

Numéros 9 - 10 / Années 2017 - 2018

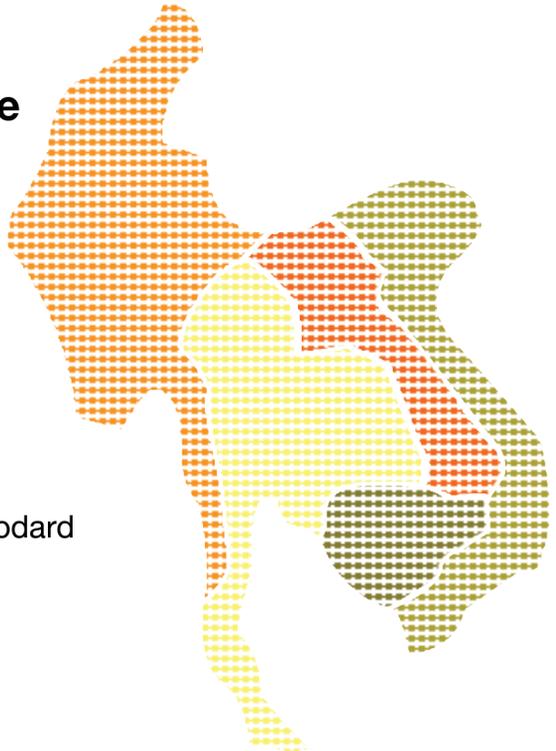
Synergies

Pays riverains du Mékong

Revue du GERFLINT

**Formation et professionnalisation :
du français utilisé à des fins professionnelles
à l'acquisition de compétences
transversales
à travers
la langue française**

Coordonné par Daniel Modard



Synergies Pays riverains du Mékong

Numéros 9-10 / Années 2017-2018

Formation et professionnalisation :
du français utilisé à des fins professionnelles
à l'acquisition de compétences transversales
à travers la langue française

Coordonné par Daniel Modard



REVUE DU GERFLINT
2017-2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies pays riverains du Mékong est une revue française et francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, à la didactique du français et des langues-cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans l'ensemble des pays concernés (Laos, Cambodge, Vietnam, Thaïlande, Birmanie), le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies pays riverains du Mékong** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies pays riverains du Mékong*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2107-6758 / ISSN en ligne 2261-2777

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Phùng Xuân Nhạ

Rédacteur en chef

Nguyen Lan Trung, Vietnam

Rédacteurs en chef adjoints

Lammai Phiphakhavong, Laos

Phi Nga Fournier, Vietnam

Comité scientifique

Daniel Modard (France), Miytsu Modard (France et Birmanie), Nguyen Van Dung (Vietnam), Sar Siphon (Cambodge), Niramit Kunanuwat (Thaïlande), Sombat Khruatong (Thaïlande), Thi Tuoi Nguyen (Vietnam), Thi Ngoc Suong Nguyen (Vietnam), Tu Huyen Nguyen Xuan (Vietnam), Nguyen Minh Nguyet (Vietnam), Ratha Ny (Cambodge), Phouang malay Phommachanh (Laos), Chan Somnoble (Cambodge), Serge Borg (France), Sylvie Liziard (France).

Patronages et partenariats

Université Nationale de Hanoi (Vietnam), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSh), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Vietnam

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoi

Duong Pham Van Dong, Cau Giay

Hà noi, Vietnam

Contact : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays riverains du Mékong n^{os} 9-10 / 2017-2018

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>



Indexations et référencements

Data.bnf.fr

DOAJ

EBSCOhost (Communication Source)

Ent'revues

Héloïse

JournalSeek

LISEO (CIEP)

MIAR

Mir@bel

MLA

ROAD (ISSN)

SHERPA-RoMEO

Ulrich's

ZDB

Synergies pays riverains du Mékong, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Formation et professionnalisation : du français utilisé à des fins professionnelles à l'acquisition de compétences transversales à travers la langue française

Coordonné par Daniel Modard



Sommaire



Jacques Cortès	9
Préface	
Daniel Modard	17
Présentation générale	
Formation et professionnalisation	
NGUYEN Thi Thanh Huong	31
Professionnalisation-formation en amont : avec quelles pratiques éducatives les Universités pourront-elles permettre aux jeunes d'acquérir des compétences transversales pour répondre à la demande du marché du travail ?	
HA Thi Mai Huong	47
L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à une véritable coopération, quelle distance ?	
LE Thi Phuong Uyen	69
Regard critique sur les pratiques d'écriture des futurs enseignants de français dans une perspective de formation professionnalisante	
NGUYEN XUAN Tu Huyen	79
Organiser le dispositif d'un tutorat hybride : celui du master 2 professionnel de l'université de Caen en Asie du sud-est.	
PHAM Duy Thien	95
Les projets pour une meilleure professionnalisation en traduction	
NGUYEN Việt Quang	107
Le profil de l'enseignant dans l'enseignement de la compréhension écrite en contexte vietnamien	
Littérature et enseignement	
TRAN Thi Thu Ba	121
La Dame de Vinhlong ou la quête d'origine de Duras dans <i>L'Amant</i> et <i>L'Amant de la Chine du Nord</i>	

PHAM Van Quang	133
Aux seuils du roman <i>Le Boujour</i> de Cung Giu Nguyen	

Grammaire et compréhension du français

ĐOÀN Triều, NGUYỄN THỨC Thành Tín	149
Enseignement du passé simple dans les lycées à Hochiminh-Ville	

PHẠM Song Hoàng Phúc, NGUYỄN THỨC Thành Tín	161
Caractéristiques syntaxiques des descriptions d'hôtels sur Internet	

Entretiens

Enseigner le français en Asie du Sud-est aujourd'hui face à l'omniprésence de l'anglais et à la montée en puissance des autres langues asiatiques

Joël Alexandre	173
Avant-propos	

Daniel Modard	179
Présentation du dossier	

Entretien 1 : Tran Thi Anh Dao	181
Interlocuteur : Jacques Cortès	
Commercer, investir, faire des affaires en français en Asie du Sud-Est	

Entretien 2 : Sylvain Lamourette	195
Interlocutrice : Laurence Vignes	
Renforcer les relations de partenariat Europe - Asie du Sud-est, promouvoir l'immersion culturelle et linguistique en français et dans les autres langues européennes des étudiants et des enseignants asiatiques	

Entretien 3 : Jacques Cortès	207
Interlocuteur : Daniel Modard	
Mener des recherches en didactique des langues et publier le résultat de ces recherches en français dans une revue internationale	

Entretien 4 : Van Sang Ngo	217
Interlocutrice : Sylvie Liziard	
Suivre une formation scientifique en français dans une Université étrangère, enseigner dans une Université française une discipline scientifique en français, un projet que tout chercheur étranger motivé peut réaliser.	

Entretien 5 : Myitzu Modard-Aung	225
Interlocutrice : Amandine Denimal	
Diversité culturelle et diffusion de la langue française et des cultures francophones	

Entretien 6 : Bernard Obermossler	237
--	------------

Interlocutrice : Sylvie Liziard

Former des professeurs de français langue étrangère en poste en Asie du Sud-est aux Technologies de l'information et de la Communication

Entretien 7 : Indra Modard et Anh Xuan Rieber.....	247
---	------------

Interlocutrice : Myitzu Modard-Aung

Vivre dans deux cultures et dans deux langues

Anne-Lise Darras-Worms	251
-------------------------------------	------------

Quelques réflexions en guise de conclusion

Annexes

Profils des auteurs des articles.....	261
---------------------------------------	-----

Appel à contributions permanent	265
---------------------------------------	-----

Consignes aux auteurs.....	267
----------------------------	-----

Publications du GERFLINT.....	271
-------------------------------	-----



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Préface

Jacques Cortès
Fondateur et Président du GERFLINT, France

Communiquer, c'est entrer dans l'orchestre.

Gregory Bateson

Entrer dans l'orchestre c'est (.) s'inscrire dans une relation compatible avec (.) les réseaux disponibles. Or ce réseau par définition (.) nous le trouvons beaucoup plus que nous n'avons à le créer.

Daniel Bougnoux

Avant d'entrer dans le vif des différents sujets traités dans ce numéro, je soulignerai l'importance d'ouvrir les revues du GERFLINT au plus grand nombre possible de chercheurs. Choisir, donc, d'accueillir des miscellanées, ou, pour le dire plus simplement, des mélanges ou des variés, ce n'est pas un pis-aller mais une mesure de sagesse et de dynamisme si l'on considère le problème, parmi bien d'autres possibles, sous trois aspects majeurs :

- a) De prime abord, la complexité de toute recherche en science humaine et sociale (particulièrement en *didactologie/didactique des langues-cultures* selon la terminologie de Robert Galisson) implique sinon suspicion, du moins réserve à l'égard de toute spécialisation sans fondement sérieux. Se spécialiser est certainement l'acmé (toujours transitoire) d'une formation, mais aucune construction intellectuelle notable n'a de sens si l'on ignore ou minore les multiples chemins laborieux qui nous y ont conduits ou qui peuvent nous y conduire. Toujours Lavoisier (inspiré par Anaxagore) et sa pensée devenue aphorisme : « *rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* » comme fondement éternel de l'évolution.
- b) Il importe ensuite, et c'est la plus haute mission des revues du GERFLINT, d'habituer les chercheurs et les praticiens à dialoguer régulièrement, tant de vive voix que de façon plus approfondie dans le cadre des synthèses écrites qu'ils sont amenés à composer, acte créateur d'une immense difficulté surtout pour ceux qui prennent le risque courageux de s'exprimer dans une autre langue que la leur ;

c) Enfin n'oublions pas - conséquence directe de ce qui vient d'être dit - que le passage à l'écrit, non seulement conforte et enrichit la pensée par un effort de vérification, de confrontation, d'expression, de mouvement, d'équilibre et d'imagination exigeant un entraînement régulier dont - cerise sur le gâteau - résultent, examen, nuance, clarté, justesse, poésie, réalisme, sûreté... et promotion.

Empressons-nous toutefois d'ajouter que ce type de publication ouvert à la diversité n'exclut nullement des numéros alternatifs à thème majeur d'actualité. Il peut être bon et utile de lancer un groupement de recherches ciblées sur une thématique dominante à une époque donnée. En ce moment, par exemple, le cognitivisme et l'anthropogénie, le connexionnisme et l'Intelligence artificielle s'emparent avec autorité du « sens de l'Histoire », et, avec eux, les neurosciences, illuminées par l'imagerie cérébrale entraînent des préoccupations et lectures passionnée pour tout ce qui touche à l'anatomie et à la physiologie du cerveau (travaux, entre autres, de Jean-Pierre Changeux et Stanislas Dehaene, par exemple). De telles considérations méritent certainement une abondante et studieuse pause réflexive dans un domaine qui, de toute évidence, ne nous est pas familier (même si d'aucuns - parmi nous- semblent déjà avoir fait miraculeusement le tour de la question).

Mais restons sérieux : le GERFLINT, sur une telle question, a déjà commencé à s'armer comme on pourra s'en rendre compte déjà dans différents travaux parus ou à paraître (consulter notre site ouvert et gratuit). Le problème le plus important, au stade où nous en sommes, est d'informer, de « vulgariser » au sens noble de ce vocable ambigu, donc de préparer les esprits à la découverte d'un monde certainement ancien à bien des égards (encore une fois, rien ne se crée), mais relativement nouveau en matière d'évolution des idées. Orienter, réorienter symboliquement un chercheur ou un praticien exerçant son activité dans son domaine de préoccupation et de prédilection, nous fonder pour cela sur le fait qu'il a besoin, pour « être dans le coup » (comme on dit familièrement), d'identifier et de mesurer les notions nouvelles qui lui permettront d'élargir son champ d'observation et de réflexion, tel est notre dessein en interaction constante, amicale et même fraternelle avec tous les chercheurs, notamment francophones, mais pas exclusivement dans la mesure où, quoique le GERFLINT soit passionnément voué, par choix scientifique, à la défense de la langue-culture française dans toutes ses dimensions, nous entendons rester ouverts à des travaux en miroir ou complémentaires des nôtres, dans d'autres langues que nos publications disséminées un peu partout dans le monde, nous permettent de rencontrer, de pratiquer parfois, mais surtout d'interpeller, de percevoir et même *de prendre aux tripes ou aux entrailles* dans un effort de traduction où les cultures se confrontent et, avec

elles, les traditions les plus mystérieuses. Tout acteur conscient et organisé, en effet, est normalement soucieux de comprendre dans quel sens général le monde évolue, quelles sont les avancées philosophiques et scientifiques de pointe - ou considérées comme telles à une époque donnée - concernant par capillarité tous les aspects que peuvent prendre nos actes professionnels dans cet immense univers qu'est l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture maternelle, seconde ou carrément étrangère.

Il importe donc de donner à la communication, en tous temps et en tous lieux, la possibilité d'empêcher la pensée de dépérir ou de s'enliser dans des comportements répétitifs de rabâchage et de radotage plus ou moins métaphysiques, auxquels la dévotion de l'habitude donne une existence mythique bloquante dès lors que le faux-semblant intellectuel et justicier (écriture inclusive, par exemple) s'obstine à prendre la mine ostentatoire de la ferveur affectée, guindée, raide, solennelle et maniérée pour tenter de voir plus loin que le bout « transcendantal » de son nez. Il importe donc aussi de protéger notre langue-culture française contre toute tentative autoritaire de dénaturation, de déconstruction, de ridiculisation par le recours à des mesures sexistes autoritaires mettant en danger son élégance, son charme et ses délicates vertus poétiques. Pour avoir beaucoup vécu hors de France, j'ai appris un peu partout, de l'extrême Orient aux Amériques, en passant par l'Europe et par l'Afrique, que la langue française est tout particulièrement aimée pour sa beauté féminine. Conservons-lui cette qualité sans nous croire tenus de la farder à outrance et de l'habiller en « tutu ». Si elle doit se transformer - et elle en est historiquement capable - laissons-la agir seule en épousant son temps et ses amours. Elle s'en tirera beaucoup mieux et plus durablement que par obéissance aux lubies passagères de quelques révolutionnaires vieillissants. Il suffit de voir la tête actuelle des soixante-huitards survivants pour comprendre cette évidente immanence.

Mais, après ce long préambule dont je prie mon lecteur éventuel de bien vouloir m'excuser, entrons dans l'orchestre de ce numéro placé sous la baguette de Daniel Modard. Ce qui est évident, quand on jette un œil sur le sommaire, c'est qu'il est question, de bout en bout, de thèmes de réflexion multiples dignes de la plus grande attention car ils s'inscrivent dans le cosmos où nos auteurs et nos lecteurs ont quelque chose à donner ou à recevoir.

Le premier et le plus abondamment traité de ces derniers (6 articles) concerne le besoin crucial en perpétuelle évolution de la **formation et de la professionnalisation** du métier **d'enseignant-chercheur**. Ce mot-valise (ou syntème dans la terminologie de Martinet) unit très complémentaires deux composantes en rétroaction étroite : **Enseigner**, c'est offrir un savoir, montrer la voie ou, plus

exactement, donner à chacun la possibilité de trouver, avec son itinéraire propre, la façon la plus efficace d'exercer humainement et rationnellement sa tâche formatrice dans la complexité évolutive du monde contemporain. Mais tous les outils spirituels, techniques ou matériels offerts ne sont rien sans les implications osmotiques du mot **chercheur** qui suggère, lui, l'importance centrale de valeurs d'accompagnement d'ordre universel ou conjoncturel qui « embrassent dans un même mouvement de pensée la globalité du monde et la subjectivité individuelle » (Michel Wieviorka, 2015). L'étudiant moderne n'est donc plus réduit à une fonction majoritairement passive d'écoute et de réduplication plus ou moins complète et fidèle d'un discours théorique à intérioriser. Il sait désormais qu'il peut intervenir sur le terrain de différentes façons :

- Soit en alternance, dans la réalité d'actions opérationnelles, dont il tentera de tirer dialogiquement des conséquences transversales pratiques pour la construction de réponses universitaires de formation professionnelle répondant à la demande du marché du travail ; (Nguyen Thi Thanh Huong et Ha Thi Mai Huong) ;
- Soit en autodidaxie réflexive dans l'acte d'écriture, par des tentatives d'analyse anthropologiques visant à dégager les grandes perspectives de formation professionnelle des futurs enseignants de français (Le Thi Phuong Uyen) ;
- soit sur un dispositif de tutorat hybride (master 2 professionnel de l'Université de Caen en Asie du Sud-Est) sur des outils numériques d'information qu'il faut apprendre à manipuler de façon efficace mais sans se couper de toute expérience passée (Nguyen Xuan Thu Huyen) ;
- soit pour la mise en place d'un projet de formation professionnelle en traduction, terrible champ peuplé des « Belles infidèles » qu'évoque Georges Mounin, et qui souffre - on le sait - d'une longue tradition de trahison (*Traduttore - traditore*) nécessitant un effort considérable de déchiffrage sous danger perpétuel d'intraductibilité (Pham Duy Thien).
- soit enfin, de façon très spirituelle, pour la détermination du profil d'un enseignant de FLE de l'Université Nationale de Hanoï, ses compétences, ses tâches et fonctions et surtout son image vis-à-vis de ses étudiants et de lui-même dans le cadre d'une auto-observation tout à la fois indulgente et sévère ne manquant ni d'esprit ni d'alacrité (Nguyen Viêt Quang).

Comme on le voit, ces 6 projets sont riches et diversifiés et l'on pourrait certainement, à partir de chacun d'eux, envisager la programmation ultérieure d'articles susceptibles d'approfondir les débats ici solidement amorcés. Il n'empêche, toutefois que, tel qu'il se présente, ce premier ensemble de réflexions constitue,

sinon un tout (le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues est infini), du moins une composition complexe tonifiante, parfaitement cohérente et donc digne du plus grand intérêt par son caractère tout à la fois pensé, expérimenté et donc stimulant à tous égards.

Deux articles littéraires nous sont ensuite offerts qui peuvent s'inscrire, compte tenu de l'évidente passion qui les habite, dans le prolongement d'une rubrique ouverte sur : « l'Art du Roman ».

- Le premier renoue avec Marguerite Duras envisagée sous l'angle psychanalytique à travers les différents personnages féminins qu'elle évoque dans son œuvre et qui deviennent, chacun, un aspect de son *Moi*. Elle apparaît donc d'abord comme l'enfant pauvre au sein d'une famille dont elle tente pudiquement de raconter l'histoire. Elle est ensuite « *la jeune fille blanche* » de *l'Amant*, puis devient « *la Dame de Vinhlong* » dans « *l'Amant de la Chine du Nord, et enfin Anne-Marie Stretter, la jeune énigmatique du cycle indien* ». Chaque œuvre, ainsi, apparaît à la fois comme un aveu et une réponse ou un complément à l'œuvre qui précède.

On retrouve dans ce bref résumé les 4 appels évoqués par Milan Kundera dans « *l'Art du roman* », à savoir :

- *l'appel du jeu*, Duras plante un décor réaliste très chronologique, donc évolutif et toujours convaincant, pour évoquer l'histoire qui fut la sienne et qu'elle nous permet d'imaginer ;
- *L'appel du rêve*, dans la mesure où elle donne la possibilité à son lecteur de *s'affranchir de l'impératif inéluctable de la vraisemblance pour entrer dans les événements qu'elle nous fait partager* ;
- *L'appel de la pensée* en mobilisant tous les moyens narratifs susceptibles de faire de ses romans la synthèse intellectuelle et poétique de sa vie ;
- *L'appel du temps*, enfin, puisqu'elle « *se retourne pour regarder son passé, faire son bilan et saisir les étapes de sa vie avec ses pleins, ses vides, ses affrontements continuels, ses errances...* »

L'auteur de ce bel article, Tran Thi Thu Ba, termine sur une note mélancolique (et on la comprend) : « *l'histoire de sa vie n'existe pas, elle n'existe que sur les pages de ses livres. Pourtant, ce qu'elle voudrait nous raconter, ce ne sont pas simplement des souvenirs mais ce qui se cache derrière* ». On ne saurait mieux dire.

