à son antithèse. Cela est particulièrement valable pour la production écrite du sujet 1 :

À votre avis, quels ont été le ou les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs selon vous ? Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet. (160 à 180 mots)

Pour cet exercice, la deuxième question semble suggérer un plan dialectique à l'apprenant, alors même qu'un plan thématique serait sans doute plus judicieux car il éviterait les redondances et surtout de porter un jugement définitif sur des évolutions parfois trop récentes pour qu'on puisse en tirer une conclusion. Sans compter que

certains changements peuvent tout à fait comporter des impacts positifs et négatifs. Le sujet 2 propose aussi un essai dont l'énoncé invite à un plan dialectique :

À votre avis est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis. (160 à 180 mots)

Ici, l'apprenant pourra composer une partie sur les possibilités de réduction de la pollution et évoquer les limites de cette possibilité dans une autre partie. Une troisième partie est éventuellement envisageable. Nous noterons également le fait que l'exposition des arguments doit être « cohérente » et exemplifiée. Ces deux points sont aussi possiblement délicats pour un étudiant qui n'a jamais appris à hiérarchiser logiquement ses arguments et ses exemples.

Concernant les exercices de production orale, les dix minutes de préparation du monologue suivi pour la production orale ne sont pas suffisantes pour écrire intégralement son script. L'étudiant devra donc élaborer une problématique et un plan détaillé au brouillon pour guider son intervention. Notons que les exercices des sujets 1 et 2 semblent plus académiques que ceux du sujet 3. De plus, pour ce dernier sujet les concepteurs orientent la production par un ensemble de questions. Si le sujet 3 semble moins scolaire, il n'en demeure pas moins que le candidat sera amené à répondre aux consignes en suivant un plan détaillé.

Partant de ces observations, nous pouvons à présent proposer une remédiation à ces problèmes. Il semble impératif que les enseignants et formateurs préparant les candidats au DELF B1 mettent en place des séances dédiées à l'élaboration de plans détaillés à partir de sujets polémiques afin que le candidat soit en mesure de mettre en place cette stratégie lors de l'examen. Ils devront tout particulièrement insister sur l'organisation logique des parties du développement et au sein de celles-ci des paragraphes entre eux parce que la cohérence et la cohésion font partie intégrante des critères de notation. Cet enchaînement logique se manifeste par la présence de transitions entre parties et de connecteurs logiques au sein des paragraphes. Les parties

devront être reliées logiquement entre elles par des phrases de transition. En général, elles contiennent une concession lorsque l'on passe de la thèse à l'antithèse.

Il convient de toujours commencer par le plus évident pour finir par le plus douteux, des faits aux interprétations, de l'implicite à l'explicite, du cas général à l'exemple, etc. Ce dernier point nous semble vraiment problématique car nous avons pu observer en classe que la plupart des étudiants thaïlandais éprouvent des difficultés à passer des faits singuliers aux concepts. Leurs productions ressemblent souvent à une collection d'anecdotes, de faits particuliers et d'événements spécifiques qu'ils ne parviennent pas à relier logiquement entre eux. Il ne faut pas perdre de vue que ce passage du factuel au conceptuel est le fruit d'un apprentissage progressif et laborieux chez les élèves français comme le rappelle Vigner:

De la 6^e à la Terminale, l'élève va progressivement passer d'un écrit de représentations d'événements, de faits, appréciés au travers du filtre des sensations et des sentiments personnels, à un écrit portant sur des thèmes de plus en plus abstraits, où il s'agit de confronter des jugements, de débattre, d'argumenter, selon une démarche de plus en plus objective. (Vigner, 1990, p. 18)

Nous comprenons dès lors les obstacles que doivent surmonter les étudiants thaïlandais qui doivent acquérir cette capacité de conceptualisation dans un laps de temps beaucoup plus réduit. De surcroît, la prépondérance des QCM et des questions de cours pourrait renforcer ces difficultés car dans le système éducatif thaïlandais, les enseignants interrogent généralement les étudiants sur des données ou des faits précis. Nous avons ainsi pu constater qu'ils éprouvaient des difficultés d'autant plus importantes que nous leur proposons des sujets larges. Par conséquent, les enseignants de FLE devraient aider les apprenants à bâtir une argumentation objective à partir des faits singuliers. Cela passe par la capacité à conceptualiser qui repose sur les opérations de généralisation et de discrimination (Vigner, 1990, p. 25)

En définitive, les candidats doivent apprendre à créer un plan détaillé à partir d'un sujet problématisé. Ils doivent également savoir écrire des transitions entre parties et utiliser des connecteurs logiques pour relier les divers éléments de leurs discours.