L'article suivant, proposé par Pham Van Quang, s'intitule « *Aux seuils du Roman le Boujoum* » ouvrage romanesque très curieux dont l'auteur Cung Giu Nguyen, est un grand écrivain francophone vietnamien ayant vécu de 1909 à 2008, soit sur

une centaine d'années à quelques mois près. D'évidence, la première question que se pose tout lecteur vigilant est la suivante : « Le Boujoum, c'est quoi ? ». Inutile de trop chercher dans nos souvenirs ou dans des dictionnaires spécialisés. Ce mot n'a aucun sens officiel ou officieux et sa construction n'est décortiquée nulle part puisqu'il n'existe pas et n'a même jamais existé. De là à dire qu'il n'existera pas est une décision stupide puisque C.G.N. lui a donné un certificat de naissance littéraire. Il est donc d'ores et déjà possible - et c'est une belle victoire - de faire désormais, à son propos, toutes sortes d'hypothèses parfaitement gratuites, fantaisistes, fantasques, farfelues, infondées, chimériques... et cela constitue donc une première étape du roman de C.G.N. puisque le matériau sonore et scriptural choisi ne correspond à rien et ne dénote que « *le confus, le vague, le vide, le non-sens, l'anti-mot, le pré-mot, le non-mot, l'a-mot, les maux* ». Et C.N.G. a la gentillesse de nous donner la raison de la création d'une telle énigme : « *Comme il (le titre) est vague ! Comme il est ambigu ! Ou bien c'est ce que l'auteur veut évoquer. Bien que tout ce qui a été fait et dit dans notre vie, nos compréhensions sur l'homme, sur le monde demeurent aussi vagues, ambiguës, paradoxales et gênantes : nous nageons ainsi dans un amas de vérités en vogue et en fugacité |...]. Nous vivons à reculons comme si nous vivions encore à l'époque de Job où de pareilles interrogations n'avaient pas trouvé de réponses.* (Version vietnamienne de Boujoum, p.XII). Telle est la tonalité générale de l'article. Faut-il poursuivre ? De l'intrigue, nous ne saurons évidemment rien (y en a-t-il une ?) mais il est beaucoup question, non de l'art de sa composition, mais du paratexte et de l'incipit et de toutes les remarques préliminaires (*aux seuils*) qui, avec le titre, permettent d'envisager « *un certain accès possible au roman* » qui, finalement - et c'est sans doute le dessein suprême de C.N.G.- devra être imaginé de bout en bout par le lecteur en sympathie ou refus, désaccord ou convergence, antagonisme ou union avec l'auteur. On frôle parfois Lewis Carroll, voire le Nouveau Roman, mais l'exploration n'est pas facile. Bonne lecture !

Le recueil se termine par deux articles fort éloignés l'un de l'autre puisque le premier porte sur le passé simple tel qu'il est enseigné actuellement dans les lycées de Hochiminh-Ville. Pour cela est proposée une vaste et solide enquête menée auprès des enseignants, par deux chercheurs : DOAN Triêu et NGUYEN THUC Thàn Tin, et complétée par un questionnaire adressé à quelques centaines d'étudiants. On découvre ainsi, avec étonnement et même inquiétude, dans un cadre comparatif parfois hésitant, flou et réticent chez les enseignants eux-mêmes, l'expression de la temporalité en français et en vietnamien (ce qui est déjà assez remarquable) mais surtout une tendance forte à considérer que le passé-simple, mal aimé de notre mode indicatif, n'est nullement « *considéré à sa juste valeur* ». Le projet des

deux chercheurs - très dynamique et stimulant (ce qu'on ne peut qu'encourager) est donc de corriger radicalement cette situation inacceptable, et ils font pour cela, en fin d'article, de solides propositions pour élargir la palette d'intervention des enseignants. Très beau texte à lire et surtout à suivre et à mener à terme pour corriger une situation fort inquiétante mais très bien analysée. Les auteurs terminent par deux courtes phrases méritant d'être frappées en médailles : « *Il est indispensable que l'enseignant encourage son public à lire. Joignant l'utile à l'agréable, l'apprenant trouvera de la motivation dans son apprentissage et améliorera ses connaissances* ». Sursum Corda !

Quant au second et dernier article, il relate les résultats d'une vaste enquête au bénéfice des touristes vietnamiens se rendant en France, pour lesquels deux chercheurs rattachés au Département de français de l'Université de Ho Chi Minh-Ville : PHAM Song Hoàng Phức et NGUYEN THUC Thành Tin, ont pris la peine de constituer un corpus de textes issus de sites d'hôtels et de réservation, pour faciliter les transactions d'hébergement. Tous ces matériaux permettent aux enseignants de préparer concrètement leurs étudiants futurs voyageurs, non seulement à affronter des interactions verbales souvent difficiles, et notamment les aspects les plus précieux d'énonciations dans des situations communicatives simulées pédagogiquement mais bien vivantes mobilisant ce qui linguistiquement va avec, à savoir les modalités grammaticales *ad hoc*, et, avec elles, les secrets culturels de la communication.

Coda

Pour compléter ce copieux numéro, Daniel Modard a organisé chez lui une série de 7 entretiens que Monsieur Joël Alexandre, Président de l'Université de Rouen a bien voulu préfacier, ce dont je le remercie infiniment ainsi, bien entendu, que tous les acteurs rassemblés pour parler *de l'enseignement du français en Asie du Sud-Est aujourd'hui, face à l'omniprésence de l'anglais et à la montée en puissance des autres langues asiatiques*

Ce numéro 9-10 de notre revue a bénéficié, une nouvelle fois, du solide savoir-faire et du talent d'animateur de Daniel Modard à qui je tiens à adresser les remerciements et les vœux chaleureux du GERFLINT pour un retour à la santé et à l'optimisme. Je crois ne pas trop porter atteinte à sa modestie naturelle en disant à Daniel mon admiration sincère, ma reconnaissance et mon amitié pour ce projet généreux qui fait indiscutablement honneur au GERFLINT.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Présentation générale

Daniel Modard

Université de Rouen, France

Formation et professionnalisation : du français utilisé à des fins professionnelles à l'acquisition de compétences transversales à travers la langue française : Ce titre permet d'illustrer en grande partie un ensemble de contributions traitant de la complexité et de la diversité des usages de la langue française lorsque celle-ci est enseignée à l'étranger. Ce numéro double de *Synergies pays riverains du Mékong* (regroupement des numéros 9 et 10) comporte deux grandes parties :

1 - Une première partie regroupant une dizaine de contributions réparties selon les trois thématiques suivantes :

- Formation et professionnalisation ;
- Littérature et enseignement ;
- Grammaire et compréhension du français.

2 - Une seconde partie constituée de la transcription de sept entretiens filmés en relation directe avec la thématique du présent numéro puisque ces entretiens abordent tous, à des degrés différents cependant, la question de l'enseignement du français en Asie du Sud-est autour d'un axe commun : « *La place et le rôle de la langue française en Asie du Sud-est* ». Ces transcriptions sont accompagnées d'une adresse électronique (lien internet) permettant de visualiser sur votre écran tout ou partie de ces entretiens filmés¹.

Ainsi que vous avez pu le remarquer, Jacques Cortès, Président du GERFLINT, a déjà largement abordé le contenu des contributions qui ont été sélectionnées dans ce numéro double. En qualité de Responsable des revues « *Synergies* », il a posé de façon synthétique la philosophie générale de chacune des contributions retenues tout en permettant d'en transcender le contenu en faisant référence - lorsque s'avérait utile - à des auteurs illustres ayant déjà réfléchi et travaillé sur des sujets similaires.

Ce numéro double de *Synergies pays riverains du Mékong* témoigne de l'engagement de bon nombre de collègues asiatiques pour promouvoir la langue française et montrer que celle-ci peut servir d'outil pour d'autres apprentissages

ou pour s'insérer dans le monde professionnel. En effet, dans le Sud-est asiatique, il est illusoire d'imaginer que le français, en dépit des politiques linguistiques mises en œuvre, puisse un jour retrouver la place qu'il a connue jadis au temps de la présence française. Ce constat s'impose de façon d'autant plus évidente que les pays concernés font aujourd'hui partie de l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud-est) fondée en 1967, dont la langue de travail est l'anglais. Cela ne veut pas pour autant dire que la langue française est irrémédiablement condamnée dans cette partie du monde. Il convient plus modestement et plus simplement de trouver des démarches suffisamment novatrices pour permettre au français de se développer avec sa propre originalité et selon des modalités qui lui sont spécifiques. La démarche adoptée par les enseignants de français et dont il est question dans ce numéro en est un exemple éloquent. Cette démarche illustre parfaitement ce que l'on peut attendre d'une stratégie de niche considérant qu'un locuteur asiatique ayant une bonne maîtrise de la langue française aura de fait un avantage comparatif sur le marché du travail par rapport à un autre locuteur qui ne maîtrisera que l'anglais en tant que langue étrangère occidentale. Il y a probablement beaucoup d'autres démarches à inventer. C'est ce qu'explique avec beaucoup de pertinence Madame Tran Thi Anh Dao dans son entretien avec Jacques Cortès sur le thème suivant : *Quand le Vietnam surfe sur la vague des nouveaux pays émergents avec le groupe des BENIVEM* (se reporter à la seconde partie du présent volume).

Les articles proposés dans le cadre de ce numéro fournissent quelques exemples particulièrement riches et intéressants d'utilisation du français à des fins professionnelles. Leurs auteurs ont cherché à montrer que pour que de jeunes Asiatiques puissent s'intéresser à la langue française, il fallait tout d'abord faire en sorte que cette langue ait une véritable utilité à leurs yeux. Certains de ces articles ont été rédigés par des enseignants chercheurs ayant une longue expérience de l'enseignement et de la recherche. D'autres sont le fait de jeunes enseignants qui ont accepté de partager les résultats de leurs premières recherches. L'expression en français de ces jeunes collègues n'est pas toujours aussi rigoureuse qu'on pourrait le souhaiter, mais celle-ci reste cependant toujours claire et bien structurée, surtout lorsque l'on prend en compte le fait que ces jeunes enseignants-chercheurs s'expriment dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Dans plusieurs de ces contributions, une constante revient : faire en sorte que le français rencontre un écho très concret auprès des jeunes qui l'apprennent en tant que langue étrangère, mais aussi pour ceux qui souhaitent l'utiliser dans leur quotidien.

Les articles composant la première partie de ce numéro abordent très souvent des problématiques transversales, ce qui fait qu'il n'est pas aisé de les répartir sous des étiquettes bien distinctes. Toutefois, ces contributions abordent des sujets

qui trouvent un écho indéniable dans les recherches pédagogiques d'aujourd'hui aussi bien en didactique des langues que dans le domaine du tutorat et de l'enseignement à distance ou dans celui de la professionnalisation des formations dans les cursus universitaires ou dans les filières de formation en traduction au Vietnam. En parallèle de ces thématiques relativement originales, on trouve des analyses approfondies portant sur des sujets souvent considérés comme plus classiques : l'analyse des caractéristiques syntaxiques des descriptions d'hôtels, la question de l'apprentissage coopératif, l'enseignement de la compréhension écrite en français en contexte vietnamien.

Vous trouverez dans les lignes qui suivent une brève présentation de chacun de ces articles destinée à vous fournir un aperçu de leur contenu.

En ouverture de ce numéro double et sous la rubrique « Formation et professionnalisation », Nguyen Thi Thanh Huong, Professeur de Langues étrangères à l'Institut Polytechnique de Hanoï, nous propose une étude sur les relations entre la formation suivie par les étudiants et l'insertion professionnelle qui s'ensuit dans le monde de l'emploi. Elle montre de façon très pertinente que pour répondre à la demande du marché de l'emploi, la professionnalisation des programmes de formation devient aujourd'hui incontournable.

Il apparaît que les relations formation-emploi prennent aujourd'hui une importance croissante dans les Universités vietnamiennes dans la mesure où elles se trouvent à la jonction entre le monde éducatif et le monde professionnel... Pour répondre à la demande du marché de l'emploi, la professionnalisation des programmes de formation devient actuellement incontournable. L'auteur montre qu'il est plus que jamais nécessaire de construire des compétences transversales chez les étudiants à travers des dispositifs innovants. Celle-ci s'interroge également sur la meilleure façon de professionnaliser des formations universitaires en amont.

Elle présente ensuite quelques-unes des mesures prises au sein des Universités vietnamiennes pour l'accompagnement des étudiants. Madame Nguyen Thi Thanh Huong détaille trois approches dont elle explique ce qu'elles recouvrent :

- la professionnalisation-formation
- la professionnalisation-profession
- la professionnalisation-travail.

Le travail qui est proposé dans le cadre de cet article pose de façon très concrète le contenu des formations dispensées dans les Universités vietnamiennes pour permettre aux étudiants qui en sortent d'avoir plus facilement accès au marché du travail. L'auteur analyse plusieurs concepts liés à la formation tels que la professionnalisation, le partenariat, l'alternance et la notion de compétences.

La notion de partenariat entreprise / Université est cependant au centre de la réflexion de Madame Nguyen Thi Thanh Huong. Celle-ci détaille plusieurs approches et concepts, dont le concept d'alternance. En effet, l'alternance, selon l'auteur, peut être présentée comme une forme particulièrement avancée de professionnalisation d'une formation.

Elle cite, à cet égard, la mise en place d'un cours hybride d'Insertion professionnelle. Les entretiens auprès des employeurs témoignent largement de ces propositions. Les questions suivantes sont posées par l'auteur de l'article : Comment peut-on professionnaliser les formations universitaires vietnamiennes en amont pour répondre aux besoins du marché du travail ? Quelles pratiques éducatives sont à envisager ? L'approche par compétences est-elle une mesure fiable et quelles compétences sont à construire ?

Pour aborder ces questions, Madame Nguyen Thi Thanh Huong présente la notion de *professionnalisation* d'une formation comme un nouveau paradigme de formation universitaire, répondant ainsi aux changements des conditions d'accès à l'emploi. Elle aborde également le *partenariat* comme une démarche indispensable de la professionnalisation et analyse enfin l'*alternance* comme une forme productive du partenariat. L'auteur en arrive à la conclusion que la professionnalisation des formations est aujourd'hui une exigence pour un développement économique et social équilibré.

Cela suppose cependant de construire en amont des formations qui soient en adéquation avec les emplois susceptibles d'être occupés. Celle-ci s'interroge également sur la meilleure façon de « professionnaliser » les formations universitaires vietnamiennes afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail. Dans le cadre de sa recherche, l'auteur insiste sur l'intérêt qu'il peut y avoir à se pencher sur l'approche par compétences. De son côté, l'Université a décidé depuis plusieurs années de prendre davantage en compte l'expérience professionnelle des personnes sollicitant une entrée dans un cursus universitaire par le biais de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Nguyen Thi Thanh Huong met en exergue plusieurs concepts et, parmi ceux-ci, le partenariat et l'alternance théorie / pratique. C'est dans ce cadre que l'auteur montre tout l'intérêt d'un système reposant sur le principe de l'alternance à partir d'un exemple emprunté à son propre établissement à Hanoi. Nguyen Thi Thanh Huong développe ainsi le concept de compétences montrant du même coup l'utilité pour un étudiant de savoir mettre en avant auprès des entreprises les compétences transversales qu'il a pu travailler dans le cadre de son cursus universitaire et, dans le cadre de ce même cursus, les compétences fondées sur l'expérience.

Nguyen Thi Thanh Huong explique enfin que Le processus de Đổi mới (réforme du système économique vietnamien à partir de 1986) a entraîné une ouverture du marché, mais aussi la mise en place de formations co-diplômantes avec des partenaires étrangers créant de cette façon des opportunités d'évolution pour les étudiants. L'auteur propose ainsi une analyse pointue sur les formations professionnalisantes dans laquelle elle montre sa parfaite maîtrise des concepts qu'elle utilise.

La deuxième contribution porte sur l'apprentissage coopératif. Dans cet article, Ha Thi Mai Huong, Professeur à l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville, montre que si les apports de l'apprentissage coopératif sont reconnus par tous, un tel apprentissage requiert cependant une structuration très rigoureuse. Le travail de prospection autour de ces apprentissages a été conduit dans la filière "Traduction - Interprétation" dans le cadre d'un module de "Sensibilisation à la pratique professionnelle".

L'auteur met en exergue les trois piliers caractérisant l'apprentissage coopératif :

- L'interdépendance fonctionnelle;
- L'hétérogénéité mesurée;
- L'égalité des statuts.

Ha Thi Mai Huong rappelle de façon très opportune les conditions nécessaires à un apprentissage coopératif réussi, dont l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle. L'auteur insiste également sur la promotion des interactions considérant que celle-ci a lieu lorsque les élèves issus d'une équipe de travail encouragent les efforts mutuels afin d'atteindre les buts fixés pour et par le groupe. L'auteur reprend à son compte un tableau synthétisant les aspects comparatifs entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Quatre projets particulièrement bien structurés sont ensuite présentés dans le cadre de cette recherche. Ils servent de supports à l'auteur pour analyser quelles sont les conditions à réunir pour considérer qu'une action de coopération est réussie.

La contribution de Ha Thi Mai Huong est passionnante à bien des égards. L'article rendant compte du travail mené est extrêmement bien structuré et très bien rédigé. Les qualités d'un projet coopératif réussi sont également bien mises en exergue. D'une façon générale, cet article fournit les outils de base à qui souhaiterait entreprendre un travail coopératif avec ses étudiants ou ses élèves.

L'article suivant a été rédigé par Le Thi Phuong Uyen, Professeur à l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville. La recherche dont elle rend compte dans ce travail porte sur la signification de l'acte d'écriture en formation d'enseignants et

la présentation de dispositifs favorisant la pratique d'écriture. Chemin faisant, Le Thi Phuong Uyen montre l'impact de la pratique d'écriture sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle des étudiants. Elle invite les enseignants à adopter une attitude réflexive, ce qui devrait leur permettre à terme de prendre du recul sur eux-mêmes et sur leurs pratiques professionnelles. Après avoir présenté la formation initiale des Professeurs de français langue étrangère au sein du Département de français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville, l'auteur de l'article formule de nombreuses réflexions et pose un ensemble de questions très intéressantes sur l'acte d'écriture. Ce travail s'opère au travers de la rédaction d'un journal d'apprentissage et de fiches de préparation. Les différentes phases de l'action sont ensuite analysées collectivement de façon à trouver des réponses aux problèmes rencontrés.

Le Thi Phuong Uyen explique qu'elle considère ces pratiques d'écriture comme des outils d'étayage réflexif pour une démarche s'adaptant parfaitement à la professionnalisation de la formation d'enseignants de qualité.

Madame Nguyen Xuan Tu Huyen a occupé pendant de nombreuses années la direction du Département de français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville. Titulaire du Doctorat de Sciences du Langage et de la Communication de l'Université de Rouen - ce Doctorat ayant été validé de façon particulièrement brillante - elle nous propose dans ce numéro double de *Synergies pays riverains du Mékong* une très belle analyse d'un tutorat hybride, analyse basée sur un mixte de présentiel et de distanciel, proposé en Asie du Sud-est par l'Université de Caen-Normandie. Le présent article porte sur une formation en Ingénierie de la formation (formation dispensée en français) destinée aux professionnels de l'Education (Responsables éducatifs francophones) et la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat pour accompagner les étudiants adultes dans leur projet de formation.

La formation considérée dans cet article est destinée aux professionnels de l'Education des quatre pays de la région continentale du Sud-est asiatique : le Cambodge, le Laos, la Thaïlande et le Viet Nam.

Madame Nguyen Xuan Tu Huyen analyse la mise en œuvre du dispositif de tutorat qui a été retenu pour accompagner les étudiants adultes dans leur projet de formation.

Le public de cette formation est constitué de salariés à temps plein de la tranche d'âge allant de 30 à 40 ans en moyenne. Ces personnes ont de nombreuses responsabilités professionnelles et familiales. Entre autres problèmes, l'auteur pose celui de la motivation chez les étudiants qui suivent une formation qui dure presque deux ans, avec de nombreuses exigences de rigueur et de qualité puisqu'il s'agit d'une

formation diplômante qui implique plusieurs institutions et structures officielles. Celle-ci s'attache par ailleurs à présenter et analyser la fonction tutorale et les modalités particulières d'un tutorat hybride. L'auteur explique également la façon dont les étudiants ont été amenés à travailler sur un vaste corpus de journaux.

Le travail dont Madame Nguyen Xuan Tu Huyen rend compte est d'autant plus fondamental qu'il s'inscrit dans un contexte qui voit depuis plusieurs années déjà l'essor irrésistible des enseignements à distance.

Dans le cadre de son article, l'auteur a décidé de prendre comme axe majeur la relation entre les problèmes auxquels l'étudiant doit faire face et les aides qui lui sont apportées par le tutorat. La parole est donc largement donnée aux étudiants qui s'expriment sur la façon dont ils vivent le déroulement de cette formation. L'article est centré sur le travail de tutorat assuré par l'équipe d'encadrement sur place. Le bilan de ce tutorat hybride est manifestement très positif dans la mesure où il est complémentaire des autres éléments du dispositif. Cet article est passionnant pour toute personne s'intéressant à la fonction tutorale et à ce qu'elle implique du point de vue de l'organisation d'un dispositif de formation à distance.

L'auteur indique avec beaucoup de pertinence les avantages, mais aussi les inconvénients de s'adresser à un public de professionnels occupant des postes de responsabilité. Le corpus ayant servi de base de réflexion au présent article est essentiellement constitué de 25 journaux de stages. Des extraits de devoirs ont également été utilisés de façon ponctuelle.

Madame Nguyen Xuan Tu Huyen rappelle très opportunément qu'en Asie du Sud-Est, à côté de l'enseignement de la langue française, il existe aujourd'hui des formations dans différents domaines relevant de l'enseignement supérieur et qui sont dispensées en français : formations d'ingénieurs, d'architectes, d'économistes... La contribution de Madame Nguyen Xuan Tu Huyen aborde les problèmes que pose la mise en place, puis le déroulement d'une formation débouchant sur l'obtention d'un Master 2 professionnel en Ingénierie de la formation.

Madame Nguyen Xuan Tu Huyen détaille les différents dispositifs qui ont été mis en place pour faciliter une meilleure appropriation des savoirs. Je ne n'évoquerai ici que les séances de travail en intersession ainsi que le tutorat sur place qui a pour objectif d'encourager les échanges entre les étudiants en vue d'une meilleure appropriation des notions théoriques qui ont été abordées, notions qu'ils auront de toute façon à mobiliser dans leurs devoirs de validation des sessions et/ou dans leur mémoire.

Selon l'auteur, le dispositif mis en place se révèle particulièrement efficace sur différents plans (cognitif, métacognitif, méthodologique) sans compter le soutien personnalisé qui s'effectue en fonction des besoins de chacun. Celle-ci rappelle fort utilement que le tutorat ne peut jouer un véritable rôle que s'il est complémentaire des autres éléments du dispositif.

De nombreux documents complémentaires et plusieurs tableaux très bien conçus accompagnent l'article et illustrent les propos et les réflexions de Madame Nguyen Xuan Tu Huyen.

L'article suivant est celui de Pham Duy Thien, Professeur au Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville. Le titre de sa contribution est le suivant : *Les projets de traduction pour une meilleure professionnalisation en traduction*

Dans cet article particulièrement riche et original puisqu'il concerne le domaine spécifique de la traduction, l'auteur explique que des projets de traduction, inscrits dans le module « Professionnalisation » de la formation en Traduction-interprétation sont mis en œuvre depuis deux ans dans le but d'offrir aux étudiants l'occasion de mobiliser les connaissances et compétences qu'ils ont acquises au cours de leurs études et pour les consolider en étant confrontés à la réalité du travail. Cette réalité se traduit par la diversité des documents dont les étudiants se voient confier la traduction : des extraits de roman aux contrats de travail en passant par des interviews... En s'adonnant à la traduction de tels textes, les étudiants renforcent non seulement leurs compétences propres au travail mais également leurs compétences sociales. L'auteur soulève des questions extrêmement pertinentes et, parmi celles-ci, les deux suivantes : Quels sont les effets réels produits par ces projets sur les étudiants ? Ces projets sont-ils réellement professionnalisants ?

Elle avance par ailleurs des réflexions très pertinentes telles que la suivante : « Une formation professionnelle universitaire sonne comme un oxymore ». L'auteur considère en effet que c'est en combinant la logique académique et la logique professionnelle que les formations universitaires seront plus proches de la réalité et répondront davantage aux attentes des professionnels.

L'un des principaux intérêts de cet article est de pouvoir suivre la démarche d'une enseignante pour susciter des innovations dans le module des stages en traduction dans la mesure où celle-ci considère que ce module contribue pour une large partie à la professionnalisation des futurs traducteurs et/ou interprètes que deviendront les étudiants au bout de leurs quatre années d'études. L'idée omniprésente est de placer les étudiants dans un « bain professionnel » par le biais des stages. En effet, pour l'auteur, la professionnalisation passe par l'apprentissage dans et depuis

l'activité. Pour celle-ci, les projets de traduction s'inscrivent clairement dans le module de professionnalisation. Pour les étudiants, il s'agit d'une excellente occasion de découvrir la réalité du travail et de s'y habituer avant de partir en stage de responsabilité. Au travers de cet article, Madame Pham Duy hien nous livre au passage une analyse passionnante du fonctionnement d'une filière de formation en traduction au Vietnam.

L'article suivant a été rédigé par Nguyen Việt Quang, Professeur à l'École Supérieure des Langues et des Études Internationales de l'Université de Hanoi. Dans cette contribution, celui-ci se propose d'analyser le profil du professeur dans l'enseignement de la compréhension écrite en français. Après avoir défini les concepts de savoir, savoir-être, savoir-agir et savoir-faire, l'auteur précise les compétences que devrait posséder tout professeur qui souhaite enseigner la compréhension écrite en français. Nguyen Việt Quang rappelle également la place fondamentale occupée par la compréhension écrite dans toute séquence d'enseignement en français. Dans le cas présent, le profil du professeur dans une séquence d'enseignement de la compréhension écrite est défini à partir d'une enquête. Dans ce cadre, il est proposé un ensemble de qualités souhaitables pour tout enseignant : adaptabilité, rigueur, sens de l'innovation, sens des responsabilités... Nguyen Việt Quang insiste à juste titre sur le fait que c'est avant tout à l'enseignant d'adapter son discours pédagogique lorsqu'il est confronté à des difficultés avec sa classe. Certains qualificatifs relatifs à tout enseignant intervenant dans le domaine de la compréhension écrite en français sont clairement présentés et justifiés (« *L'enseignant est avant tout un meneur de jeu* ») ; D'autres formulations, par contre, sont plus hasardeuses (« *La responsabilité de l'enseignant est d'être le meilleur manipulateur possible* »), certains termes utilisés étant fortement connotés en français. Après avoir rappelé les différentes fonctions de l'enseignant en compréhension écrite (*meneur de jeu, informateur et évaluateur*), l'auteur montre quelle a pu être l'évolution de ces rôles ces dernières années en soulignant l'inégalité des relations enseignant/apprenants. Celui-ci insiste également sur la nécessité pour l'enseignant de ne pas faire perdre la face aux étudiants. Nguyen Việt Quang clôt sa contribution en présentant les différents profils de l'enseignant dans le domaine de la compréhension écrite.

Littérature et enseignement

Tran Thi Thu Ba nous propose une étude passionnante en établissant un lien entre « L'amant » et « L'amant de la Chine du Nord », deux ouvrages de Marguerite Duras, à travers le « moi » du personnage principal. Ces deux romans à caractère autobiographique sont des écrits dans lesquels Marguerite Duras se réfère largement à son adolescence indochinoise. A cet égard, l'auteur de l'article consacre un assez

long passage au chapeau d'homme que porte la jeune fille dans « *L'amant* », ce chapeau étant particulièrement atypique lorsqu'il est porté par une jeune femme comme c'est le cas ici, en Indochine. Ce chapeau apparaît là comme le symbole de l'indépendance de la jeune fille vis-à-vis de la société qui l'entoure... Dans son article, Tran Thi Thu Ba s'attache également à établir la relation entre le « Je » et « la Dame de Vinhlong ». L'auteur reprend brièvement quelques-unes des images de Marguerite Duras qui transparaissent au travers de ses premiers romans. Il est manifeste que son existence indochinoise a profondément marqué l'ensemble de son œuvre. L'auteur décrit la dame de Vinhlong et explicite les contours du personnage qu'elle incarne. Il est manifeste qu'une mise en parallèle entre la jeune fille blanche de « *L'amant* » et la jeune fille de « *La dame de Vinhlong* » finit par s'opérer. Les deux personnages vivent dans une profonde solitude. La jeune fille blanche tout comme la dame de Vinhlong sont toutes les deux l'objet du désir des hommes et du regard des autres. L'auteur de l'article explicite parfaitement le personnage incarné par la dame de Vinhlong dont l'une des principales caractéristiques est d'échapper à toutes les normes sociales.

L'auteur de cette contribution nous propose une approche très originale de ces deux romans de Marguerite Duras ayant pour cadre le Vietnam au moment où l'atmosphère feutrée des colonies tend à s'effriter.

Pham Van Quang, Professeur à l'Ecole Supérieure des Sciences sociales et humaines de l'Université nationale du Vietnam à Ho Chi Minh-Ville propose une analyse originale de la création littéraire à travers la façon dont un message est transmis. Cung Giu Nguyễn, auteur du roman faisant l'objet de l'analyse proposée par l'auteur de l'article pris en référence, est reconnu comme une figure importante de la vie littéraire francophone au Vietnam. Pham Van Quang explicite les procédés littéraires utilisés par Cung Giu Nguyen pour forger la langue. Comme le signale Pham Van Quang, le *Boujourm* appelle des lectures multiples. Dans le cas présent, celui-ci s'intéresse en particulier au paratexte ainsi qu'à certains éléments du péritexte. Il s'interroge également sur les raisons qui ont présidé au choix d'un titre tel que « *Le Boujourm* ». L'auteur de l'article déclare qu'il est quasiment impossible de fournir une interprétation complète d'une œuvre telle que « *Le Boujourm* ». Ces difficultés nous invitent donc à prendre en compte le paratexte, le titre et l'incipit, en particulier.

Grammaire et compréhension du français

Le premier article proposé dans cette rubrique a été rédigé par ĐOÀN Triêu et Nguyễn Thi Minh Khai, tous deux professeurs à l'Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville.

Parmi les temps du passé du français, le passé composé et l'imparfait sont deux temps verbaux surexploités par rapport au passé simple, considéré comme sans importance aux yeux de certains enseignants et élèves. Cependant, étant la forme verbale centrale dans les œuvres littéraires, le passé simple mérite d'être étudié puisque sa maîtrise favorise l'auto-apprentissage de la langue française. L'article propose donc de revoir la place de ce temps verbal dans le programme « bilingue » actuel au secondaire et met en lumière la problématique de sa transposition didactique dans le milieu scolaire ; et ce, par un double corpus, composé d'une part d'entretiens d'explicitation avec les enseignants et, d'autre part, d'un questionnaire adressé aux élèves des lycées de Hochiminh-Ville.

Le second article a été rédigé conjointement par Pham Song Hoàng Phúc et Nguyen Phuc Thành Tín. Il a pour titre : *Caractéristiques syntaxiques des descriptions d'hôtels sur internet*.

Les auteurs de l'article expliquent que les documents de description d'hôtels possèdent des contenus et des caractéristiques syntaxiques qui leur sont propres. Conscients de cette spécificité, ils tentent donc de les dégager à partir d'un corpus composé de 30 textes, issus des sites d'hôtels, mais aussi de deux sites de réservation : Booking.com et Agoda.com. Le travail mené par ces deux enseignants-chercheurs est particulièrement intéressant pour les professeurs de français engagés dans des cursus comportant une dimension « français du tourisme ». Les descriptions d'hôtels sélectionnées ont fait l'objet d'une analyse syntaxique minutieuse à partir de critères précis : nombre de prédicats dans les phrases, modalités énonciatives, temps verbaux, phrases simples et phrases complexes, etc. Le travail proposé est clair, précis et particulièrement bien documenté. Ainsi que l'expliquent fort justement les auteurs, le contenu de cet article, même s'il est essentiellement centré sur des questions syntaxiques, intéressera très certainement le concepteur de formation et l'enseignant intervenant dans le domaine du français de l'hôtellerie et du tourisme. Cet article les amènera à tenir compte des contenus et des caractéristiques des descriptions d'hôtels avant de construire leur programme de formation.

Comme indiqué au début de cette présentation, l'une des grandes originalités de ce numéro double de *Synergies pays riverains du Mékong* est de présenter dans une seconde partie la transcription de 7 entretiens filmés qui ont été enregistrés en 2015. Ils ont pour fil conducteur la thématique suivante : « *La place et le devenir de la langue française en Asie du Sud-est* ». Ces entretiens filmés, pour certains d'entre eux du moins, se situent à la croisée de différents domaines de la recherche universitaire et de réalités du monde institutionnel de l'Université (accueil d'étudiants étrangers, intégration des TICE dans les disciplines universitaires, par exemple).

Ces entretiens font l'objet d'une introduction particulièrement bien documentée rédigée par Joël Alexandre, Président de l'Université de Rouen - Normandie. Ces mêmes entretiens sont clos par une conclusion proposée par Anne-Lise Worms, Vice-Présidente de l'Université de Rouen, en charge du champ de formation et de recherche HMPL (Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage). Celle-ci établit une synthèse très bien cadrée de ces différents entretiens et souligne à juste titre l'enthousiasme pour la langue et la culture françaises qui émane des personnes interviewées.

Comme vous pourrez le constater, les contributions que vous trouverez dans ce numéro de *Synergies Pays riverains du Mékong* sont d'autant plus intéressantes que, d'un point de vue pragmatique, la promotion de la langue française, rencontre de moins en moins d'écho ces dernières années en Asie du Sud-est. Ce manque d'engouement pour le français est la résultante, dans une assez large mesure, d'un manque d'implication de la part des représentations diplomatiques françaises et d'un intérêt souvent irraisonné des jeunes Asiatiques pour le « tout anglais ».

Les contributions figurant dans ce numéro double témoignent de l'investissement indéfectible de très nombreux professeurs de français dans l'action pédagogique qu'ils mènent sur le terrain en faveur de la langue française. Pour terminer, je tiens à souligner la qualité des contributions qui composent le présent numéro et espère que leur contenu vous sera utile dans vos classes. A titre personnel et pour clore cette présentation, je me permets de remercier Jacques Cortès pour la fidélité, la confiance et l'amitié dont il m'honore depuis de longues années - sans évoquer les précieux conseils qu'il me prodigue lorsque je le sollicite. Je remercie également Sophie Aubin, Responsable du Pôle éditorial des revues du GERFLINT pour le soin qu'elle apporte à la relecture et au suivi de la revue *Synergies pays riverains du Mékong*.

Sa vigilance tout au long de l'élaboration de ce numéro m'a été extrêmement précieuse lors de la mise au point du présent numéro.

Notes

1. <https://webtv.univ-rouen.fr/permalink/c1255f0f57f767tm8ggp/>
<https://webtv.univ-rouen.fr/channels/#lenseignement-du-francais-en-asie>
[Consultés le 15 octobre 2018].

Synergies pays riverains du Mékong **n^{os} 9-10 / 2017-2018**



Formation
et professionnalisation





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Synergies pays riverains du Mékong n°s 9-10 - 2017-2018 p. 31-46

Professionalisation-formation en amont : avec
quelles pratiques éducatives les Universités
pourront-elles permettre aux jeunes d'acquérir
des compétences transversales pour répondre à la
demande du marché du travail ?

NGUYEN Thi Thanh Huong

Département des langues étrangères - Institut Polytechnique
de Hanoï, Vietnam
Huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn

Résumé

Les relations formation-emploi représentent une importance de plus en plus valorisée. Pour répondre à la demande du marché de l'emploi, la professionnalisation des programmes de formation devient incontournable. En vue de bien examiner cette problématique, nous allons analyser les quatre concepts de la formation comme la professionnalisation, le partenariat, l'alternance et la notion des compétences. Nous essaierons d'éclairer la nécessité de construire des compétences transversales chez les étudiants à travers des dispositifs innovants. L'expérimentation du cours hybride d'Insertion Professionnelle et les interviews auprès des employeurs témoignent de ces propositions.

Mots-clés : Professionnalisation, partenariat, alternance, compétences transversales, insertion professionnelle

**Professionalization-upstream training programs: what educational practices
can universities provide young people with soft skills to meet the demand
of the labor market?**

Abstract

The training-employment relationship is of increasing importance. To meet the demand of the labor market, the professionalization of training programs becomes unignorable. To examine this problem, we will analyze the four concepts of training such as professionalization, partnership, sandwich courses and the notion of skills. We try to clarify the need to build soft skills in students through innovative devices. The experimentation of the hybrid professional integration course and the interviews with employers have demonstrated these proposals.

Keywords: Professionalization, partnership, sandwich courses, soft skills, professional integration

Introduction

Les relations formation-emploi ont été abordées particulièrement depuis les années 70 en France. Selon Lucie Tanguy, *La connaissance d'un tel domaine exige de combiner la macroéconomie avec les biographies professionnelles, les études de contenu d'emplois avec celles des formations elles-mêmes* (Tanguy, 2008).

La *nécessité de relier la formation et l'emploi* a fait apparaître un organisme spécialisé dans ce domaine - le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), dont les missions consistent à créer l'adéquation de la formation à l'emploi comme source d'un développement économique et social équilibré.

C'est grâce aux recherches menées que l'on constate que les quatre registres de l'éducation, la formation, la qualification et l'emploi, sont indissociables et ceux-ci confirment le lien inséparable entre le marché du travail et les universités ; la notion de « *compétence* » dans la formation est également introduite, afin de valider et d'évaluer les acquis des apprenants.

Au Vietnam, les intérêts portant sur le problème de la formation des apprenants pour qu'ils puissent trouver du travail ont été abordés d'une façon plus complète et détaillée avec le processus de « DOI MOI » (la transformation au système d'économie du marché), débuté en 1986. On a témoigné plusieurs changements dans le système d'éducation : beaucoup de programmes de formations en co-diplômation, coopérés avec des partenaires étrangers ont créé des opportunités de découvrir et d'évoluer aux apprenants vietnamiens, des changements dans la pratique éducative ont mis plus d'accent sur le statut des apprenants, l'apport des TICE a fait partie dans la modernisation et la réforme de l'enseignement.

Alors, selon un rapport de la banque mondiale (Vietnam - Une éducation de qualité pour tous d'ici 2020 : synthèse / rapport d'orientation)¹, suite à des changements économiques et sociales, les rectifications dans le processus de recrutement vont également changer dans l'avenir.

La question se pose : comment peut-on professionnaliser les formations universitaires vietnamiennes en amont pour répondre aux besoins du marché du travail ? Quelles pratiques éducatives sont à envisager ? L'approche par compétence est-elle une mesure fiable et quelles compétences sont à construire ?

Pour aborder cette question sérieusement, nous croyons nous baser sur quatre concepts de la formation. Nous présenterons, dans le premier temps, la notion de la *professionnalisation* d'une formation comme un nouveau paradigme de formation universitaire, répondant aux changements des conditions d'accès à l'emploi, puis nous préciserons le *partenariat* comme démarche indispensable de la professionnalisation, dans le troisième temps nous analyserons l'*alternance* comme forme productive du partenariat, malgré des enjeux institutionnels pour le cas du Vietnam, nous aborderons ensuite la concrétisation de la notion de « *compétences transversales* », et clôturerons par la présentation des mesures prises au sein des Universités vietnamiennes pour l'accompagnement des étudiants, en général et de notre école, en particulier, illustrées par l'exemple du dispositif hybride du

cours d'Insertion Professionnelle, créé récemment par notre groupe d'enseignants-chercheurs, grâce auquel on espère faire développer certaines compétences transversales.

1. De la professionnalisation à l'identification des compétences

1.1. La professionnalisation : un nouveau paradigme de formation universitaire

Selon R. Bourdoncle (2000), *c'est un terme doublement valorisé. D'abord sa racine, profession, porte des connotations majoritairement positives... Un mot qui désigne un processus conduisant à un état jugé meilleur a toute chance d'être lui-même employé de manière positive, ce qui favorise son usage.* A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle dans les pays anglo-saxons, le mot *professionnalisation* a eu pour première signification de traduire le processus de constitution d'une profession, alors qu'en France, il est porté par d'autres enjeux et apparaît plus récemment, souvent à l'initiative des organisations (en lien avec le mot compétence, à partir des années 1970-1980, comme le CEREQ). En fait, la professionnalisation était conditionnée dans trois espaces habituellement articulés : l'espace politique et social, l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en professions) et l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail) (Wittorski, 2008). Dans ce contexte, on identifie au moins trois sens à l'œuvre dans les pratiques sociales :

- *la professionnalisation-formation* (sens utilisé par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ;
- *la professionnalisation-profession* (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ;
- *la professionnalisation-travail* (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité, obtenue par une modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail).

Ainsi, la notion de « compétence » était introduite dans la professionnalisation-formation, comme indispensable pour la réussite de la professionnalisation-travail.

Dans le but d'accroître l'économie du pays, la nécessité de professionnaliser les formations est devenue incontournable, représentant vraiment une demande sociale adressée au système d'éducation et de formation. Cette « professionnalisation » a été marquée dans le système éducatif français depuis la première moitié des années 60 par une *forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur*,

création de diplômés professionnels et de filières de formation (Verdier, 2001, cité par Wittorski, 2008 : 109). L'intérêt pour l'employabilité des diplômés relève des institutions d'enseignement supérieur. On leur assigne dès lors la responsabilité de préparer les étudiants pour le monde du travail.

Cependant, la mission de professionnaliser les formations exige de nouvelles tâches auprès des participants. Plus concrètement, dans le rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs » (Vincens & Chirache, 1992) les auteurs plaident en effet « *pour une définition large de la professionnalisation* ». Ils soulignent le besoin de préciser, en effet, que pour mettre en place ce projet, *tous les acteurs concernés doivent y contribuer. Les employeurs en souhaitant un rapprochement de l'université et des entreprises, les pouvoirs publics en diversifiant l'offre de formation professionnalisée, les instances européennes en accroissant leur rôle incitatif et les responsables régionaux en s'impliquant plus nettement dans l'enseignement supérieur.* Les qualifications attendues par les employeurs et cette employabilité ne peuvent pas être produites par l'Université seule, y compris dans le cadre des formations professionnalisantes. D'autre part, le fait que l'Université doit offrir des qualifications « sur commande » au marché du travail paraissait inconvenant. On parle alors de plus en plus du partenariat et de l'approche par compétences.