Ces objectifs doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant pour que les candidats puissent mettre en place des automatismes afin de valider ces exercices de production. En effet, si les compétences purement linguistiques sont les premières évaluées, il est évident que l'organisation logique de la production facilite la compréhension et influence favorablement l'examineur.

2.1.2.2 Usage du brouillon

La nécessité de constituer un plan détaillé présuppose l'emploi du brouillon – ou la prise de note sur un support numérique⁹ – qui n'est pas un élément appartenant à la culture éducative thaïlandaise. En effet, les étudiants en ont rarement à leur disposition pendant les examens. Cela semble lié aux natures des épreuves qui sont des questions ouvertes demandant des réponses courtes, voire des QCM. De nombreux étudiants rédigent directement sur leurs copies au crayon à papier et repassent ensuite au stylo à bille. Cette stratégie n'est évidemment pas envisageable pour une production longue parce que ces dernières présupposent l'élaboration d'un plan détaillé. De surcroît, le temps imparti aux exercices s'avère insuffisant pour produire un travail satisfaisant de cette manière.

Ainsi, l'emploi du brouillon devrait faire l'objet d'un apprentissage préliminaire afin d'être efficace. Les candidats doivent savoir quoi écrire sur leur brouillon ce qui n'est absolument pas une évidence. En effet, selon Alcorta (2001), deux types distincts d'usages peuvent être établis :

- Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales.
- Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et

⁹ Il faut cependant prendre en compte que les appareils numériques ne sont pas autorisés pendant les épreuves du DELF.

le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. (2001, p. 98)

Le premier type se révèle d'un piètre intérêt pour les candidats du fait du temps imparti aux tâches. Pourtant, il s'agit de l'usage majoritairement observé chez les étudiants thaïlandais parce que l'usage « instrumental » du brouillon s'acquiert par le biais d'un apprentissage long et d'une pratique scolaire de la production d'écrits complexes, deux éléments quasi absents de la culture éducative thaïlandaise. *A contrario*, les élèves français se voient systématiquement attribuer un « cahier de brouillon » dès leur entrée en *Cours Préparatoire* (1^{re} année d'école élémentaire). Malgré cet usage précoce, l'usage des « brouillons instrumentaux » ne devient vraiment massif qu'à partir du lycée (secondaire supérieur) et encore uniquement chez les élèves de l'enseignement général (Alcorta, 2001, p. 99-100).

Il découle de ce constat, que les candidats thaïlandais devront impérativement apprendre à utiliser leur brouillon comme un support à leur réflexion personnelle et où ils pourront noter leur plan détaillé. Dans le cas d'un sujet pour lequel un plan détaillé n'apparaît pas immédiatement, il est conseillable aux étudiants de noter sur leur brouillon toutes les idées en lien avec le sujet. Cette notation pour être efficace devrait bannir l'usage de phrases complètes et se limiter à des mots-clefs car « il n'y a pas d'intention immédiate de communication avec un lecteur potentiel, mais une nécessité de communiquer avec soi-même » (Alcorta, 2001, p. 100). Cette recherche des arguments est inspirée par l'étape de *l'inventio* de la tradition rhétorique romaine, elle-même issue de celle d'Aristote (Gardes-Tamine, 2002, p. 25). Après cette première ébauche, il reste à organiser logiquement les idées entre-elles. Il s'agit de la phase appelée *dispositio* par les auteurs latins. Les étudiants doivent regrouper les idées par affinité de thème en utilisant des surligneurs. Ils devront attribuer une couleur par thème. Ces regroupements leur donneront les parties de leur devoir. Il leur restera encore à hiérarchiser logiquement chaque idée au sein de chaque thème et les parties entre-elles. Cette méthode nous semble assez efficace pour constituer un plan cohérent car elle est directement dérivée de celle transmise par la rhétorique antique. En revanche, elle doit évidemment faire l'objet d'un entraînement spécifique en amont. Du fait de la culture éducative en