1.2. Professionnaliser au sein de l'Université : un changement d'attitude et de démarches de l'enseignant

La pédagogie universitaire est ainsi confrontée à l'élargissement de ses perspectives dès aujourd'hui et non seulement dans une préoccupation de long terme.

Ainsi Rose J. (2008) précise que ce qu'on nomme *professionnalisation des études supérieures recouvre en fait des aspects très différents allant de la mise en place de nouveaux diplômes spécifiques (Licences professionnelles) à la transformation des pratiques de formation (alternance) en passant par une modification des finalités (construction de projets professionnels), un infléchissement des diplômes généraux (mise en place des unités d'expérience professionnelle) ou des ajouts d'éléments de professionnalisation (stages).*

Wittorski (2008), au début, précise les différents sens de cette notion polysémique (la professionnalisation-formation, la professionnalisation-profession, la professionnalisation-travail) et les enjeux de cette offre de formation. Ensuite, il met en perspective les leviers utilisés par les formations universitaires professionnalisantes

de ces trente dernières années en France : dispositifs particuliers de la formation des enseignants et travailleurs sociaux, la place de la recherche-action professionnelle, l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) au sein des Universités et son impact en matière de professionnalisation, la place des savoirs d'action ou pratiques et l'importance à leur donner dans les processus à visée de professionnalisation. Il insistera à la fin de ses développements sur les conditions qui lui semblent devoir être réunies pour mettre en œuvre une formation professionnelle et/ou professionnalisante, en s'appuyant sur la combinaison des « six voies de la professionnalisation ». Parmi ces voies/logiques, celles qui sont les plus adaptées à notre sujet sont la *logique de la réflexion et de l'action*, la *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* et la *logique de l'intégration assimilation*.

2. Le partenariat en formation Université-entreprise comme condition puis comme moteur

Face au besoin de lutter contre le chômage et de permettre à l'économie de s'accroître, l'idée de rapprocher les partenaires devient de plus en plus claire. La professionnalisation de la formation demande le partage et l'expérimentation des savoirs d'action et des savoirs pratiques décrits dans les cursus. Corinne Mérini a bien souligné que le *partenariat en formation se présente comme un système liant deux organisations : le centre académique de formation et les terrains d'exercice du métier*. (Mérini, 1995). C'est grâce à cette caractéristique, qu'on voit bien que cette forme de collaboration doit être considérée comme un inter-système qui permettrait d'approcher la formation au monde professionnel. Pourtant chaque acteur implique en soi des stratégies, des valeurs et des obligations spécifiques. Les deux partenaires ont à exécuter un ensemble d'actions et de décisions conjointes n'ayant pas habituellement vocation à œuvrer ensemble. Partager une culture demande *un travail, pour lequel un convient de définir plusieurs étapes* : dans le premier temps, amener chaque partenaire à faire un état des lieux de ses pratiques et de ses actions. Dans un deuxième temps, il faut interroger le pourquoi de cette pratique et justifier ses choix, comprendre les points positifs et les points négatifs et comprendre les intentions différentes des autres partenaires engagés. Enfin, dans un troisième temps, il est nécessaire de réfléchir aux enjeux de ces partenariats, en se posant ces questions : Quels types de connaissances sont-ils produits ? Quelles compétences sont-elles construites ?

Pour faire ce travail, la question suivante se pose : A quelles conditions le partenariat en formation est-il réalisable ? Quelles sont les difficultés et comment le rendre légitime dans les cursus universitaires du Vietnam ?

Toujours d'après Mérini (1995), la nature de la relation partenariale est constituée de trois dimensions caractéristiques : une dimension de monopole, qui est définie comme l'ensemble des événements ou des faits qui assurent la maîtrise d'un champ donné à l'un des partenaires dans le dispositif conjoint; une dimension de concurrence, conférant à la relation de partenariat un aspect de rivalité et de compétition qui s'appuie essentiellement sur le désir de dépasser l'autre; et une dimension de complémentarité, dont la caractéristique principale est de rendre l'action complète, au moins dans les représentations que les partenaires s'en font, les ressources de chacun sont au service de l'action commune.

Alors face à ces trois dimensions, quels modes de régulation peut-on appliquer ?

Dans mon université - l'Institut Polytechnique de Hanoï (IPH), dans le Département du Système d'Information et de Communication, chaque année, il y a des représentants d'entreprises qui viennent assurer des séminaires thématiques, et une vingtaine d'entre eux proposent de diriger les mémoires de fin d'études, mais finalement, le nombre de mémoires vraiment rédigés sous leurs directions est très limité, car chaque côté a différents objectifs et besoins. Les entrepreneurs ont besoin des stagiaires susceptibles de s'inscrire dans leurs projets en cours, tandis que les étudiants préfèrent choisir les sujets approuvés par leurs professeurs afin d'avoir une bonne note à la soutenance. Cela veut dire que les entrepreneurs et les professeurs n'avaient pas de programmation ou de cahiers des charges communs au début du cursus. Entre eux, il manquait des échanges sur les valeurs et les connaissances à évaluer. Cette réalité révèle une collaboration très faible en amont dans une des plus grandes Universités du Vietnam. La dimension monopole apparaît trop fortement, alors que, pour la première étape du partenariat, la dimension de complémentarité devrait être privilégiée pour le bénéfice des apprenants.

Cela nous invite à adopter un nouveau regard sur les dispositifs de formation, qui pourraient rentrer dans le cadre d'une formation plus professionnalisante.

3. Alternance comme forme extrême pas toujours possible ou comme source d'application éventuelle ?

Au-delà du partenariat, l'alternance peut être présentée comme une forme particulièrement avancée de professionnalisation de la formation.

L'alternance théorie-pratique dans un cadre partenarial peut être identifiée dans des dispositifs s'adressant à des publics peu ou pas expérimentés, dans une visée certificative. En France, ils sont repérables au sein des Licences professionnelles créées en 1999 ou au sein des Masters professionnels issus du système européen LMD (Licence, Master, Doctorat) qui s'institue au début des années 2000.

Le partenariat permet d'alterner les deux lieux de formation et d'apprentissage, pratique et théorique. Les partenaires sont, en général, simultanément maîtres d'œuvre. L'entreprise devient pour l'apprenant un terrain formateur, où il peut prendre contact avec les technologies actuelles de productions ou de gestion dans différents contextes et faire connaissance avec les formes actuelles, la culture d'organisation du travail dans les entreprises.

C'est en termes d'*alternance inductive* et d'*alternance déductive* que Gérard Malglaive (1994) caractérise les deux mouvements en jeu dans les passages entreprise-Université et Université-entreprise.

Cette alternance est donc située à l'intersection de deux lieux de formation qui ont des logiques différentes et qui accordent au savoir un statut différent : à l'école, le savoir a une valeur en lui-même, alors qu'en entreprise, il ne vaut que parce qu'il permet de faire.

Selon Hahn et ses collaborateurs (2005), on peut constater *deux grands types de cursus en alternance* : l'alternance par immersion, où il s'agit d'une période longue en entreprise (de plusieurs mois à un an), précédée et suivie de périodes d'une durée au moins équivalente dans l'établissement de formation et l'alternance par interaction, qui s'effectue par aller-retours fréquents entre l'établissement de formation et l'entreprise, sur un rythme mensuel ou hebdomadaire. Chaque type contient des avantages et des inconvénients.

L'alternance par immersion, selon sa nature et sa durée, offre à l'apprenant *l'opportunité de développer de nouvelles compétences, d'inscrire plus facilement les concepts théoriques dans une pratique et de confirmer ou d'infirmer une première orientation professionnelle* (p.18). Cette approche est vraiment importante pour nos étudiants vietnamiens car ils n'ont pas été aidés par de vraies activités d'orientation au lycée. Les jeunes choisissent leurs parcours principalement en se basant sur la possibilité de réussir le concours d'entrée à l'Université et pas vraiment sur la vocation personnelle, privés de la possibilité de construire un projet professionnel.

Pour combler ce manque, d'une façon modeste, durant le cours d'Insertion Professionnelle, on apprend aux étudiants à construire un projet professionnel, mais en fait, ils ont souvent du mal à comprendre cette notion et n'arrivent pas toujours à l'exprimer ; plusieurs termes constituant le projet exigent des réflexions sérieuses et non comme un devoir simple à réaliser. Nous croyons alors que l'établissement de formation a vraiment besoin de créer un véritable dispositif d'élaboration et de suivi individualisé des étudiants. De l'autre côté, l'entreprise devrait construire un parcours professionnel pendant une longue période pour l'alternant, sans pouvoir

le recruter immédiatement. Cela demande une collaboration étroite entre les deux acteurs pour l'élaboration du cursus.

Par contre, l'alternance par interaction permet à l'apprenant d'acquérir « *une véritable autonomie et identité professionnelles* ». Il est impliqué dans les missions au sein de l'entreprise tout en conservant un œil extérieur sur elle, et en conséquence pourrait profiter des privilèges d'un pré-recrutement. Un avantage à ne pas manquer est que ce type de cursus permet de maintenir durablement des partenariats avec les entreprises et renforce la motivation et l'implication des étudiants.

Alors la question se pose : Comment peut-on construire un cursus de formation par alternance ? Quels sont les éléments clés ?

Toujours d'après Hahn (2005), il est nécessaire de préciser les *trois dimensions* indispensables pour concevoir une alternance, souvent déroulée sous forme de stages : personnelle, pédagogique et institutionnelle. Ces dimensions représentent la participation de tous les acteurs dans cette mission : les étudiants, les enseignants et des maîtres de stages (tuteurs), les établissements de formation et les entreprises. C'est dans cette approche qu'on voit que la coopération entre les professeurs et les tuteurs devrait être établie, car elle semble jouer un rôle déterminant. Chaque acteur fait partie du processus de professionnalisation des étudiants, le tuteur est estimé par sa compétence, sa disponibilité et son suivi individualisé auprès des étudiants, le professeur est valorisé s'il sait motiver les étudiants pour le stage.

A l'IPH, certaines entreprises sont venues octroyer des bourses aux meilleurs étudiants pour la 5^e année du cursus. Grâce à cette mesure, celles-ci arrivent à pressentir des pré-recrutés au moins pour deux ans après la sortie de l'école. La dernière année universitaire de ces étudiants s'est passée quasiment en alternance par interaction, leur permettant de faire connaissance avec le monde du travail et de s'équiper des compétences techniques en pratique plutôt que les camarades. En général, les recrutés sont satisfaits de ce concept, qui ne s'applique pas, malheureusement, à tous les autres, montrant le manque d'adéquation dans le système d'éducation et de formation.

4. Compétences transversales et différentes appellations

4.1. Compétences transversales : une notion complexe

Dans le cadre du cours d'Insertion Professionnelle, nous espérons développer chez les étudiants plusieurs compétences pragmatiques, langagières, culturelles

et interculturelles. Pourtant, parmi les compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être), nous considérons comme très importants les « savoir-être », qui contribuent à une partie importante à la réussite des tâches. Que sont-ils ces savoir-être ? Existe-t-il des définitions précises pour en prendre connaissance ? Non, ce n'est pas très évident, comme notion.

Pour répondre à cette question, on a fait la lecture de plusieurs ouvrages et on a rencontré un souci assez similaire chez les chercheurs : *Appréhender et mesurer les compétences non académiques n'est pas aisé. Cette notion est difficile à définir et variable selon les auteurs* ». Cette « notion de compétence a non seulement gagné tous les milieux (entreprise, formation, école) mais son « domaine » n'a pas cessé à s'étendre (Bailly, Léné, 2015).

Un autre chercheur, expert internationalement reconnu et consulté, créateur de l'approche de la compétence, Le Boterf (2002) intervenant comme conseil auprès des entreprises, des organisations et des Universités pour les aider à mettre en place leurs dispositifs de gestion des compétences et de professionnalisation, a montré l'actualité et l'acuité d'une situation, où s'accroissent l'appel au professionnalisme, la préférence de la professionnalisation à la formation. Il a fait notamment apparaître l'intérêt de faire la distinction entre l'action compétence et les ressources nécessaires à sa réalisation, qui, selon lui, sont parmi les ressources incorporées au professionnel, dites « *les qualités personnelles : des comportements « situés* ». Parmi ces qualités, on pourra trouver les suivantes : rigueur, force de conviction, curiosité d'esprit, réactivité...

Il était d'accord sur le point que ces ressources sont les plus difficiles à exprimer et à décrire, or elles ne doivent cependant pas être négligées. Sur le marché du travail, ces qualités personnelles sont de plus en plus recherchées. La difficulté mais aussi la nécessité sera de décrire ces qualités de façon à pouvoir les reconnaître et les apprécier.

Bellier (2000) les appelle « *compétences comportementales* » et les considèrent certes comme « *une notion incontournable et floue* ». Pourtant « *toutes ces caractéristiques font partie de ce que l'on cherche à cerner dans les entreprises et qui est de plus en plus souvent considéré comme prédateur de la réussite professionnelle* ». Elle voulait bien distinguer la personnalité des compétences comportementales, en précisant les évaluations qui relèvent que « *la personnalité est par définition non contextualisée et détachée de l'action* ». Et alors, elle propose de considérer qu'il s'agit de compétences pour autant que ces comportements sont appris et développés dans l'action ; liés à un contexte donné ; combinés à d'autres éléments (dans les modes de coopération au sein de l'équipe).

Marie Duru-Bellat (2015) partage aussi ce débat. Elle conçoit des compétences « *non académiques* » ou transversales (telles que la résolution de problèmes, la maîtrise des communications sous toutes leurs formes, la capacité à vivre ensemble...) comme celles qui *se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) - en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter - et d'autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle. Elles s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel.*

Notre mission consiste à identifier et à développer chez les étudiants les compétences, ne concernant pas l'aspect technique mais leur permettant de réussir les tâches proposées comme travailler en groupe, gérer les relations interpersonnelles, maîtriser les attitudes (responsabilité, confiance en soi, envie d'apprendre, adaptabilité), etc.

4.2. Compétence transférables ou transversales : un besoin de plus en plus agrandi sur le marché du travail

Malgré toutes les critiques, en réalité, dans le contexte international, on témoigne de l'intérêt de renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs pour affronter la concurrence économique, suite auquel certaines enquêtes ont recueilli des réponses sur le besoins des « compétences pour la vie » « *skills for life* » ou les critères de sélection mobilisés par les employeurs, portant sur une gamme de compétences non académiques (par exemple : enquête de PISA, 2000 et enquête du Céreq - Bref No 250, mars 2008).

Récemment, d'après le Rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau Emplois Compétences², en juin 2016, Pôle emploi publiait une étude de Frédéric Lainé (2016) sur les compétences attendues par les employeurs soulignant « *qu'en plus de la formation et de l'expérience professionnelle, les recruteurs cherchent des candidats possédant des compétences et qualités que l'on peut qualifier de transversales, qu'il s'agisse de polyvalence et de capacité d'adaptation, de motivation, de disponibilité, ou encore de présentation et de relationnel* ». Le Monde du 12 octobre 2016 titrait l'un de ses articles « *En entreprise, la personnalité des diplômés devient primordiale³* », précisant que « *la différence entre deux candidatures a priori égales se fait désormais sur le savoir-être : plus le candidat est adaptable, optimiste, créatif ou doté d'un esprit d'équipe, plus il séduira le recruteur* ». Ces deux exemples illustrent l'importance croissante accordée aux compétences détenues par les individus, qu'elles soient fondées sur l'expérience (et donc potentiellement transférables) ou transversales, relevant du « savoir-être », des capacités cognitives, sociales, etc.

En tout cas, il est à confirmer que l'évolution des emplois demande de plus en plus des attributs personnalisés de manière plus intense et plus autonomes, non filtrés par les diplômes, les qualifications certifiées une fois pour toutes. Cela dépend encore des évolutions des secteurs économiques, par exemple : dans une économie des services, on cherche des employés réactifs pour répondre à des imprévus, alors que dans une économie numérique, les recruteurs cherchent des candidats, capables de transformer les compétences requises pour faire face aux mutations de l'emploi : la capacité à détenir à la fois des compétences spécifiques et techniques et des compétences plus transversales, à les actualiser en continu, est un enjeu essentiel pour les individus comme pour les entreprises⁴. De plus, aujourd'hui, selon Monsieur le Président du Groupe de la Banque mondiale Jim Yong Kim, avec le développement de l'Intelligence artificielle, suite à la demande des compétences numériques, on prévoit le remplacement de bon nombre d'emplois peu complexes et à faible niveau de compétences par des systèmes automatisés. Les emplois restants exigeront alors des compétences innovantes et plus sophistiquées⁵. Il s'agit, de notre point de vue, des compétences qui excluent la routine (analytique, créative, interpersonnelle) et pour lesquelles les hommes dépassent encore les machines. Ce sont vraiment des compétences à développer pour ne pas trop retarder.

Cependant, il est à noter que l'origine sociale et la culture générale des candidats peuvent se présenter autrement dans certains contextes, comme c'est le cas de nos étudiants face à des recruteurs francophones : dans une situation identique, ces jeunes réagissent différemment, exerçant certainement différents effets d'où vient le besoin de l'adaptation, de l'intégration dans la communication. Pour nous, les universitaires, il est indispensable de les intégrer aujourd'hui dans une réflexion plus générale sur les contenus de formation afin de mieux les préparer à l'insertion professionnelle.

5. Mesures prises au sein des universités vietnamiennes

5.1. Politiques en faveur de l'accompagnement des jeunes à entrer dans le monde du travail

Décisions et stratégies pour la formation et l'insertion des jeunes approuvées par le Ministre de la Formation et de l'éducation du Vietnam

La Résolution du XI^e Congrès national du Parti communiste du Vietnam a confirmé que *le système éducatif du Vietnam doit être rénové fondamentalement et sur tous les aspects dans le sens de la normalisation, la modernisation, la socialisation, la démocratisation et l'intégration internationale. Dans cette réforme, la rénovation du mécanisme de gestion de l'éducation, le développement du contingent des enseignants et cadres gestionnaires constituent des chaînons-clés* » et « *la mission de l'éducation et la formation est d'améliorer le niveau intellectuel du peuple,*

de développer les ressources humaines, de cultiver les talents, d'apporter une contribution importante à l'édification du pays, et à l'édification de la culture et de l'homme vietnamiens ». La stratégie du développement socio-économique 2011-2020 au Vietnam a fixé son orientation sur « *le développement et l'amélioration de la qualité des ressources humaines, surtout du personnel de qualité supérieure, ce qui ouvrira une percée stratégique*⁶.

En fait, ces dernières années, au Vietnam, on témoigne une évolution assez remarquable du réseau des établissements scolaires, permettant de mieux répondre à la demande d'études de la part de la population. L'importance a été donnée à la qualité de l'enseignement de pointe, et pour preuve, le système des écoles spécialisées et des écoles pour les élèves doués s'est étendu, et des programmes de formation de haute qualité et des programmes avancés dans plusieurs Universités et écoles supérieures professionnelles ont été mis en place.

Le développement du système d'éducation et de formation a changé afin de répondre de mieux en mieux aux demandes du développement socio-économique et du développement des sciences et technologies ; de nouvelles spécialités de formation ont été créées, initialement pour satisfaire les besoins du marché du travail.

L'un des objectifs importants de l'enseignement général est d'aider les élèves à acquérir les fondamentaux de l'orientation technique et professionnelle, pouvoir choisir la direction du développement. Pour les aider à pouvoir choisir les meilleures opportunités, le travail d'orientation professionnelle joue un rôle important.

Règlements sur la mission de l'orientation professionnelle et de la consultation sur le marché d'emploi dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel

Le 09 décembre 2008, le Ministre de l'Education et de la Formation du Vietnam a signé la décision No 68/2008/QĐ-BGDĐT : « *Promulguer des règlements sur la mission du Conseil d'orientation et de travail professionnel dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel*⁷ ». Ce texte prévoit le contenu et les conditions pour assurer la mise en œuvre de l'orientation professionnelle du travail dans les institutions d'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire professionnel, dont l'un des buts de proposer l'orientation professionnelle, la consultation sur le marché de l'emploi est de renforcer la collaboration entre les établissements d'enseignement et les employeurs pour que la formation de l'école soit une approche pratique pour répondre aux besoins de la société.

5.2. IPH avec ses activités pour l'accompagnement professionnel des étudiants

Depuis l'année universitaire 2007 - 2008, notre école met en place le système de crédit, proposant un choix de cursus plus flexible mais plus exigeant. L'école fait régulièrement des enquêtes recueillant les opinions des étudiants, des diplômés, des employeurs et des entreprises sur toutes les activités afin d'améliorer la qualité de la formation. Pour accompagner les étudiants dans leur insertion professionnelle, l'IPH organise chaque année des séminaires, des forums d'emploi, où les entreprises viennent présenter leurs activités et recruter des jeunes. Le nombre de ces activités s'accroît chaque année, ayant pour but de faire connaître les futurs diplômés auprès des recruteurs, et ainsi satisfaire au mieux les besoins des apprenants, et des employeurs pour permettre de cette façon à l'école de monter dans la liste du classement des établissements supérieurs de la région.

Pourtant la professionnalisation des programmes de formation est marquée par des activités non seulement en aval, mais aussi en amont. Dans le rapport annuel de 2017 du Recteur, il est souligné la nécessité de mettre en place des dispositifs innovants assistés par les TIC pour renforcer l'efficacité de l'enseignement ainsi que le souhait de développer différentes compétences chez les étudiants.

5.3. Exemple du cours hybride d'Insertion Professionnelle

Dans cette optique, avec le soutien de la Direction régionale en Asie-Pacifique (DRAP) de l'AUF et la Direction de l'IPH, le cours hybride d'Insertion Professionnelle a été créé et mis en place depuis deux ans. Avec ce dispositif innovant nous avons mené quelques expérimentations dans des Universités vietnamiennes et cambodgiennes à la suite de quoi les questionnaires de satisfaction ont fourni des résultats très positifs et des encouragements pour les concepteurs et les enseignants-tuteurs. Les apprenants ont beaucoup apprécié l'aspect organisationnel, le mode d'accompagnement et les ressources implémentées.

L'alternance des séances à distance et en présentiel représente une nouvelle forme d'enseignement et d'apprentissage, suscitant des réactions et une participation active des étudiants malgré quelques difficultés linguistiques. En particulier, ce dispositif nous a permis de vérifier les trois concepts / logiques de la professionnalisation proposés par Wittorski - la *logique de la réflexion et de l'action*, la *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* et la *logique de l'intégration assimilation*.

La partie du dispositif qui se déroule à distance permet aux tuteurs d'aider les étudiants à faire des exercices et à préparer des présentations en autonomie

et via les échanges sur les forums. Ce type de travail demanderait de multiples compétences telles que la gestion du temps, le respect du délai imparti et la rigueur dans la recherche documentaire et enfin dans l'exécution des tâches. De plus, lors du visionnage des vidéos implémentées sur la plateforme, les étudiants peuvent observer et rédiger des commentaires sur les attitudes des acteurs, approuvant à un certain niveau « *la logique de traduction culturelle par rapport à l'action* ». Grâce à ces activités les futurs diplômés apprennent à maîtriser des compétences comportementales pour réagir dans la communication avec des recruteurs. La partie en présentiel plutôt réservée à la discussion et aux échanges, permettent aux jeunes de développer la « *réflexion sur l'action et pour l'action* » et également d'améliorer la production orale en langue française.

Le partenariat avec des recruteurs professionnels joue un rôle important dans la réussite de la formation. Il est si enrichissant que les étudiants peuvent bénéficier de « véritables » entretiens d'embauche. Cette participation crée une opportunité permettant aux différentes personnes de mieux se connaître. Les personnes du terrain peuvent formuler des remarques et des conseils pertinents sur l'élaboration du dossier de candidature et la préparation à la simulation. Parallèlement à ce cours, les étudiants bénéficient encore des séminaires thématiques, menés par des professionnels invités, présentant de nouvelles technologies, la *culture* d'organisation des entreprises, des possibilités de travailler en tant que jeunes diplômés. Les visites d'entreprises rejoignent également le programme de formation.

Comme évaluation, nous avons créé des quiz à la fin de chaque module pour valoriser les savoirs requis, le travail individuel et celui en équipes des apprenants. Pour la simulation des entretiens d'embauche, la dernière activité de la formation, nous avons une grille d'évaluation, élaborée suite à des concertations avec nos partenaires.

La véritable alternance, malheureusement, n'est pas envisageable dans le cadre de ce projet, car elle ne demande pas forcément les deux lieux de formation.

Pour faire une recherche plus détaillée sur les besoins du marché et le processus de recrutement, nous avons effectué des interviews auprès des dix représentants des entreprises étrangères et vietnamiennes, implantées dans tout le Vietnam et spécialisées dans le domaine technique. Il s'agit de débouchés potentiels des diplômés du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV). Une question a porté sur l'importance des trois groupes de compétences (techniques, cognitives et transversales), selon le classement de la Banque mondiale⁸. Le résultat était unanime : 9/10 de ces professionnels ont bien mis les compétences transversales en 2^{ème} place, après les compétences techniques, alors que le reste les a même classées en 1^{er} lieu. Certains ont également révélé que même si les jeunes diplômés n'ont pas beaucoup d'expérience, ils sont toujours considérés comme potentiels grâce à une bonne communication avec les recruteurs, durant laquelle leur personnalité est appréciée.

Conclusion

Pour conclure, nous sommes convaincue que tous les concepts de la formation s'articulent si bien qu'on ne peut en négliger aucun. La professionnalisation des formations est une exigence pour le développement économique et social équilibré. L'école ne peut plus rester dans son propre coin avec des idéologies classiques. Ses produits, les futurs diplômés ont le droit d'étudier et de développer leurs valeurs pour répondre aux besoins de la société et du marché du travail. Ce processus demande non seulement des conditions logistiques (lieux et équipements) adéquates, mais aussi des approches innovantes, bien adaptées. Le partenariat est une démarche pour permettre aux Universitaires de collaborer avec les gens du monde du travail. Cette démarche regroupe en soi des dimensions différentes qui demandent une vision ouverte et avancée de la part des deux côtés-participants. L'alternance est une forme envisageable de ce partenariat, ayant pour but de construire le plus tôt possible les compétences recherchées pour une carrière donnée.

Malgré des difficultés institutionnelles, les Universités vietnamiennes ont déjà commencé à réformer leurs programmes de formation et à améliorer l'efficacité de la formation et de l'éducation. Notre cours hybride d'Insertion Professionnelle demeure un modeste exemple, illustrant notre effort pour contribuer à ce mouvement. Les compétences transversales sont de plus en plus évidentes à reconnaître et valorisantes aux yeux des employeurs. Ce constat nous conforte sur la pertinence de la voie dans laquelle se situe notre recherche, promettant de nouveaux sujets que nous aurons à approfondir dans l'avenir.

Bibliographie

- Bailly, F., Léné, A. 2015. Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques, n°130, p. 69-78.
- Béllier, S. 2000. Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In : *Compétences en action* (p. 246).
- Liaisons Editions. http://www.rezozero.net/apprendre/savoirs_p2.htm [Consulté le 15 octobre 2017]
- Bourdoncle, R. 2000. Au tour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, n° 35, p. 117-132.
- Duru-Bellat, M. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, n°130, p.13-29.
- Hahn, C., Besson, M., Geay, A. 2005. *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Lainé Frédéric. 2016. « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, N°. 22. Pôle emploi.
- Le Boterf, G. 2002. *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. (Editions d'Organisation).
- http://www.academia.edu/747449/Evaluer_les_compétences_quels_jugements_quels_critères_quelles_instances [Consulté le 15 octobre 2017].
- Malglaive, G. 1994. « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, n° 320, p.26-28.

- Mérini, C. 1995. « Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école », n° 16, p.169-184.
- Rose, J. 2008. « La professionnalisation des études supérieures : Tendances, acteurs et formes concrètes ». *Relief*, n° 25, p. 43-58.
- Tanguy, L. 2008. « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue - Un point de Vue ». *Formation-emploi*, n°101. <http://formationemploi.revues.org/57> [Consulté le 15 octobre 2017].
- Vincens, J., Chirache, S. 1992. *Rapport de la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs »* (p.35). Paris: Haut Comité Éducation- Économie (HCEE).
- Wittorski, R. 2008. « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », n° 101, p.105-117.

Notes

1. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416151468320084130>
Overview-policy-report
2. <http://www.strategie.gouv.fr/actualites/groupe-de-travail-ndeg2-competences-transversales-competences-transferables>
3. http://www.lemonde.fr/emploi/article/2016/10/12/en-entreprise-la-personnalite-des-diplomes-devient-primordiale_5012299_1698637.html
4. Selon l'article L6321 -1 du code du travail, l'employeur, vis-à-vis des salariés, « veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations », cité par le rapport du groupe de travail n° 2 du Réseau Emplois Compétences
5. <http://www.banquemondiale.org/fr/news/speech/2017/04/11/speech-by-world-bank-group-president-jim-yong-kim-rethinking-development-finance>
6. <http://www2.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/noidungchienluocphattrienkinhtexahoi?docid=1334&substract=&strutsAction=ViewDetailAction.do>
La décision No 711/QĐ-TTg daté du 13 juin 2012 du Premier Ministre approuvant « *Les stratégies du développement éducatif pour la période 2011-2020* ».
7. http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=85&mode=detail&document_id=81388
La décision No 68/2008/QĐ-BGDĐT daté du 9 décembre 2008 du Ministère de l'Éducation et de la Formation : « *Promulguer des règlements sur la mission du conseil d'orientation et de travail professionnel dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire professionnel* »
8. World Bank. 2013. *Overview report*. Washington DC ; World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/951221468129871151/Overview-report>



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à la vraie coopération, quelle distance ?

HA Thi Mai Huong

Université de Pédagogie de Hochiminh-ville, Vietnam
hatmaihuong@gmail.com

Résumé

Dans le contexte éducatif actuel, plus personne ne doute de la nécessité d'une formation à la compétence coopérative chez les étudiants pour mieux les préparer à la vie socio-professionnelle, à savoir que la coopération représente plusieurs valeurs humaines : le savoir-vivre ensemble, l'estime de soi et des autres, le respect, l'engagement, l'entraide et la mise en commun des ressources. Ainsi, l'apprentissage coopératif, terme désignant un ensemble de méthodes pédagogiques qui consistent à placer les apprenants dans un espace collaboratif où chacun, quelle que soit sa compétence, aura toujours son rôle à jouer et sa contribution à apporter pour un objectif commun, est devenu de plus en plus prisé à tous les niveaux, de l'enseignement primaire à la formation universitaire. Toutefois, le simple fait de placer les apprenants en équipe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu (Gillies, 2004 cité par Plante, 2012). Donc, quelles sont les conditions qui permettent de garantir la pertinence de la mise en place d'un tel apprentissage ? Qu'est-ce qui facilite ou fait obstacle au processus de coopération au sein d'une équipe ? Et quelle réalité a été observée au cours des projets réalisés par nos étudiants au Département de Français, Filière Traduction-Interprétation, Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville dans le cadre de leur formation ?

Mots-clés : apprentissage coopératif, travail en équipe, projet

**Cooperative learning as part of teamwork:
from setting up to real cooperation, how far?**

Abstract

In the current educational context, no one doubts the need for co-operative skills training for students to better prepare them for the socio-professional life, namely that co-operation represents several human values: savoir-vivre together, self-esteem and others esteem, respect, commitment, mutual aid and pooling of resources. Thus, cooperative learning, a term denoting a set of pedagogical methods that place learners in a collaborative space where everyone, regardless of their competence, will always have their role to play and their contribution to contribute to a common goal, is become increasingly popular at all levels, from primary to university education. However, simply placing learners as a team is far from ensuring that cooperative learning will take place (Gillies, 2004 cited by Plante,

2012). So, what are the conditions that guarantee the relevance of the implementation of such learning? What facilitates or hinders the process of cooperation within a team? And what reality has been observed during the projects carried out by our students in the Department of French, Translation-Interpretation Branch, University of Pedagogy of HoChiMinh-city as part of their training?

Keywords: cooperative learning, teamwork, project

Étant persuadés de la nécessité de développer chez nos étudiants la compétence coopérative, qui leur est indispensable, à la fois maintenant pour leur apprentissage à l'université et plus tard pour leur insertion et développement professionnel, voire pour leur développement personnel à long terme, nous, en tant que formateurs, avons cherché, dans le cadre de différents modules de formation dispensés dans notre département, à intégrer diverses méthodes et approches pédagogiques en vue d'instaurer un espace d'apprentissage qui favorise la coopération entre les étudiants.

Néanmoins, si l'apport de l'apprentissage coopératif semble indéniable, la réussite de sa mise en place ne va pas de soi car elle exige une structuration bien rigoureuse avec la prise en compte de nombreux éléments structurant cet apprentissage. Nombreux sont nos collègues, et nous-même, qui parfois cherchent en vain à mettre nos étudiants ensemble à l'aide de différents dispositifs, sans qu'ils se coopèrent vraiment. Ce blocage nous a incitée à en rechercher les raisons.

Dans cette ligne de réflexion, nous avons décidé de mener une enquête exploratoire auprès de nos étudiants en Traduction-Interprétation confrontés à la réalisation des projets de traduction organisés dans le cadre du module de *Sensibilisation à la pratique professionnelle*, avant d'élargir l'enquête à l'échelle du département, dans d'autres modules où différents dispositifs visant l'apprentissage coopératif ont été mis en place.

Il s'avère nécessaire, avant de parler plus longuement sur l'enquête, de faire une brève présentation du module et des projets dans lesquels nos étudiants sont impliqués.

Le module *Sensibilisation à la pratique professionnelle* et ses projets

En fait le module intitulé *Sensibilisation à la pratique professionnelle* s'inscrit dans les modules-stages de notre formation d'interprètes-traducteurs dispensée au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh-ville. A l'issue de ce module, qui a pour objectif de les préparer à leur stage en entreprise et à leur entrée dans la vie professionnelle après le stage, les étudiants doivent

être capables de se préparer à une situation de travail authentique en mobilisant certains savoirs et savoir-faire liés directement ou indirectement au métier d'interprète et de traducteur à savoir la documentation, la préparation terminologique, la préparation logistique, etc. et être capables de faire des analyses et synthèses à partir des observations du travail des professionnels en situations réelles ou à partir des confrontations avec les tâches réelles pour en dégager les spécificités et les exigences du métier.

Au niveau de l'organisation, le module est organisé et géré sous forme de séances d'observations ou de projets d'interprétariat ou de traduction auxquels participent nos étudiants durant leurs deux dernières années du cursus de formation (qui dure quatre ans). Le principe est que chaque étudiant gère lui-même ses activités en fonction du quota imposé pour chaque type d'activités (traduction ou interprétation), de ses disponibilités et/ou de ses préférences pour différentes thématiques. Plus concrètement, chaque étudiant, durant ces deux années, aura à accumuler à travers différents projets, 20 heures d'observations et/ou de prestation pour les activités d'interprétariat et 100 pages traduites pour les activités de traduction pour que le module soit validé. Ainsi, ils doivent suivre les appels à projets, s'y inscrivent, réalisent les projets, reçoivent l'évaluation du travail par l'enseignant-référent et accumulent le nombre d'heures et de pages nécessaire.

Dans ce dispositif, nos étudiants se voient obligés de travailler souvent avec les autres parce que presque tous les projets sont collectifs. Ainsi, nous avons choisi d'étudier le processus de travail en équipe à travers quatre projets en traduction pour voir si la coopération a eu lieu, dans quelles conditions elle peut être générée et quels éléments facilitent ou peuvent faire obstacle à cette coopération.

Afin de répondre à ces questions, il est indispensable de bien cerner le concept d'apprentissage coopératif et ses composantes à travers sa littérature.

Trois piliers qui caractérisent l'apprentissage coopératif

Alain Baudrit dans sa note de synthèse paru en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* (Baudrit, 2005b :121-149), souligne que même si l'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche de nos pédagogies de groupes en proposant de faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors des activités scolaires, cette méthode a ses propres caractéristiques qui constituent son originalité et qui méritent d'être étudiées. L'auteur en dégage ainsi trois piliers de l'apprentissage coopératif.

1. Interdépendance fonctionnelle

Baudrit distingue deux formes d'interdépendance : interdépendance mécanique et interdépendance fonctionnelle. L'interdépendance mécanique est une simple distribution des tâches entre les membres des groupes d'apprentissage coopératif. Chacun a sa part de travail. Le résultat final est additionnel, il est le cumul des productions individuelles. Tandis que l'interdépendance fonctionnelle implique une différenciation des rôles, tout en évitant toute spécialisation. Les membres du groupe travaillent ainsi étroitement ensemble. Ils associent leurs connaissances respectives et confrontent fréquemment leurs points de vue. Selon l'auteur, c'est la forme d'interdépendance fonctionnelle qui « autorise la coordination entre les membres du groupe à partir d'une répartition par eux-mêmes des tâches et des activités » (Baudrit, 2005a).

2. Hétérogénéité mesurée

Les groupes d'apprentissage coopératif doivent représenter une certaine hétérogénéité (Johnson & Johnson, 1980 cité par Baudrit, 2005b). Il est préférable qu'ils soient constitués de membres ayant les caractéristiques socio-culturelles différentes et ayant de divers niveaux scolaires, etc. Ce type de composition a pour but de dynamiser les échanges entre élèves. La présence d'un seul profil d'élèves, l'homogénéité groupale, risque de produire l'effet contraire à la dynamique du groupe (Baudrit, 2005b).

3. Égalité des statuts

Le fait que les membres d'un groupe ont un rapport d'égalité au niveau de leur statut, l'un par rapport à l'autre, ou chacun par rapport à l'activité et aux ressources disponibles permet de « garantir une participation et un engagement minimum de chacun dans l'activité collective, évitant des transferts du genre domination/soumission ou des relations de type experts/novices » (Baudrit, 2005a). Ainsi, cette égalité est un attribut important qui caractérise l'apprentissage coopératif.

Cinq conditions à l'apprentissage coopératif

En 2012, Isabelle Plante a fait une contribution originale (Plante, 2012 : 252-283) dans laquelle elle, à partir de l'examen de près de 160 écrits scientifiques concernant l'apprentissage coopératif, a proposé une synthèse pour mieux comprendre sur la nature de cette approche, ses effets sur les élèves et les facteurs qui en limitent l'implantation en classe.

En effet, l'approche coopérative a été émergée dès les années 30 et 40 à travers les travaux de John Dewey, Kurt Lewin, Morton Deutsch, Jean Piaget et Lev Vygotski (Plante, 2012). Mais les premiers travaux sur l'apprentissage coopératif dans sa forme plus actuelle aient lieu seulement vers les années 70 (Johnson & Johnson, 1989 cités par Plante, 2012). Le terme « apprentissage coopératif » désigne maintenant différentes méthodes pédagogiques qui placent les élèves en groupes pour un but commun (Johnson, Johnson, & Smith, 2007 ; Rouiller & Lehraus, 2008 ; Sharan, 2010 cités par Plante, 2012). Néanmoins, même si le point de départ de la coopération est l'interaction entre les individus, « le simple fait de placer les élèves en équipe est loin de garantir que l'apprentissage coopératif aura lieu » (Gillies, 2004 cité par Plante, 2012 : 255).

Ainsi, cinq conditions de base sont nécessaires à la coopération à savoir l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe.

1. Interdépendance positive

Elle constitue l'élément central de la coopération car la coopération ne peut avoir lieu que si tous les membres d'une équipe de travail réalisent que leur réussite conditionne et dépend de celle des autres (Johnson & Johnson, 1989, 2009 cités par Plante, 2012). Il est nécessaire de distinguer l'interdépendance positive de l'interdépendance négative où la réussite d'un élève n'est possible que si les autres ne réussissent pas et de l'indépendance où chacun effectue son travail indépendamment des autres (Johnson & Johnson, 2009 cité par Plante, 2012). Cette interdépendance est justement celle que Baudrit appelle « interdépendance fonctionnelle » (Baudrit, 2005a). Elle rend en effet les apprentissages plus efficaces et favorise le partage des ressources et l'entraide pour une réussite collective (Johnson et al., 2007 ; Slavin et al., 2003 cités par Plante, 2012).

Ainsi, pour s'assurer que l'interdépendance positive ait lieu, la tâche devrait constituer un défi à relever collectivement et elle devrait être également suffisamment complexe pour que personne ne puisse l'accomplir toute seule.

2. Responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle se manifeste à travers la prise de conscience des élèves de l'importance de leur contribution au travail collectif, de leur responsabilité vis-à-vis de la réussite du groupe et de leur engagement dans la tâche (Plante, 2012).

Chaque élève doit apporter alors une contribution qui n'est pas forcément égale à celle des autres, mais qui doit être plutôt significative et à la hauteur de ses capacités.

3. Promotion des interactions

Il y a la promotion d'interactions quand les membres du groupe interagissent pour encourager les efforts mutuels afin d'atteindre les buts communs du groupe (Johnson & Johnson, 2009 ; Slavin & Cooper, 1999 cités par Plante, 2012). C'est ainsi que les membres d'une équipe de travail s'entraident, échangent des ressources et des rétroactions constructives, discutent, s'encouragent et se font confiance (Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 1989 cités par Plante, 2012).

4. Habilités sociales et coopératives

Les habiletés sociales et coopératives appropriées sont indispensables à la coopération (Plante, 2012). Toutefois, ces habiletés ne sont pas innées et ne vont pas de soi, elles s'apprennent. Les écrits de Johnson et Johnson (1999, 2006, 2009 cités par Plante, 2012) précisent que les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de l'équipe doivent être travaillées en classe de façon structurée.

Lavergne avait soutenu la même idée en disant que les apprenants doivent apprendre à travailler ensemble et développer des habiletés afin d'avoir la capacité de travailler en équipe (Lavergne, 1996).