Thaïlande, nous postulons que de nombreux professeurs de français se focalisent sur la manière d'exprimer une idée – *l'elocutio* – plutôt que *l'inventio* et la *dispositio*. Cette tendance – probable – pourrait être renforcée par la nature du cours de langue centré sur l'apprentissage de l'expression d'un contenu plutôt que comme l'apprentissage d'un contenu à exprimer. En effet, l'une des questions les plus fréquentes de la part des apprenants est : « comment dit-on en français ... ? » Cela illustre que le cours de langue est conçu comme l'acquisition d'une capacité à traduire littéralement un énoncé d'une langue à une autre. Or, dans le système éducatif français actuel, la « rhétorique moderne est presque exclusivement une rhétorique de la *dispositio*, c'est-à-dire du « plan » » (Genette, 1966, p. 298). D'ailleurs, l'exercice du plan détaillé est central tant au lycée qu'au niveau universitaire. Par conséquent, les enseignants natifs ont souvent des exigences élevées quant à l'organisation logique des productions.

2.2 Problèmes liés à la culture partagée

Les écueils guettant les candidats thaïlandais peuvent également être liés aux écarts de cultures partagées. En d'autres termes, il s'agit des habitudes, des modes de vie, des normes sociales et des pratiques de la vie courante. Si un écart culturel important existe, il convient de garder à l'esprit que pour beaucoup d'activités sociales de base, ce fossé n'est pas forcément perceptible par les candidats parce que la majorité de ces deniers n'est jamais allée dans un pays étranger. Cela engendre une conception erronée de l'activité sociale en question parce que les activités de l'exercice en interaction se déroulent toujours en France. Prenons l'exemple d'un achat de fruits et légumes sur un marché qui semble une activité banale et de prime abord assez peu sujette à variations. En France, le client utilise un panier en plastique laissé à sa disposition et le remplit des denrées qu'il choisit lui-même puis il le donne au vendeur qui effectue la pesée. En Thaïlande, ce système n'existe *a priori* pas ou du moins reste marginal et en dehors des pratiques habituelles. Si ces difficultés existent et doivent être prises en considération, ce sont aussi celles qui sont les plus prévisibles et par conséquent les plus prises en compte par les enseignants et formateurs. Nous ne nous arrêterons pas à tous les écarts mais nous donnerons quelques exemples assez saillants pour guider l'activité pédagogique des enseignants confrontés à ces problèmes.

Quelles sont les différences pouvant engendrer des erreurs dans les thèmes les plus fréquents de l'épreuve du DELF B1 ? Quelles actions correctives peuvent être menées au préalable afin de les éviter ?

Nous dresserons un panorama de ces écarts en prenant les thèmes récurrents de l'épreuve : d'abord le thème *tourisme-voyage*, puis celui des *changements sociaux/sociétaux*, ensuite la *consommation* et enfin le *logement*.

2.2.1 Tourisme-voyage

Ce thème est le deuxième plus fréquent de l'ensemble des thèmes apparaissant dans les sujets-types. Il pose problème parce que la Thaïlande n'est pas une société des loisirs contrairement à la France (Dumazedier, 1962, 2018). Bien que le tourisme et les voyages intérieurs s'y développent ces dernières années, ces activités n'y revêtent pas la même importance qu'en France.

L'un des écarts qui pourra poser des difficultés est l'acception du terme « vacances » dans les questions comme : « Où avez-vous passé vos dernières vacances ? » et « Avez-vous des projets pour les prochaines vacances ? » qui apparaissent dans l'exercice de l'entretien dirigé. En effet, il est probable que certains candidats parlent d'un week-end ou d'un jour férié parce qu'ils ne distinguent pas clairement les différents types de congés. La langue française est très riche en vocables de ce type parce que les congés sont dans les sociétés occidentales de natures très diverses : congé, jour férié, week-end, congé payé, congé sans solde, vacances, pont, etc.

A contrario, la langue thaïlandaise emploie principalement le terme de *wan yout* (littéralement « *jour d'arrêt* ») ce qui en entraîne des confusions pour les étudiants parce que ces différentes catégories de congés ne font pas partie de leur quotidien. De surcroît, le recours à la traduction par le professeur en classe et l'usage généralisé de dictionnaires électroniques ne proposant pas d'exemples contextualisés renforce ce phénomène. De plus, l'usage de traducteurs peu performants comme *Google translate* s'est généralisé et ces derniers produisent des effets délétères sur les compétences lexicales des apprenants. Ces outils n'autorisent pas les étudiants à s'appropriier les différents sens en contexte des divers vocables que nous avons cités. Ainsi pour remédier à ces confusions, il nous semble impératif de limiter le recours à la traduction et aux moyens susmentionnés pendant la classe. Le professeur pourrait en revanche

décrire dans le détail chaque type de congé en prodiguant également des exemples en contexte.