5. Processus de groupe

Dans les processus de groupe, les membres d'un groupe de travail analysent et évaluent des contributions de chaque membre et effectuent à partir de là des rétroactions pertinentes sur la qualité du travail, les comportements et attitudes de chaque membre (Plante, 2012). Ces processus permettent à tous les membres de s'autoréguler en modifiant les aspects inefficaces et en encourageant les comportements et attitudes favorables à l'atteinte des buts communs (Ballantine, McCourt Larres, 2007 ; Gillies, 2004 cités par Plante, 2012).

Trois aspects pour la mise en œuvre de la coopération en classe

Sur la base de ces conditions inhérentes à l'apprentissage coopératif, Isabelle Plante, à partir des écrits sur le sujet a ensuite identifié trois aspects particulièrement

importants à prendre en compte dans l'implantation de la coopération en classe, à savoir la formation des groupes, la gestion des groupes et l'évaluation du travail réalisé en groupe.

1. Formation des groupes

L'implantation de la coopération doit s'intéresser d'abord à la constitution des équipes de travail. Si l'enseignant laisse les élèves choisir eux-mêmes leurs coéquipiers, ces équipes risquent d'être homogènes car ceux-ci ont tendances de se regrouper selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail (Plante, 2012). Il est recommandé que l'enseignant forme lui-même les équipes en veillant à ce que les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires (ibid).

Il est important de s'intéresser également à la taille des équipes. Même si un consensus total sur la taille idéale n'existe pas, plusieurs chercheurs recommandent des petits groupes de deux à cinq élèves pour favoriser des interactions significatives, la coordination et la gestion du groupe (Gillies, 2004 ; Johnson & Johnson, 2009 ; Oakley, Felder & Brent, 2004 ; Ballantine, McCourt Larres, 2007 ; Oakley et al., 2004 ; Rouiller & Howden, 2010 cités par Plante, 2012).

2. Gestion des groupes

La gestion du groupe de travail comprend le travail d'organisation, l'attribution de rôles, la planification du travail régulier en groupe, la gestion du temps, la résolution des conflits au sein du groupe et la création d'une ambiance de travail harmonieuse et constructive favorisant les interactions positives (Plante, 2012). Une bonne gestion du groupe de travail est essentielle à l'installation de la coopération (Oakley et al., 2004 ; Slavin et al., 2003 cités par Plante, 2012). Dans le cas contraire, où la gestion est mauvaise, les groupes risquent de se désorganiser (Plante, 2012).

3. Évaluation du travail de groupe

Deux types d'évaluation sont généralement mobilisés en combinaison pour optimiser l'efficacité des rétroactions à savoir l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante (Buchs, Gilles, Dutrévis, Butera, 2011 cités par Plante, 2012). L'évaluation indépendante repose sur la qualité du travail individuel que chacun des membres de l'équipe réalise au sein du groupe. Tandis que l'évaluation interdépendante reflète la qualité du travail réalisé en commun (Plante, 2012).

Avant de passer à l'enquête, nous pensons qu'une distinction de deux termes *apprentissage coopératif* et *apprentissage collaboratif* est nécessaire pour éviter toute confusion tant qu'ils sont proches l'un de l'autre. En effet, il existe des confrontations assez fréquentes dans l'utilisation de ces deux termes. De nombreux travaux ont cherché à les distinguer sans pour autant obtenir des consensus. Dans le cadre de notre présent travail, nous nous basons plutôt sur les travaux des auteurs francophones, ainsi, dans la logique de nos références, nous avons opté pour la distinction proposée par Alain Baudrit (2007). Selon l'auteur, l'apprentissage coopératif est caractérisé par des échanges structurés selon le principe d'interdépendance, d'un contrôle réel de l'enseignant de la gestion et des processus de groupe, d'une responsabilisation des élèves garantie par l'interdépendance, d'une hétérogénéité des groupes, d'une attribution de rôles qui court le risque de spécialisation et enfin des apprentissages visés reposant sur les savoirs fondamentaux. L'apprentissage collaboratif quant à lui, est caractérisé par des échanges non structurés reposant sur le partage, la mise en commun des savoirs, d'un contrôle faible de l'enseignant laissant libre cours à l'autonomie des élèves, d'une responsabilisation incertaine des élèves qui dépend de la discrétion de chacun, d'une organisation libre des groupes, d'une attribution de rôles qui court le risque d'émiettement et enfin des apprentissages visés reposant sur les savoirs non fondamentaux.

Nous venons de faire ainsi le tour sur les composantes du concept d'apprentissage coopératif considéré comme une approche ou une méthode pédagogique pour susciter la coopération entre les apprenants dans leur apprentissage. Le repérage des spécificités de cette approche nous a permis d'élaborer notre guide d'entretien auprès de nos étudiants et les critères pour analyser les données afin de faire émerger le processus de leur travail en groupe dans les projets choisis pour l'enquête.

Étude du processus de coopération observé à travers quatre projets en traduction

Durant l'année universitaire 2016-2017, nos étudiants en Traduction-Interprétation ont réalisé 21 projets de traduction et 9 missions d'interprétariat.

Pour comprendre ce qui s'est passé au cours de la réalisation de ces projets, nous avons décidé d'aller interroger les étudiants qui ont participé à ces projets avec comme outil d'investigation l'entretien semi-directif. Pour commencer nous avons choisi d'enquêter 6 étudiants autour de 4 projets de traduction en nous référant aux caractéristiques de l'apprentissage coopératif présentés ci-dessus.

Ce sont les projets qualifiés comme réussis au niveau de la qualité du produit final, toutefois la coopération ne s'observe pas dans tous les cas et dans les cas où la coopération existe, elle ne s'observe pas de la même manière.

Analyses de quatre projets

En nous référant aux caractéristiques et aux aspects à prendre en compte dans l'implantation de l'apprentissage coopératif en classe, nous avons analysé comme suivant le processus de travail en équipe de nos étudiants.

Projet 1 : Texte juridique

Généralités sur le projet

Description :

Une ONG demande aux étudiants de traduire 3 textes d'environ 50 pages du vietnamien vers le français (2 décrets et 1 circulaire relatifs à la gestion des ONG au Vietnam).

Durée : 7 jours

Équipe : 12 étudiants de 3^e et 4^e année, filière Traduction et Interprétation

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme complexe et difficile à cause du domaine de spécialité et du bref délai

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (12 étudiants sont engagés sur 27 étudiants inscrits au projet.)

Le groupe est hétérogène avec les 3^e et 4^e années, certains membres se connaissent, certains ne se connaissent pas avant. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est nombreux.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels, docs.google pour la mise en commun des travaux individuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe).

Évaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Forte interdépendance positive et fonctionnelle : les étudiants sont fortement impliqués dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle : chaque membre du groupe se montre très responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Interactions denses et efficaces : les membres s'entraident, échangent des ressources, font des remarques, questionnent, raisonnent dans l'objectif de trouver les meilleures solutions aux problèmes posés lors de la traduction.

Habiletés sociales et coopératives :

Le chef d'équipe se montre efficace dans son rôle de leader. Les membres du groupe travaillent et interagissent dans une ambiance constructive avec égalité des statuts. Il n'y a aucune tension.

Processus de groupe :

Il n'y a pas de rétroactions explicites sur les comportements des membres ou sur l'efficacité de leur contribution durant le travail de groupe.

Remarques générales des étudiants enquêtés (2) sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, les étudiants enquêtés sont contents de leur travail et du travail des autres ainsi de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet les motive dans l'apprentissage et leur apporte beaucoup d'expériences dans la réalisation d'un projet en groupe.

Dans le cadre des projets, tous les deux étudiants préfèrent le mode de travail en équipe à celui de travail individuel.

Remarques de l'enquêteur

La coopération a eu lieu dans ce processus de travail en équipe qui répond à presque toutes les conditions nécessaires à l'apprentissage coopératif.

Projet 2 : Atelier ARE

Généralités sur le projet

Description :

Un chercheur en histoire vient à l'UPHCMV faire un atelier de formation pour les étudiants du Département de Français et du Département d'Histoire sur l'Histoire du Vietnam pendant la période de colonisation indochinoise. Les étudiants sont sollicités pour traduire certains documents de l'époque du français en vietnamien et pour préparer 4 mini-exposés sur l'époque indochinoise à présenter dans l'atelier. L'objectif de cet atelier est de faire travailler les étudiants pour qu'ils s'entraînent à la recherche de documents, la lecture, la préparation d'un exposé et à la traduction des documents d'histoire.

Durée : 3 semaines

Equipe : 2 groupes distincts avec 5 étudiants chacun, le travail analysé ici est celui du 2^e groupe.

Caractéristiques de la tâche :

Tâche plutôt pédagogique, assez complexe car il faut lire beaucoup de documents d'histoire et préparer des exposés.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le grand groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (10 étudiants sont engagés sur plus de 10 étudiants inscrits au projet.) et ensuite l'enseignant forme 2 sous-groupes.

Le groupe (le 2^e) est assez hétérogène. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est de taille moyenne.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et intervient quand il y a conflit et blocage.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail en groupe, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels à distance, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe, réunions en face-à-face pour la concertation, etc.).

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Au début, les membres du groupe n'étaient pas vraiment engagés dans le travail commun pour des raisons personnelles. Le travail de groupe était alors impossible.

Après l'intervention de l'enseignant auprès des membres du groupe, l'attitude des étudiants change et ils s'engagent davantage. Dès lors, une assez forte interdépendance positive et fonctionnelle est observée : les étudiants sont impliqués davantage dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent.

Responsabilité individuelle :

Au début, c'est une très faible responsabilité individuelle chez les membres du groupe sauf chez le chef d'équipe, celui-ci devait solliciter et pousser les autres. Après, une meilleure prise de responsabilité individuelle a lieu : chaque membre du groupe se montre assez responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dès lors dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Au début, il n'y avait aucune interaction, les membres ont refusé de prendre la parole, toutes les sollicitations du chef d'équipe tombent dans le silence.

Après, les membres se rencontrent, se discutent et échangent des ressources.

Habilités sociales et coopératives :

Le chef d'équipe est très responsable vis-à-vis du travail commun mais il rencontre des difficultés surtout au début dans son rôle de leader. Il a été obligé de recourir à l'autorité de l'enseignant pour faire travailler les membres de son groupe.

Après, les membres du groupe acceptent de travailler ensemble, et cette fois dans une ambiance plus constructive ; plus conviviale et avec égalité des statuts.

Processus de groupe :

Il y a des rétroactions sur les comportements des membres au début faites seulement par le chef d'équipe afin de trouver une solution au blocage initial.

Remarques générales de l'étudiant enquêté sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, l'étudiant est content de son travail et du travail des autres ainsi que de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet le motive dans l'apprentissage et lui apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe, dans le rôle de chef d'équipe.

Même si l'étudiant confirme l'efficacité du travail de groupe sur la qualité du produit final, il préfère travailler individuellement parce qu'il se juge trop exigeant pour pouvoir travailler avec les autres.

Remarques de l'enquêteur

Grâce aux rétroactions faites par le chef d'équipe et à l'intervention à temps de l'enseignant, la coopération a eu lieu dans ce processus de travail en équipe après un blocage considérable au début dû au faible engagement des membres et au manque d'habileté du chef d'équipe dans son rôle de leader.

Projet 3 : Gaz médicaux
Généralités sur le projet

Description :

Un professionnel dans le domaine des gaz médicaux demande aux étudiants de traduire les extraits d'un ouvrage de référence dans la construction des réseaux de distribution de gaz médicaux, environ 114 pages, du français vers le vietnamien.

Durée : 20 jours

Equipe : Initialement le groupe compte 5 étudiants de 3^e année, mais vers la fin, comme le volume du travail est énorme, 5 autres étudiants apportent leur secours au groupe pour achever le travail.

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme complexe et difficile à cause du domaine de spécialité et du bref délai.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

Le groupe est formé à partir du tirage au sort effectué par l'enseignant (5 étudiants sont engagés sur plusieurs étudiants inscrits au projet.)

Le groupe est hétérogène. Les étudiants sont de différents niveaux de français et de performance scolaire.

Le groupe est de moyenne taille au début mais devient nombreux à la fin.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, fixe le délai pour la remise du produit final, nomme le chef d'équipe, guide le processus de travail en équipe et apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire et effectue la relecture et la correction des traductions.

Le chef d'équipe fait la répartition du travail, fixe les délais, organise le travail, gère le temps et propose les moyens et modalités pour travailler en coopération (groupe facebook pour les échanges ponctuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe).

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel et la qualité du travail réalisé en commun.

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Interdépendance positive et fonctionnelle : les étudiants sont impliqués dans le travail commun, se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent quand c'est nécessaire.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle chez certains membres et peu de responsabilité chez certains autres : certains membres du groupe se montrent très responsables envers leur tâche individuelle et envers la tâche commune. Certains autres effectuent seulement leur part de travail, sollicitent les autres quand ils ont des difficultés mais n'apportent pas à leur tour leur aide aux autres.

Promotion des interactions :

Interaction niveau moyen : les membres s'entraident, échangent des ressources, questionnent mais ne font pas efficacement la recherche des réponses.

Habiletés sociales et coopératives :

C'est la première expérience pour tous les membres dans le travail en équipe pour un projet de traduction.

Le chef d'équipe se montre efficace dans son rôle de leader mais il a toutefois des difficultés dans l'interaction avec les autres membres. Comme il trouve que c'est toujours lui qui répond aux sollicitations des autres, que les autres membres savent seulement le solliciter en cas de difficultés mais n'apportent pas de soutiens réciproques, il se démotive et réduit ses interventions.

Il y a une légère tension entre le chef d'équipe et les autres membres due à ce manque de soutien réciproque.

Il n'y a pas d'égalité des statuts dans ce groupe de travail. Le rapport est plutôt du type experts/novices.

Processus de groupe :

Il y a des rétroactions explicites sur les comportements des membres au stade de finition du projet, ce moment de critique est organisé par l'enseignant quand certains blocages sont observés dans le travail de certains membres.

Remarques générales des étudiants enquêtés (2) sur le projet et ses apports

Certains étudiants fournissent de très bon travail et certains autres de très médiocre. Mais le projet est réussi et le produit final est d'assez bonne qualité grâce au travail de relecture de l'enseignant et du chef d'équipe.

La réalisation du projet motive les étudiants interrogés dans l'apprentissage et leur apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe.

Tous les deux enquêtés ne sont pas très convaincus de la nécessité et du bénéfice du travail en équipe.

Remarques de l'enquêteur

La coopération ne s'observe pas très bien dans ce processus de travail en équipe qui pourtant réunit nombreuses conditions favorables pour l'apprentissage coopératif mais qui est bloqué au niveau des habiletés sociales et coopératives et au niveau du rapport de statut entre les membres.

Projet 4 : Psychomotricité

Généralités sur le projet

Description :

Un médecin demande aux étudiants de traduire du vietnamien vers le français d'environ 170 pages (les observations réalisées pendant des séances de motricité pour les enfants).

Durée : 3 semaines

Equipe : 3 étudiants de 4^e année, filière Traduction et Interprétation

Caractéristiques de la tâche :

Tâche authentique, considérée comme assez complexe et difficile à cause du grand nombre de pages à traduire, du délai assez court et du style d'écriture peu intelligible de l'original, même si le contenu n'est pas très compliqué.

Observations sur la mise en place du projet

Formation du groupe :

L'enseignant choisit les membres du groupe en fonction de leur niveau de français et de performance observée au cours des projets précédents.

Le groupe est homogène, les trois membres sont très amis et travaillent toujours ensemble, ils sont presque du même niveau de français et de performance scolaire.

Le groupe est de petite taille.

Gestion du travail de groupe :

L'enseignant décrit la tâche, répartit le travail, fixe le délai pour la remise du produit final, apporte des aides ponctuelles lors du travail sur le glossaire et effectue la relecture et la correction des traductions.

Les trois effectuent ensemble le glossaire et après chacun traduit sa part individuellement, ils choisissent les moyens et modalité pour interagir (groupe facebook pour les échanges ponctuels, dossier dropbox pour déposer les productions du groupe.

Evaluation du travail de groupe :

L'enseignant évalue le travail individuel

Observations liées aux conditions nécessaires à la coopération

Interdépendance positive :

Interdépendance positive, plutôt mécanique : les étudiants se partagent un objectif commun et les ressources pour le réaliser, ils s'entraident et se soutiennent, ils sont toutefois assez indépendants dans la réalisation de la tâche individuelle.

Responsabilité individuelle :

Forte responsabilité individuelle : chaque membre du groupe se montre très responsable envers sa tâche individuelle et envers la tâche commune. Toutes les tâches sont accomplies dans le bon délai et avec efficacité.

Promotion des interactions :

Interactions peu abondantes mais efficaces : les membres s'entraident, échangent des ressources.

Habilités sociales et coopératives :

Les membres du groupe travaillent et interagissent avec égalité des statuts. Il n'y a aucune tension.

Processus de groupe :

Il n'y a pas de rétroactions explicites sur les comportements des membres ou sur l'efficacité de leur contribution durant le travail de groupe.

Remarques générales de l'étudiant enquêté sur le projet et ses apports

Le projet est réussi, l'étudiant est content de son travail et de la qualité du produit final de tout le groupe.

La réalisation du projet le motive dans l'apprentissage et lui apporte beaucoup d'expérience dans la réalisation d'un projet en groupe.

L'étudiant enquêté aime le mode de travail en groupe.

Remarques de l'enquêteur

L'évaluation individuelle, indépendante rend l'interdépendance plutôt mécanique. Le travail est ainsi plutôt collaboratif, chaque membre est responsable seulement de sa part de travail, le produit final est l'addition des productions individuelles, l'activité proposée est peu interdépendante.

Synthèse des analyses

À partir de ces analyses nous essayerons de repérer les éléments qui apparaissent comme facilitateurs et les éléments qui apparaissent comme faisant obstacle à l'apprentissage coopératif.

Eléments facilitateurs :

- tâche authentique et complexe,
- groupe peu nombreux et hétérogène,
- définition, planification et gestion du travail de groupe pertinentes avec rôle important de l'enseignant,
- évaluation indépendante et interdépendante,
- interdépendance fonctionnelle,
- responsabilité individuelle forte,
- interactions denses et efficaces,
- bonnes habiletés sociales et coopératives manifestées via le leadership du chef d'équipe et l'ambiance constructive au sein du groupe,
- égalité des statuts, rétroactions explicites et à temps lors du processus de groupe.

Eléments faisant obstacles :

- tâche non authentique,
- groupe nombreux et/ou homogène,
- définition, planification et gestion du travail de groupe non pertinentes,
- évaluation indépendante,
- interdépendance mécanique ou absence d'interdépendance,

- responsabilité individuelle faible,
- peu d'interaction ou aucune interaction,
- habiletés sociales et coopératives insuffisantes manifestées à travers le manque d'expérience de tous les membres dans le travail coopératif, les difficultés du chef d'équipe dans communication, la tension au sein du groupe et le manque de soutien réciproque,
- rapport expert/novice entre les membres, absence de rétroactions explicites et à temps lors du processus de groupe.

Ce repérage nous permet de mieux cibler les éléments qui facilitent la coopération et ceux qui y font obstacle. Normalement, quand la plupart des conditions sont réunies, la coopération aura lieu. Pourtant, il suffit d'avoir un ou quelques éléments qui bloquent, cela pourra compromettre tout le processus. Passons en revue élément par élément :

- Caractéristique de la tâche : la tâche proposée doit être suffisamment complexe pour que l'interdépendance devienne nécessaire. Une tâche authentique est souvent plus complexe et a plus de sens pour les étudiants qu'une tâche fabriquée pour un objectif pédagogique. Pour cette raison elle sera plus motivante. Si la tâche n'est pas suffisamment complexe, l'interdépendance n'aura pas de raison d'exister. Parmi quatre projets étudiés, seul le 2^e propose une tâche fabriquée même si elle n'est pas simple. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que cet élément soit une raison entre autres d'une absence de motivation et d'engagement chez les membres de cette équipe au début du projet.
- Formation du groupe : l'hétérogénéité est importante pour garantir la diversité et l'efficacité de la coopération. Toutefois, une hétérogénéité qui entraîne un rapport d'inégalité entre les membres, rapport du type expert/novice par exemple (projet 3), compromettra la coopération car elle nuit à la relation au sein du groupe et bloque les interactions. Ainsi, l'idéal est d'organiser un groupe suffisamment hétérogène où l'égalité des statuts entre les membres est toutefois garantie (projet 1 et projet 2).
- Gestion du travail de groupe : un encadrement strict de la part de l'enseignant contribue beaucoup à la réussite du processus de coopération. L'enseignant joue un rôle non seulement de pilote, d'accompagnateur, du garant de la qualité du travail mais aussi de médiateur. Son intervention à temps peut aider les membres de l'équipe à surmonter les différences, les incompréhensions et les tensions pour, ensemble, mener à bien le travail collectif (projet 2).
- Évaluation du travail de groupe : une évaluation à la fois indépendante et interdépendante est nécessaire. C'est-à-dire on évalue le produit final qui est

le fruit du travail collectif tout en tenant compte de la part de contribution de chacun et la valorise. Cette double évaluation constitue la clé du processus de coopération car elle encourage chacun à prendre sa responsabilité pour l'effort collectif. Comme normalement dans les dispositifs d'enseignement, c'est en fonction du mode d'évaluation proposée que les étudiants ou élèves adoptent leur stratégie, la stratégie de chacun pour soi, souvent rencontrée quand on évalue seulement le travail individuel ou celle du parasite, souvent appliquée quand on n'évalue que le travail collectif, ne tiennent plus la route dans cet espace de travail. Dans le cas du projet 4, comme l'évaluation se fait sur le travail individuel, l'interdépendance, même si elle est toujours positive parce que les membres du groupe s'entendent très bien, est devenue plus mécanique. Ce qui fait que cet apprentissage rentre plutôt dans le collaboratif avec un degré de coopération beaucoup moindre.