2.2.2 Changements sociaux/sociétaux

Les *changements sociaux/sociétaux* constituent le troisième thème le plus abondamment abordé dans le DELF B1. Ce thème apparaît principalement dans la production orale. L'écart culturel et géographique ne facilite pas la tâche des apprenants thaïlandais qui ne sont pas forcément au fait de l'actualité hexagonale et des controverses faisant rage dans les pays européens. Pour illustrer ce fait, partons de ce sujet extrait du deuxième sujet-type. Il aborde concomitamment le thème de l'éducation qui est également l'un des plus courants :

L'école à la maison

Comment faire lorsque l'école présente plus d'inconvénients que d'avantages ? Certains ont trouvé la solution...Rester à la maison !

Eh oui ! Quand a (sic) une maman capable de vous faire la classe, pourquoi résister ? On est tellement bien chez soi.

Ce sujet se révélera sans doute délicat à traiter pour un étudiant qui ne connaît pas la législation, l'histoire du système éducatif et les problèmes traversant la société française. Il risque de négliger les enjeux du sujet. Ainsi, il est peu probable qu'il sache que le gouvernement français – qui l'autorisait jusque-là car seule l'instruction était en réalité obligatoire – envisage de la limiter pour lutter contre l'endoctrinement des élèves et la menace de « séparatisme islamiste ». Ainsi, le président français Emmanuel Macron a déclaré au cours d'une allocution le 2 octobre 2020 que « dès la rentrée 2021, l'instruction à l'école sera rendue obligatoire pour tous dès 3 ans. L'instruction à domicile sera strictement limitée notamment aux impératifs de santé¹⁰. » (Lepelletier & Sautreuil, 2020). Cependant, ce projet de loi crée des remous parce qu'il entre en contradiction avec la « liberté d'éducation » connue comme l'un des *Principes fondamentaux reconnus*

¹⁰ Discours visionnable sur <https://www.lefigaro.fr/politique/en-direct-nbsp-suivez-le-discours-d-emmanuel-macron-sur-les-separatismes-20201002>, consulté le 9 octobre 2022

par les lois de la République¹¹ (de Gaudemont, 2021), à valeurs constitutionnelles ainsi que par l'article 5 de la *Convention internationale des Droits de l'Enfant* (ministère des Affaires étrangères, 2003) et la *Convention européenne des droits de l'Homme* (Cour européenne des droits de l'homme, s. d.)¹², toutes deux ratifiées par la France.

La résolution de ces difficultés passe par un travail antérieur sur les thèmes les plus probables en s'appuyant sur ceux indiqués dans le CECRL et les référentiels de compétences afférents qui en précisent les points. Cette préparation pourra se faire sur la base d'extraits d'articles de presse afin de familiariser les apprenants dans un même temps aux thèmes et à des écrits du même genre que celui des documents déclencheurs utilisés dans la troisième partie de la production orale.

2.2.3 Consommation

La consommation est un thème assez courant qui n'est pas – *a priori* – celui pour lequel on puisse s'attendre à des divergences importantes. Cependant, les modes de règlements divergent quelque peu selon les circonstances. Parmi les pratiques, le virement par code QR demeure inexistant en France ce que certains candidats ignorent. *A contrario*, ce mode de paiement est en plein développement en Thaïlande. Les Français utilisent assez souvent leur carte bancaire pour les achats courants. Il est nécessaire de faire son code pour les montants supérieurs à 20 € pour les cartes bancaires antérieures à 2017 et 50 € pour les plus récentes. Pour les sommes de moindre importance, il existe le « sans contact ». Toutes ces subtilités ne sont pas forcément en vigueur en Thaïlande. Lorsque les Français font une dépense importante et désirent en garder une trace, ils ne règlent quasiment jamais en espèces mais par chèque. Ce dernier mode de versement est très anecdotique en Thaïlande. D'une manière générale, les Français utilisent de moins en moins d'argent liquide pour les règlements courants.

Ces écarts doivent être abordés en classe dès les niveaux A1 - A2 parce que les situations d'achats sont récurrentes dans les sujets du DELF à ces niveaux. Ce

¹¹ Consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://actu.dalloz-etudiant.fr/a-la-une/article/liberte-denseignement-et-instruction-en-famille/h/037856178a6ed2c31376641f6c0a3685.html>

¹² Consulté le 9 octobre 2022 sur le site <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=fr>

travail pourrait se faire sous forme de simulations dans lesquels l'apprenant est amené à jouer son propre rôle dans des tâches insérées dans des situations de vie courante, en accord avec la perspective actionnelle du CECRL (Bento, 2013).

2.2.4 Logement

Le logement est également une thématique assez courante. Les dissemblances entre la Thaïlande et la France sont de natures très diverses. D'ailleurs, Galisson prend l'exemple de la « maison » pour illustrer l'écart de charge culturelle partagée entre les États-Unis et la France qui sont pourtant deux pays occidentaux (1988, p. 331-332). Nous pouvons donc imaginer sans peine que cet écart sera d'autant plus important dans le cas de la Thaïlande. La première d'entre-elles est de nature administrative. En effet, les locations de logements sont juridiquement beaucoup plus encadrées qu'en Thaïlande. Les démarches et documents en France sont nombreux, par exemple les demandes de garants, la caution solidaire, l'assurance, le bail, la rupture de bail, le préavis de départ, l'état des lieux etc. Ces arcanes de la vie quotidienne devraient au minimum être présentés succinctement aux apprenants. L'enseignant peut évidemment leur faire rédiger des lettres formelles sur ces actes, ce qui les forme aussi à ce type de production d'écrits assez courant dans les examens du DELF/DALF.

En outre, les villes d'Asie du Sud-est sont caractérisées par la présence de « compartiments chinois » (adapté du chinois 唐樓 *tánglóu*, littéralement « bâtiment Tang » du nom de la dynastie) qui sont des montées d'immeubles généralement assez étroites comportant un commerce au rez-de-chaussée et des espaces de stockage et de vie pour le commerçant ainsi que sa famille aux étages supérieurs. Ce type de logements n'existe pas en France. Les espaces commerciaux donnant sur la rue ne sont habituellement pas reliés aux logements des étages supérieurs. En effet, les sociétés occidentales accordent généralement une grande importance à séparer strictement ce qui relève de la sphère publique (dont le travail) et ce qui relève de la sphère privée (le domicile par exemple). Cette césure est liée au statut de l'individu dans le contexte européen. Cela se ressent dans l'organisation de l'espace urbain et domestique (Elias, 1973). La situation en Thaïlande est assez différente puisque beaucoup de Thaïlandais utilisent leurs domiciles comme lieux de travail. En outre, l'habitude de vivre en groupes familiaux plus larges modifie la perception de la promiscuité et de l'intimité en Asie par

rapport à la France. Donc, nous voyons grâce à cet exemple que les différences dans l'organisation des espaces urbains peuvent être importantes et potentiellement sources d'erreurs ou de mésinterprétations si elles n'ont pas été abordées en classe.

Enfin, la position des étages diffère entre la France et la Thaïlande parce que les Français – à l'instar de la plupart des pays européens – commencent par le 0 pour le rez-de-chaussée, alors que les Thaïlandais (comme ailleurs en Asie) commencent par 1, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 3

Position des étages selon le système français et le système thaïlandais

Niveau	Système français	Système thaïlandais
1	Rez-de-chaussée - 0	1 ^{er} étage
2	1 ^{er} étage	2 ^e étage
3	2 ^e étage	3 ^e étage
4	3 ^e étage	4 ^e étage
X	(X-1) ^e étage	X ^e étage

Cette divergence s'explique sans doute par le fait que le système de numération thaï – comme le chinois – ne comportait pas de caractère pour le zéro. Ce dernier a été emprunté au système de numération arabe. Il est donc cohérent de commencer par le 1 quand on utilise ce type de systèmes. D'ailleurs les Vietnamiens, à l'instar d'autres populations d'Asie orientale comme les Coréens (Embassy of the Republic of Korea to Norway, 2019)¹³, continuent d'attribuer l'âge d'un an aux nouveau-nés. Il convient donc de préparer les apprenants en pointant cet écart par exemple en leur demandant de décrire leurs propres logements, ce qui est aussi un exercice classique du DELF pour les niveaux A1 et A2.