- Interdépendance positive : l'interdépendance est le cœur de la coopération. Toutefois, il ne suffit pas de demander aux étudiants d'être interdépendants. L'interdépendance aura lieu seulement avec un pilotage et encadrement très structurés de la part de l'enseignant et elle peut être facilement bloquée en présence d'un certain élément compromettant, tel qu'une tension dans la relation au sein du groupe, un rapport d'inégalité des statuts, une mauvaise communication ou une évaluation ne valorisant pas en même temps l'effort individuel et collectif. Et quand il n'y a pas d'interdépendance (projet 2), ou quand l'interdépendance n'est pas fonctionnelle (projet 4), la coopération n'aura pas lieu.
- Responsabilité individuelle : la prise de responsabilité individuelle ne dépend pas de la nature ou de la temporalité de chaque individu comme nous avons d'habitude de croire. L'analyse de plusieurs projets nous permet de constater qu'une même personne peut avoir des attitudes très différentes, soit un engagement personnel, une prise de responsabilité qui varie largement en fonction du type d'activité, de la caractéristique de la tâche proposée, du pilotage et de l'encadrement qui y sont liés. Si les éléments cités ci-dessus ne sont pas pensés et mis en place de façon suffisamment pertinente pour responsabiliser tout le monde, le blocage est garanti (projet 2, projet 3).
- Interactions : à travers l'analyse des projets, nous constatons que le degré d'interactions et la qualité des interactions dépendent beaucoup, d'une part de la prise de responsabilité individuelle et d'autre part, d'une intensité plus importante, des habiletés sociales et coopératives. Sachant que ces dernières ne sont pas innées, il est indispensable de penser à former les étudiants à ces habiletés.
- Habiletés sociales et coopératives : en observant ce qui s'est passé dans les projets, nous constatons que l'élément le plus important qui décide

la réussite ou l'échec de la coopération est celui-ci. Cet élément peut constituer en lui seul l'obstacle majeure à la coopération. C'est ce qui est arrivé aux projets 2 et 3. Et une fois qu'on arrive à régler les problèmes engendrés à ce niveau, il est possible de redynamiser le processus (projet 2), si non, tout devient problématique (projet 3). Dans le cas du projet 3, plusieurs problèmes émergent à ce niveau relationnel. C'est d'abord le manque d'expérience de tous les membres de l'équipe dans la communication de groupe y compris chez le chef d'équipe, c'est ensuite un rapport d'inégalité entre les membres, et c'est aussi l'absence de soutien réciproque au sein du groupe. Le chef d'équipe dans son statut d'expert se sent abusé par ses amis qui le sollicitent mais sans apporter de contrepartie. Tandis que les autres membres se retrouvent dans un statut de novice et d'incompétent, ce qui provoque également des frustrations. La réciprocité (aide et entraide) dans le rapport de groupe joue un rôle important car elle garantit la bonne relation et l'égalité entre les membres.

- Processus de groupe : enfin c'est le processus de groupe qui intervient comme un élément aidant à la régulation du travail coopératif. Grâce à des rétroactions explicites et pertinentes, des remédiations nécessaires peuvent aider à régler le problème à temps (projet 2).

Pour ne pas conclure

A l'issue de ces analyses, nous proposons de cibler un ensemble de questionnement qui invite les réflexions lors de la mise en place de l'apprentissage coopératif dans différents dispositifs de formation :

- Comment mettre en place une activité interdépendante avec les tâches qui sont suffisamment pertinentes pour motiver et responsabiliser tous les membres du groupe ?
- Quel est le juste degré d'hétérogénéité à constituer lors de la formation de groupe pour garantir à la fois l'interdépendance, la diversité des contributions mais aussi l'égalité des statuts et la bonne entente cruciale à la coopération ?
- Comment penser et mettre en place un pilotage et un encadrement stricts et efficaces mais qui ne doivent pas trop contraignants tant pour les étudiants que pour l'enseignant, qui laissent aux premiers leur espace d'autonomie suffisamment important pour ne pas compromettre leur initiative et qui ne soumettent pas non plus le dernier à un travail trop prenant qui peut l'épuiser et le décourager au bout d'un certain temps ?
- Comment faire de l'évaluation un outil efficace pour motiver et responsabiliser les étudiants ?

- Et enfin, quelles formations aux habiletés sociales et coopératives à dispenser aux étudiants et à quels moments ? Cette thématique regroupe plusieurs sous-thèmes : Comment travailler la communication avec les autres ? Comment s'entendre avec les autres malgré les divergences ? Comment régler les tensions voire les conflits ? Comment assurer la réciprocité dans les interactions ? Comment rétroagir ?

Il paraît qu'on tourne un peu en rond en disant que plus on met les étudiants en situation de coopération, plus ils développent leurs habiletés coopératives et mieux ces habiletés se développent, mieux ils réussissent l'apprentissage coopératif. Mais c'est exactement ainsi que les choses s'avancent. L'apprentissage coopératif ne peut pas se réussir du jour au lendemain, il faut beaucoup de persévérance du côté de l'enseignant pour continuer de le mettre en place malgré les débuts toujours difficiles et démotivants.

Bibliographie

Baudrit, A. 2005a. *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Baudrit, A. 2005b. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. p.121-149. [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400 [Consulté le 17 mai 2017].

Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 2007/1, vol 40, p.115-136. CERSE - Université de Caen.

Develay, M. 2006. « BAUDRIT Alain. L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique ». *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/284> [Consulté le 17 mai 2017].

Howden J. 1997. *La réussite par l'enseignement coopératif*. Communication présentée au 17e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. www.infressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_9D66.pdf

Laverne, N. 1996. « L'apprentissage coopératif ». *Québec français*, n° 103, p. 26-29. [En ligne] : <https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377390/58556ac.pdf> [Consulté le 17 mai 2017].

Plante, I. 2012. « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe ». *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 3 (2012), p.252-283.

Perrenoud, Ph. 2003. « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». *Enfances et Psy*, 2003/4 no24, p.9-17.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Regard critique sur les pratiques d'écriture des futurs enseignants de français dans une perspective de formation professionnalisante

LE Thi Phuong Uyen

Département de Français – Université de Pédagogie
de Ho Chi Minh ville, Vietnam
truonguyen2604@gmail.com

Résumé

Dans le cursus de la formation initiale des enseignants de FLE à l'Université de Pédagogie (UP) de Ho Chi Minh-Ville (HCMV), les futurs enseignants sont censés écrire à deux moments différents sur leur activité professionnelle : l'un avant le stage et l'autre après. Pourquoi faire écrire les futurs enseignants sur leurs pratiques et/ou les pratiques d'autrui ? Que signifie l'acte d'écrire en formation d'enseignants ? Quels dispositifs se prêtent à la pratique d'écriture et à quel moment de la formation ? L'article se propose de trouver des éléments de réponse et de démontrer l'impact de la pratique d'écriture sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle.

Mots-clés : réflexivité, praticien réflexif, écrits de formation, geste professionnel, analyse de pratiques

Critical thinking at the writing practice of future teachers of French as a professional training course

Abstract

In the curriculum of the initial training of teachers of FLE at the University of Pedagogy of Ho Chi Minh City, future teachers are expected to write at two different times on their professional activity: one before the course and the other after the internship. Why write future teachers about their practices and / or the practices of others? What does the act of writing in teacher training mean? What devices lend themselves to writing practice and at what point in the training? The article aims to find some answers and to demonstrate the impact of writing practice on the construction and evolution of professional identity.

Keywords: reflexivity, reflexive practitioner, writing of formation, professional gesture, analysis of practices

Introduction

L'ambition de toute formation d'enseignants est de former des praticiens réflexifs autonomes capables de réfléchir en permanence dans l'action et sur l'action en vue d'améliorer leur performance. Il s'agit donc d'amener les enseignants à adopter

une pratique réflexive pour que ceux-ci sachent prendre du recul sur eux-mêmes et sur leurs pratiques professionnelles, les analyser, trouver des pistes d'action et de là, réguler et avancer dans leur activité professionnelle. En ce sens, les deux formes de verbalisation langagière de la réflexivité se donnent : oral réflexif et écrit réflexif. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à l'écrit réflexif. Nous commencerons par une description du contexte de formation puis nous présenterons le double corpus constitué. Nous analyserons ensuite les premiers résultats recueillis avant de démontrer l'impact des pratiques d'écriture sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle.

1. Contextualisation et problématisation

Il est indispensable en premier lieu de décrire la formation initiale des enseignants de FLE au Département de Français de l'UP HCMV où réside le public de notre recherche. Pour une durée de quatre années, la formation est effectuée à partir d'un programme fixé par le Ministère de l'Éducation et de la Formation et s'organise comme suit : une formation académique répartie en sept semestres, soit en trois années et demie, couplée avec deux stages effectués dans des milieux scolaires. Cette formation académique est constituée de quatre modules principaux, à savoir les modules du tronc commun en vietnamien (la psychologie, l'éducation politique, l'éducation physique) ; les modules de Langue (l'oral, l'écrit, la phonétique, la grammaire, la Lexicologie, la Linguistique vietnamienne, la Linguistique comparée, les langues vivantes) ; les modules de Culture (la Littérature et la civilisation françaises) et les modules de Spécialisation. Nous aborderons de manière plus concrète ces derniers modules pour mieux faire appréhender le contexte de notre recherche. Regroupés en trois contenus essentiels : savoirs théoriques, simulations de classe et stages, les modules de Spécialisation visent à préparer les futurs enseignants à leur métier.

1.1. Les premiers savoirs théoriques

Les premiers savoirs théoriques sont introduits dans les semestres deux et trois ; ils visent à présenter des approches historiques et des notions de base dans la didactique des langues. Ils permettent aux formés :

- de maîtriser l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en fonction de différentes approches ;
- de reconnaître les caractéristiques de ces approches à l'examen des programmes de l'enseignement-apprentissage du français et des manuels utilisés dans les établissements primaires et secondaires ;
- de s'approprier les outils nécessaires en vue d'élaborer une grille d'observation et d'analyse d'une séance de classe.

1.2. Les simulations de classe

Ce sont des pratiques de longue date. Il s'agit de séances où les étudiants se relaient pour jouer le rôle du professeur et celui des apprenants. Malgré les limites que représentent ces activités simulées, elles présentent des avantages. Premièrement, les simulations offrent aux étudiants la possibilité d'élaborer des fiches pédagogiques ; de vivre des moments d'échanges avec le formateur responsable de telle ou telle démarche à retenir ou à relever. Deuxièmement, elles sont de bons moments durant lesquels le formateur peut introduire les démarches d'analyse des pratiques, considéré comme un dispositif de formation qui favorise la construction des compétences chez le futur enseignant. Du côté des formés, ils sont invités à expliciter et analyser les démarches de leur préparation devant le groupe-classe. Du côté du formateur, il peut exercer son rôle de médiateur. Il ne donne ni conseils, ni recettes mais fait comprendre la situation analysée à partir des outils théoriques (Altet). La pratique réflexive se développe donc non seulement chez le futur enseignant mais également chez le formateur en formation. Et enfin, les simulations aident les étudiants à prendre conscience de leurs contributions à la construction professionnelle de leurs camarades : leur présence dans leur rôle d'élèves, leurs remarques à l'étape de confrontation d'une pratique présentée et analysée aux autres pratiques vécues. De ces séances de simulations, les étudiants sont censés sensibiliser aux gestes professionnels et réfléchir sur le métier d'enseignant.

Au terme de 15 semaines d'apprentissage, les étudiants sont amenés à rédiger un journal de bord à partir des activités effectuées au cours des semaines, ils ont à synthétiser les aspects de cet apprentissage dans un *journal d'apprentissage*, d'où notre premier corpus.

1.3. Les stages pédagogiques

Les stages pédagogiques, répartis en deux périodes du cursus universitaire, occupent une place cruciale dans la formation. Ils permettent aux étudiants :

- de connaître le fonctionnement des établissements scolaires (du primaire au lycée) ;
- de mobiliser les connaissances acquises dans des situations professionnelles et surtout dans des situations d'enseignement-apprentissage ;
- de connaître le métier, les responsabilités d'un enseignant en vue de prendre conscience des tâches professionnelles ;
- et de faciliter la prise de conscience pour le métier.

L'analyse du contexte de formation nous permet de nous poser les questions suivantes :

- Quelle est la place de l'acte d'écrire en formation d'enseignants ?
- Quels dispositifs se prêtent à la pratique d'écriture et à quels moments de la formation ?
- De quelle façon l'écrit permet-il aux futurs enseignants de se construire des compétences professionnelles ?

Nous passerons maintenant à la constitution de notre corpus.

2. Présentation du corpus

Les étudiants en formation initiale des enseignants de FLE à l'UP HCM sont invités à écrire à deux moments différents sur leur activité professionnelle. La première production se réalise en cinquième semestre du cursus sous forme d'un journal d'apprentissage permettant aux formés d'écrire sur leurs pratiques et sur des pratiques de leurs pairs dans le cadre des séances où ils se relaient pour jouer le rôle du professeur et celui des élèves. La deuxième rédigée en sixième semestre porte sur leurs propres pratiques professionnelles effectuées en deux mois dans le secondaire visant à établir des liens entre leurs pratiques et les cours dispensés en didactique du français langue étrangère. Si tous les étudiants de l'UP sont censés tenir un journal de stage, le journal d'apprentissage ne s'adresse qu'aux étudiants de français dans le cadre des modules de Spécialisation préparant au métier d'enseignant à partir de l'année académique 2015-2016.

Les écrits demandés aux étudiants constituent donc des traces de leur apprentissage et de la construction de leurs compétences professionnelles.

Ainsi, la formation initiale des enseignants au Département de français se fait-elle à partir du dispositif suivant :

- une initiation aux activités d'enseignement, avec production d'un écrit sur les apprentissages réalisés ;
- une immersion dans des situations de travail sur le terrain, avec la production d'un écrit sur les pratiques effectuées.

Pour trouver des éléments de réponse au questionnement précité, nous avons constitué un corpus composé de 20 journaux d'apprentissage et 20 journaux de stages rédigés par les étudiants de français en troisième année du Département. Afin de permettre aux étudiants d'exprimer le fond de leur pensée, les écrits se font dans leur langue maternelle, le vietnamien.

L'étude de ces productions écrites permettrait de :

- repérer la capacité métacognitive de retour des étudiants sur leur façon d'apprendre ;
- savoir quelles transformations observables s'opèrent chez ces étudiants dans leur construction des compétences professionnelles.

3. Journaux d'apprentissage

Les premiers résultats issus des journaux d'apprentissage représentent des réactions émotionnelles et intellectuelles des étudiants-professeurs face à trois moments de leur apprentissage dans le cadre du module : celui de préparation d'une séance de classe ; celui de la simulation et de la confrontation des pratiques individuelles et/ou collectives ; et celui d'analyse des pratiques d'autrui.

L'analyse des journaux d'apprentissage se fait sur la base de cinq phases de la pratique réflexive (Chabanne J.-C. et Bucheton D. 2002), à savoir : la phase d'action ; celle de retour sur l'action ; celle d'identification des aspects essentiels ; celle de création des méthodes alternatives et celle de jugement.

3.1. La phase d'action

La phase d'action vise à faire évoquer une action qu'on a effectivement réalisée, à répondre aux questions : Qu'est-ce que j'ai fait ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

On peut repérer le processus d'élaboration d'une fiche pédagogique chez l'étudiant. Il s'agit d'abord de l'étape de la prise de connaissance individuelle des fiches pédagogiques :

- J'ai surfé sur internet pour la recherche des fiches pédagogiques-modèle. Pourtant, je ne suis pas arrivée à tout comprendre. D'une part, je n'ai pas de manuel sous les yeux ; d'autre part, je ne connais pas encore la structure d'une fiche de préparation. Il me faut demander aux étudiants de quatrième année.

Viennent ensuite les activités à effectuer en classe entre les acteurs :

- En étudiant la démarche d'une fiche de préparation, l'enseignante rappelle les techniques pour écrire une démarche pédagogique, distinguer les activités de l'enseignant et celles des apprenants, formuler des consignes...Tant de connaissances théoriques m'ont permis de pouvoir préparer une fiche.

Et enfin, sa référence théorique et ses acquis durant la préparation des fiches pédagogiques :

- Je n'ai pas révisé les savoirs théoriques en didactique comme l'avait demandé l'enseignante... J'ai seulement mobilisé les savoirs que je retiens au cours de la préparation des fiches pédagogiques.

3.2. La phase de retour sur l'action

La phase de retour sur l'action permet à l'étudiant de revenir en arrière sur l'action effectuée, de prendre du recul en répondant aux questions : Que s'est-il passé au juste ? Comment cela s'est-il passé ? Comment je me suis senti ? Comment ont réagi les autres ?... D'où surviennent les réflexions sur les différentes tâches à effectuer au cours de l'apprentissage.

Pour la tâche d'écrire un journal d'apprentissage :

- Je me sens mal à l'aise quand l'enseignante demande d'écrire un journal. Je déteste écrire un journal depuis toujours. Je n'ai pas l'habitude de manifester mes sentiments par l'écriture, je préfère me raconter à mes proches ou à mes meilleurs amis. Pourtant, c'est une des contraintes du module et je suis donc obligée de suivre.

Pour la tâche d'élaboration de la fiche de préparation :

-... L'enseignante nous aide à distinguer les notions apprises par exemple : déroulement/démarche ; séance/leçon ; objectif linguistique/communicatif/socioculturel... J'ai découvert que je ne comprenais pas clairement toutes ces notions.

- Je trouve qu'il me manque certaines des connaissances nécessaires. Bien qu'elles soient apprises, je me sens confuse de distinguer toutes ces notions en faisant des exercices d'application.

- Aujourd'hui je me sens furieuse car les deux camarades du groupe ne viennent pas en cours. On s'était donné rendez-vous pour travailler ensemble. Et je suis tout seule.

Pour la tâche d'assurer une séance de français de 30 minutes :

- Je trouve que la formulation des consignes n'est pas claire d'autant plus qu'il existe pas mal de fautes d'orthographe. Il est vrai que c'est difficile d'élaborer une fiche de préparation.

- Je m'intéresse beaucoup aux remarques formulées par l'enseignante suite à nos simulations de classe. Elles me semblent très importantes, pourtant nous ne

le pensions jamais. Par exemple : formuler une phrase de transition à la passation d'une nouvelle étape ; féliciter les apprenants, éviter des questions fermées ; distribuer des documents au bon moment ; ne pas formuler de consignes trop longues.

3.3. La phase d'analyse

La troisième phase invite l'étudiant à analyser les principaux aspects du processus de l'action, à identifier les problèmes rencontrés. Ils cherchent à répondre aux questions : Qu'est-ce que cela signifie pour moi ? Qu'est-ce que j'ai découvert de positif/ de négatif ? Nous notons les réflexions suivantes :

- L'enseignante dit que ma prononciation n'est pas correcte et que je dois m'entraîner plus...

- Maintenant, en écrivant ces lignes, je comprends pourquoi l'enseignante nous demande à écrire le journal d'apprentissage. En relisant ces pages d'écriture, je retrouve mon passé...

- L'important, c'est que je peux élaborer une fiche pédagogique, maîtriser les étapes à réaliser, je sais ce que je vais faire et comment le faire.

3.4 La phase de recherche de piste de solutions aux problèmes

La quatrième phase consiste à trouver des pistes de solutions aux problèmes soulevés. Des questions sont possibles : quelle(s) piste(s) de solutions j'ai tirée(s) de ma découverte ? quels avantages et/ou inconvénients de chaque piste ? en quoi une telle solution va améliorer mon activité ?

- Je me suis épanouie en étant bien évaluée cette fois. Donc, j'ai bien atteint l'objectif défini, surtout je n'ai plus répété les mêmes erreurs comme avant.

- L'enseignante a remarqué que ma prononciation s'est beaucoup améliorée. C'est le résultat de plusieurs heures d'entraînement.

- Après un long cheminement, je me sens grandi. Je sais comment m'évaluer moi-même et aussi les autres camarades. J'ai fait beaucoup d'efforts et je suis fière de ces résultats.

3.5 La phase d'auto-évaluation

La phase de jugement met l'accent sur l'auto-évaluation de l'étudiant suite à un parcours d'apprentissage. C'est lui qui décide de modifier ou non ses lacunes après les remarques et les réactions de ses pairs et de l'enseignant.