Ainsi, ces quelques exemples nous ont permis de mettre en lumière que des obstacles liés à l'écart de cultures partagées se dressent face à nos apprenants. Si ces

¹³ Consulté le 9 octobre 2022 sur le site https://overseas.mofa.go.kr/no-en/brd/m_21237/view.do?seq=33

derniers sont nombreux – et la liste établie présentement n'est absolument pas exhaustive – ils demeurent cependant assez prévisibles.

3. Conclusion

Ainsi, nous avons souhaité dans cette étude de corpus montrer que le DELF B1 *tous publics* ne constitue pas uniquement un test linguistique, mais aussi culturel. Après avoir décrit notre corpus, nous avons mis en lumière que les sujets-types proposés comportent des similarités tant sur la forme des exercices que sur les thèmes abordés. À partir de ce constat, nous avons pu établir une liste de difficultés probables pour les apprenants thaïlandais en mettant en exergue leur culture éducative et des observations empiriques que nous avons pu faire au cours de notre activité professionnelle. Nous avons enfin pu proposer quelques pistes de remédiations en prenant en considération la culture-cible comme point de référence.

De notre point de vue, les difficultés les plus complexes à résoudre demeurent celles qui ont trait à la culture éducative et par conséquent à la forme des exercices. En effet, il paraît délicat de préparer nos apprenants à surmonter les épreuves de production dans un laps de temps assez court parce que la méthode qu'ils devront employer se révèle très éloignée de celles auxquelles ils ont été accoutumés au cours de leur scolarité. En particulier, la constitution d'un plan détaillé ainsi que l'emploi judicieux du brouillon constituent des compétences que les élèves français acquièrent tout au long de leur scolarité. Cela entraîne – *a priori* – des attentes assez précises et élevées de la part des concepteurs/correcteurs. Même si ces dites attentes peuvent demeurer inconscientes et implicites. Les difficultés relatives aux écarts de cultures partagées semblent beaucoup plus évidentes à résoudre, notamment parce que les apprenants se doutent bien qu'elles sont importantes. D'ailleurs, elles sont souvent prises en compte dans les cours dits de « civilisation » et font l'objet de développements plus ou moins importants dans la plupart des méthodes de langues. Cet état de fait explique que nous nous sommes bornés, ici, à proposer seulement quelques exemples d'obstacles parce qu'une étude exhaustive ne nous apparaissait pas forcément pertinente dans le cadre d'un simple article.

Les résultats de notre étude pourraient peut-être faire l'objet de rectifications à l'avenir parce que le changement de format du DELF B1, nous laisse un peu dans l'expectative quant aux évolutions ultérieures. Les sujets-types proposés seront peut-être devenus obsolètes dans quelque temps. Par ailleurs, nous sommes partis du postulat que ces sujets étaient absolument représentatifs des épreuves parce qu'ils sont présentés comme tels par le CIEP qui est responsable de la confection des épreuves. Cependant l'observation et la comparaison des quatre sujets ont montré des divergences. Conscients de cela, nous considérons tout de même que celles-ci sont négligeables au regard des objectifs que nous nous étions fixés.

Enfin, cette analyse de corpus pourrait être prolongée par d'autres sur les autres sujets selon le niveau et le public. Cela affinerait sans doute nos analyses. Nous nous sommes penchés sur le B1 *tous publics* dans un premier temps parce qu'il s'agit de la certification que nous conseillons à nos apprenants.

Références

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 95-103. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2850>
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* (Vol. 1-1). Paris : Didier.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bulletin officiel spécial n° 3 du 26 avril 2018*. (2018). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752
- Cour européenne des droits de l'homme. (s. d.). *Convention européenne des droits de l'homme*. Cour européenne des droits de l'homme. <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=fr>

- de Gaudemont, C. (2021, septembre 20). *Liberté d'enseignement et instruction en famille*. Dalloz Actu Étudiant.
<https://actu.dalloz-etudiant.fr/a-la-une/article/liberte-denseignement-et-instruction-en-famille/h/037856178a6ed2c31376641f6c0a3685.html>
- Département évaluation et certifications, France Éducation International. (2019). *Évolution des épreuves du DELF et du DALF*.
<https://www.france-education-international.fr/document/kit-evolution-delf-dalf-2021#:~:text=Les%20%C3%A9preuves%20au%20nouveau%20format,niveaux%20A2%2C%20B1%20et%20B2.&text=Le%20nouveau%20format%20des%20%C3%A9preuves,fin%20de%20l'ann%C3%A9e%202021.>
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J., & Morin, E. (2018). *Vers une civilisation du loisir ? Introduit par un entretien avec Edgar Morin* (Nouvelle éd., révisée). Paris : MkF.
- Durkheim, É. (1895). L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 39, 121-147.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_8/enseignement_philo.html.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (Vol. 1-2). F. Alcan.
<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57892738>
- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs* (P. Kamnitzer, Trad.; Vol. 1-1). Paris : Calmann-Lévy.
- Embassy of the Republic of Korea to Norway. (2019). *The Unique Age Counting System of Korea*. Ministry of Foreign Affairs.
https://overseas.mofa.go.kr/no-en/brd/m_21237/view.do?seq=33
- Épreuve de l'enseignement de spécialité « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001791N.htm>

Épreuve de l'enseignement de spécialité « sciences économiques et sociales » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001800N.htm>

Équipe académique Mathématiques de l'Académie de Bordeaux. (2007). *De l'arithmétique à l'algèbre.*

http://mathematiques.ac-bordeaux.fr/pedacig/dosped/calc_lit/arithm_alg.htm

Feuillet, J. (2006). *Introduction à la typologie linguistique* (Vol. 1-1). Paris : H. Champion.

Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.

<https://doi.org/10.3406/cehm.1988.2133>

Gardes-Tamine, J. (1996). *La rhétorique—Joëlle Gardes Tamine*. Paris : Armand Colin.

Genette, G. (1966). Enseignement et rhétorique au XX^e siècle. *Annales*, 21(2), 292-305.

<https://doi.org/10.3406/ahess.1966.421370>

Guibbert, P., Verdelhan, M., & Lentin, L. P. (1980). *Écrire et rédiger à l'école*. Paris : Éditions ESF.

Jaime-Aree, P. (2013). La culture éducative dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants en milieu thaïlandais. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 36(125), 25-34.

Klingler, D. (2005). Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : L'exemple de « desu » en japonais. In C. Jean-Louis, B. Jean-Claude, C. Francine, & V. Daniel (Éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (1^{re} éd). Paris : Presses universitaires de France.

Le Goff, F. (2009). Enquête sur un écrit de savoir au lycée : La dissertation littéraire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 111-126.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1409>

- Lepelletier, P., & Sautreuil, P. (2020, octobre 2). *Séparatisme : Revivez le discours d'Emmanuel Macron*. LEFIGARO.
<https://www.lefigaro.fr/politique/en-direct-nbsp-suivez-le-discours-d-emmanuel-macron-sur-les-separatismes-20201002>
Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989) (1).
- Mangueneau, D. (2004). *Typologie des genres de discours (texte issu d'une réécriture des pages 180-187 du livre Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation, Paris, Armand Colin, 2004)*.
<http://dominique.mangueneau.pagesperso-orange.fr/texte02.html>
- Ministère des Affaires étrangères. (2003). *Convention internationale des droits de l'enfant Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989*.
https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf
- Nguyen, L., Jitwongnan, J., & Chitkasemsuk, A. (2021). Le DELF B1 en Thaïlande : Un test de compétence culturelle. Problématique et cadre théorique. *Bulletin de l'Association Thaïlandaise Des Professeurs de Français*, 44(141), 38-54.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éd.
- Perrot, Y. (2013, 2022). *DELF - DALF : diplômes en langue française*. delfdalf.fr.
<http://www.delfdalf.fr/index.html>
- Planet, C. (2014). Natifs et non-natifs dans l'enseignement des langues-cultures étrangères : Genèse, aspects et perspectives d'un conflit de légitimités. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 16, 86-96.
- Rançon, J., & Dekhissi, L. (2017). La dissertation générale. Un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS ? *Le Langage et l'Homme*, 521, 109-130.
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : Une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In J. C. Beacco, G. D. Veronique, & J.-L. Chiss, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Takagaki, Y. (2002). La logique française est-elle universelle ? Études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques. *Colloque International de Bangkok 2002*, 185-195.

- Takagaki, Y. (2009). La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive : Analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs. In R. J. Serge Dreyer (Éd.), *Le français la francophonie et la francophilie en Asie Pacifique : Spécificités et interrogations* (p. 361-378). Paris : L'Harmattan.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00410045>
- Vigner, G. (1990). Argumenter et dissenter : Parcours d'une écriture. *Pratiques*, 68(1), 17-55.
<https://doi.org/10.3406/prati.1990.1622>