- *Je pense changer de démarche pédagogique suite à cette séance de travail en classe.*

-... *Je dois m'efforcer de travailler, d'acquérir un bagage, des savoirs, des savoir-faire pour préparer le stage professionnel qui suit.*

- ... *Je décide d'améliorer cette lacune, je me suis dit de faire de mon mieux pour la prochaine fois.*

- ...*Je comprends moi-même, reconnais mes points forts et faibles, apprends de nouvelles choses, tire des apprentissages ...*

4. Journaux de stage

Les journaux de stage, quant à eux, offrent des activités effectuées, des situations pédagogiques rencontrées, des propositions de régulation, des réflexions et les expériences vécues de ces étudiants en tant que stagiaires dans des établissements secondaires.

On remarque que leur rôle ne s'arrête pas seulement aux tâches confiées et rédigées dans le règlement du stage pédagogique. Ils participent également à l'éducation des jeunes en vue d'éveiller leur amitié, leur responsabilité individuelle et/ou collective, la solidarité entre eux. Ils jouent parfois un rôle parental de second plan en plus de veiller à la révision avant les examens, d'être à l'écoute en cas de problème sentimental, de se montrer compréhensibles face aux mauvaises notes des élèves. De ces expériences vécues, on note la conscience des stagiaires sur le métier d'enseignant.

En voici quelques exemples :

[E11] : L'enseignement dans les années qui viennent ne visera pas seulement à transmettre des connaissances mais encore à contribuer aux capacités de créativité, de résolution de problèmes situationnels dans l'apprentissage ainsi que dans la vie des jeunes. C'est toujours un problème difficile à gérer pour un enseignant d'aujourd'hui.

[E6] : Le métier d'enseignant n'est pas facile comme on le pense car il demande une conscience professionnelle, un dévouement.

[E5] : Durant le stage, je prends toujours conscience de ce que je fais car je constate que mes paroles ou mes réactions pourraient influencer positivement ou négativement la vie de mes élèves.

Des résultats succincts précités, nous croyons que le journal d'apprentissage permet à nos étudiants de s'interroger sur leurs savoirs théoriques, leurs représentations en matière d'enseignement-apprentissage ; de faire un retour réflexif sur leur

processus d'apprentissage, d'où le développement de la capacité métacognitive. Le journal de stage, quant à lui, permet de soulever les problèmes que peuvent rencontrer nos étudiants dans leurs pratiques réelles et situations pédagogiques au secondaire via les stages. Nous considérons ces pratiques d'écriture comme deux outils d'étayage réflexifs pour une démarche réflexive adéquate à la professionnalisation de la formation des enseignants de qualité, d'où l'importance d'une étude plus profonde qui sera l'objet de notre recherche ultérieure. Au terme de trois ans d'expérimentation de journaux d'apprentissage, les nouvelles questions surviennent :

- Est-il possible d'inciter les enseignants à provoquer chez leurs propres élèves une attitude réflexive ?
- En quelle langue les écrits réflexifs seront-ils interprétés ? En langue maternelle ou en langue d'arrivée ?
- Quel(s) impact(s) langagier(s) prendre en compte lors de ces pratiques d'écriture ?
- Quelle(s) amélioration(s) pour le dispositif mis en place en vue d'augmenter le pouvoir réflexif de l'écriture en formation ?

Bibliographie

- Alin, C. 2010. *La geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. 2000. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 35, p. 117-132.
- Bruner, J. S. 1983. *Savoir faire savoir dire*. Presse universitaire de France.
- Chabanne J.-C., Bucheton D. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Charaudeau P. (dir) 2009. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. 1994. *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. 1999. *L'ingénierie des compétences*. Editions d'Organisation.
- Varga, R. 2014, *Manifestations linguistiques de la réflexivité et de la non-réflexivité : les postures en jeu dans la transformation du sujet*. [En ligne] : <http://www/revue-interrogations.org> [consulté le 13 février 2017].
- Vergnaud, G. (coord.) 1994. *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette, coll. *Former, organiser pour enseigner*.
- Vygostki, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wittorski, R. (coord.) 2005. *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Organiser le dispositif d'un tutorat hybride : celui du master 2 professionnel de l'université de Caen en Asie du sud-est

NGUYEN XUAN Tu Huyen

Université de Pédagogie de Hochiminhville, Vietnam

nxtuhuyen@gmail.com

Résumé

En Asie du sud-est, à côté de l'enseignement du français, il existe également des formations supérieures en français (formation d'ingénieurs, de psychologues cliniciens, d'architectes, d'économistes, etc.) Notre article aborde les problèmes que pose une formation en français destinée aux professionnels de l'Education et analyse la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat pour accompagner les étudiants adultes dans leur projet de formation. Une dizaine d'années d'expérience nous a permis de dégager certaines conclusions pour contribuer à la réflexion générale sur la fonction tutorale, rendue indispensable à l'heure de l'essor des enseignements à distance.

Mots-clés : tutorat, étudiants adultes, enseignement à distance

Organizing the facility of a hybrid tutorial as that of “Master 2 professionnel” of the University of Caen in Southeast Asia

Abstract

In parallel to the teaching of French in Southeast Asia, there are also higher education studies delivered in French (for the training of engineers, clinical psychologists, architects, economists etc.) Our article illustrates problems caused by the training in French destined to the professionals of education and the analysis of the implementation of a tutorial program which accompanies adult students in their educational project. An approximative 10-year experience has allowed us to draw up some conclusions that can contribute to the general reflection on the tutorials which have become indispensable at the peak moment of distance education.

Keywords: tutorials, adult students, distance education

Introduction¹

L'organisation de formations délocalisées implique la mise en place d'un "tutorat hybride", un mixte de présentiel et de distanciel, pour le suivi des étudiants. Après une dizaine d'années de présence en Asie du sud-est, nous sommes en mesure d'analyser le dispositif aménagé pour le master 2 professionnel en ingénierie de la formation de l'Université de Caen Basse-Normandie, destiné à un public de

responsables éducatifs francophones des quatre pays de la région, Cambodge, Laos, Thaïlande et Viet Nam. Ce public présente en effet des spécificités qui le distinguent du public étudiant ordinaire : il s'agit de professionnels en activité, chargés d'accomplir de nombreuses tâches, qui ont décidé de reprendre leurs études pour être à la hauteur des responsabilités qui leur sont dévolues. Comment les accompagner dans leur projet ? Quelles sont les différentes fonctions de ce dispositif de tutorat ? Quelle contribution pourrions-nous apporter à la réflexion générale sur la fonction tutorale qui se développe actuellement dans de nombreuses formations, avec le développement des enseignements à distance suite à l'essor du numérique ? Questions auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse lorsque nous aurons examiné successivement les défis que pose une telle opération, les solutions que nous avons trouvées et mises en œuvre puis analysé les diverses dimensions de ce soutien tutoral.

1. Les défis d'une formation délocalisée

1.1 Obstacles à surmonter pour un public spécifique

La formation délocalisée, comme toute formation à distance, nécessite un dispositif spécial de suivi des étudiants, si nous voulons atteindre les objectifs fixés, eu égard à son public. Celui du master 2 professionnel « Education, Formation et Mutations sociales : Ingénierie et Professionnalité » de l'Université de Caen Basse-Normandie délocalisée en Asie du sud-est (134 étudiants pour 6 promotions, de 2005 à 2015) présente les caractéristiques suivantes :

- Il s'agit de salariés à temps plein, de la tranche d'âge de 30 à 40 ans en moyenne ;
- Ils ont des responsabilités professionnelles (formateurs de formateurs, chefs d'équipe d'enseignants, responsables de centre de formation, etc.) et familiales ;
- La réalisation du mémoire constitue pour la grande majorité d'entre eux leur premier travail de recherche (86.56 % soit 116 sur un total de 134 inscrits).

Ce public présente des avantages certains : d'âge mûr, ils ont de l'expérience professionnelle et beaucoup de motivation, ce qui correspond tout à fait aux objectifs du master professionnel, qui rappelons-le, est destiné à des cadres de l'Education dont les préoccupations professionnelles sont la conception des systèmes d'action, celle des dispositifs de formation, la coordination et le contrôle de la mise en œuvre du projet formatif, ainsi que l'évaluation des effets de la formation (voir Annexe B -plaquette de présentation du master).

Néanmoins, les difficultés pour ces salariés sont aussi très importantes :

- La reprise des études est toujours difficile et présente des risques pour la face car professionnellement, il s'agit de décideurs, chacun à leur niveau hiérarchique ;
- Salariés à temps plein, avec des responsabilités professionnelles et familiales, l'un des problèmes majeurs qui se pose à eux est celui de leur disponibilité en temps (les étudiantes représentent 45.98 % de l'effectif des 6 promotions) ;
- Hormis un pourcentage assez faible (18.97 %) d'étudiants déjà familiarisés avec la culture scolaire et universitaire française, la grande majorité d'entre eux, même s'ils sont francophones, sont confrontés, à la reprise des études pour une formation de niveau master, à des différences dans le rapport au savoir, et dans l'apprentissage, dues à des pratiques de travail différentes : *C'était différent des cours en Thaïlande que j'ai suivis. (J22, Journal de stage, 2012: 10) ;*
- *La session 1 est organisée avec l'équipe des professeurs venant de France et des professeurs vietnamiens. Je ne suis pas encore habitué à travailler comme ça. La façon d'enseigner est tout à fait différente [de celle à laquelle je suis habitué] (J21, Journal de stage, 2012 : 2) ;*
- Le français, la langue des études, celle du mémoire et de la soutenance orale, n'est pas la langue maternelle des étudiants (soit pour 92.53 % des cas, à part les dix expatriés français ou belges sur un total de 134) ;
- L'une des difficultés est également celle de l'éloignement géographique entre l'Université de Caen Basse-Normandie et les étudiants dispersés dans les quatre pays du sud-est de l'Asie (Cambodge, Laos, Thaïlande, Viet Nam). Certes, il existe des regroupements en présentiel prévus par le programme de formation (5 sessions par promotion d'une semaine chacune), mais les apprenants se trouvent dans l'isolement une fois revenus dans leur province et à leurs activités professionnelles. Il y a donc un déficit de lien groupal qui, cumulé aux problèmes de la vie quotidienne, pourrait les conduire facilement à l'abandon des études.

1.2 Quels moyens adopter ?

La prise en compte de ces difficultés et obstacles conditionne par conséquent la réussite de la formation. Pour construire le problème et se donner ainsi les moyens de le résoudre, l'équipe de formateurs a estimé que les questions suivantes devaient impérativement orienter les démarches à engager :

1. Comment faire comprendre (en vue de réinvestissement) aux étudiants asiatiques des concepts théoriques nouveaux, élaborés dans d'autres contextes que ceux de l'Asie du sud-est ?
2. Comment initier les étudiants au travail de recherche, caractérisé à la fois par une grande rigueur dans le fond et dans la forme, le mémoire étant un texte à caractère essentiellement argumentatif, produit dans un cadre institutionnel précis, celui de l'Université, devant répondre aux normes de recevabilité d'une communauté scientifique déterminée (Dabène et Reuter, 1998) ?
3. Comment maintenir la motivation initiale des étudiants, sachant que les études durent près de 2 ans, avec des exigences de rigueur et de qualité, puisqu'il s'agit d'une formation diplômante ?
4. Comment amener le plus grand nombre possible d'étudiants à la soutenance, puisque les investissements financiers sont quand même conséquents, puisqu'ils engagent plusieurs acteurs francophones (Organisation Internationale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie) et nationaux (Université de Pédagogie de Hochiminhville, employeurs, étudiants eux-mêmes) ?

1.3. Méthodologie

Pour savoir comment ces questions ont été traitées et quelles réponses leur ont été données, nous allons d'abord présenter l'organisation générale du master : quelles stratégies pour former les formateurs de la région ? Quels dispositifs généraux mis en place pour initier les étudiants francophones, ayant suivi des études de langue, à une démarche de recherche et à des concepts de sciences humaines qui ne faisaient pas partie de leur cursus précédent d'études ?

Parmi ces dispositifs, nous nous attacherons plus particulièrement à présenter et analyser les modalités particulières du tutorat hybride, c'est-à-dire principalement à distance mais comportant aussi une part de présentiel, tel qu'il a été et est assuré par l'auteur de cet article. Il s'agit là d'une démarche réflexive sur un statut et un rôle de médiatrice, entre les étudiants et les savoirs, ainsi qu'entre les étudiants et les enseignants-chercheurs venus de France, qu'il s'agisse des devoirs à remettre *in fine* à ces derniers, ou du mémoire à construire, dirigé par l'un de ceux-ci.

Pour connaître les réactions et appréciations des étudiants sur la pertinence de ces dispositifs et sur l'intérêt et l'efficacité du tutorat, nous avons travaillé sur un corpus constitué de textes rédigés par les étudiants dans le cadre de leur formation. Ces textes sont le plus souvent des journaux de stage dans lesquels les étudiants

doivent s'attacher à rendre compte d'un processus initié ou activé ou modifié par la formation, que ce processus se rapporte à la façon dont ils traitent un problème rencontré dans leur milieu professionnel ou dans l'élaboration de leur mémoire.

Notre corpus est constitué principalement de 25 journaux de stage, notés J1 à J25. Nous avons demandé l'accord de leurs auteurs pour travailler sur ces journaux et en extraire des citations. Nous avons aussi à l'occasion utilisé quelques extraits de devoirs, lorsque l'étudiant analyse le sens que prend une notion pour son évolution dans le master, ou des extraits de courriel entre l'étudiant et la coordinatrice (codés E1, E2 *infra*).

Le corpus des journaux de stage est très riche par les thèmes qui sont laissés à l'initiative des étudiants, et qui portent la trace du cheminement de leur réflexion à partir d'un problème professionnel, généralement celui qu'ils ont l'intention de traiter dans leur mémoire. Nous pouvons y trouver des notes descriptives de leur milieu de travail (lieux, acteurs...) (Ex. *Un petit constat : La classe 2A n'est pas motivée. Par contre, la classe 2B semble l'être. La preuve, c'est que le travail des groupes de 2B a bien avancé, selon les termes de leurs professeurs responsables* - J4, *Journal de stage 2009* : 4), des notes théoriques qui révèlent leurs essais d'appropriation des concepts étudiés (Ex. *J'ai lu avec grande attention cet article que m'a envoyé mon directeur du mémoire. Ceci est vraiment une illustration pertinente de l'application de la démarche transdisciplinaire dans un dispositif d'enseignement. Et ce qui me confirme que notre innovation est sur des bonnes voies. Maintenant, il ne s'agit plus ni de l'enseignement modulaire, ni de l'approche thématique. J'ai trouvé l'idée d'un dispositif d'enseignement transdisciplinaire !* J20, *Journal de stage, 2009* :14), ou des notes méthodologiques, constituées de remarques sur les difficultés rencontrées (Ex. *Quand je commence à concevoir des questions pour faire des entretiens, je rencontre beaucoup de difficultés. Je me demande quelles questions je vais poser aux professeurs pour avoir des réponses à mes attentes et pour répondre à tous les problèmes que je veux analyser dans mon mémoire ? Combien de questions suffiront ?* - J12, *Journal de stage, 2011* : 5). A la différence du mémoire qui constitue un produit fini, normé, le journal de stage révèle le processus de la production du travail de recherche, l'évolution de la pensée ; c'est un lieu où l'étudiant peut exprimer ses affects - inquiétude, joies éprouvées au cours de ses études. Dans le cadre de l'article, nous avons pris comme axe majeur la relation entre les problèmes auxquels l'étudiant doit faire face et les aides apportées par le tutorat.

2. A la recherche de solutions

Comme nous l'avons dit, l'organisation d'une formation délocalisée, dont les caractéristiques résident dans l'éloignement géographique entre formateurs et formés, de grandes différences culturelles, de nombreuses responsabilités des étudiants, tous d'âge mûr et salariés à plein temps, impose la recherche de mesures *ad hoc* en vue d'atteindre les objectifs fixés qui sont l'appropriation de nouveaux savoirs en vue d'actions sur le terrain.

2.1 La formation des formateurs

L'une des premières solutions a été de former les futurs membres de l'équipe d'encadrement local, composé d'universitaires (diplômés des universités françaises) et dotés d'expérience professionnelle dans la formation supérieure. Ces formateurs se sont donc inscrits à la première promotion du master (3/23 étudiants), dans le but de comprendre les difficultés de l'intérieur. Ils se sont mis à la place des étudiants, et sont passés par toutes les étapes qu'exige la formation : assistance aux cours, réalisation des travaux demandés (devoirs, journal de stage, mémoire) et soutenance finale. Cette "immersion" dans la réelle situation d'apprenant a ainsi permis aux responsables du master de mieux se rendre compte des obstacles auxquels sont confrontés les étudiants de l'Asie du sud-est, et de réfléchir au dispositif de la formation délocalisée, compte tenu des spécificités du public et du contexte. Ce point est confirmé par des enquêtes sur le tutorat : [...] *la présence de tuteurs ayant été impliqués en tant qu'étudiants dans le dispositif par rapport auquel ils interviennent en qualité de tuteur est soulignée comme un élément particulièrement positif par un grand nombre d'apprenants qui estiment que cela permet aux tuteurs de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants à distance* (Depover, Quintin et De Lièvre, 2011 : 60).

2.2. Le dispositif de formation

a) L'organisation des sessions en présentiel

Comme nous l'avons dit, les notions théoriques abordées dans la formation sont nouvelles pour la région (ex. didactique professionnelle, sociologie de l'éducation, psychodynamique du travail), bien que les phénomènes professionnels traités ne soient pas totalement étrangers aux étudiants. En vue d'une appréhension plus rapide des contenus, il a été décidé :

- d'une co-animation des sessions de formation en présentiel, entre enseignants-chercheurs de Caen et formateurs de la région appartenant à l'équipe d'encadrement local et de mises à contribution de l'expérience des étudiants eux-mêmes, puisqu'il s'agit de formation d'adultes. Les situations d'introduction aux concepts ou les exemples d'illustration sont pris dans les contextes de l'Asie du sud-est pour une meilleure intelligibilité des cours. Cette co-animation nécessite ainsi une coopération étroite entre formateurs pour une bonne synchronisation des interventions ;
- de séances de travaux dirigés avec réinvestissement des notions étudiées dans le contexte professionnel des étudiants (voir annexe C : calendrier d'une session). Ces séances semblent être fort appréciées car elles permettent des échanges entre pairs, ce qui facilite l'appropriation progressive des savoirs : *Durant cette session, j'ai bien apprécié la simulation proposée comme un fil rouge qui consistera à nous mettre en situation de formateur. Plus spécifiquement, il nous sera demandé de construire, en groupe, une séquence de formation dont nous aurons à présenter la première séance à nos camarades. Des outils et des notions théoriques nous sont apportés au fil des interventions pour nous permettre d'affiner ce travail de groupe, de nous questionner et d'analyser ensuite la situation que nous aurons mise en place* (J9, *Journal de stage* 2008 : 2).

Outre ces activités communes à tous, les séances portent également sur ce que chaque étudiant travaille pour son compte, les Travaux Dirigés sollicitant un regard extérieur :

[...] nous avons eu une séance de TD où nous avons travaillé en groupe. Chaque membre du groupe présente le problème professionnel qu'il compte traiter. C'est comme si on soumet notre problème à l'analyse des autres [...] “ (J20, *journal de stage* 2010 : 11) ; “ *[...]Au master professionnel, [j'ai appris] en faisant des travaux dirigés même si je n'ai pas très bien compris [pendant les exposés théoriques]*” (J21, *Journal de stage*, 2012 : 2).

b) Le tutorat sur place

Il s'agit de regroupements entre les sessions de formation en présentiel, soit en amont, soit en aval des cours, dont le but est de favoriser les échanges entre les étudiants en vue de l'appropriation des notions théoriques qui seront ou qui ont été abordées, qu'ils auront à mobiliser dans leurs devoirs de validation des sessions et/ou dans leur mémoire. Ces regroupements ont lieu systématiquement à Hochiminhville (Viet Nam), site principal de la formation, là où des étudiants des

provinces limitrophes peuvent venir, parfois aussi à Hà Nội (pour la promotion 3, 2008-2010) et à Phnom Penh (surtout pour la promotion 5, 2012-2013), lorsqu'il existe des possibilités de regroupement et des volontaires pour le rassemblement. Ce dispositif d'intersession crée des occasions pour les étudiants de se voir, de discuter entre pairs et un compte-rendu d'intersession est diffusé à l'ensemble des étudiants de la promotion dispersés dans les 4 pays de l'Asie du sud-est :

C'est vraiment utile et intéressant quand nous participons à l'intersession. Chacun présente sa difficulté et tout le monde lui donne des suggestions et l'amène sur le bon chemin. [...]Après avoir présenté mon devoir devant mes camarades, [je me suis aperçue] que je me suis trompée sur la notion collectif de travail" (J12, Journal de stage 2011 : 8).

Le compte rendu est aussi bien accueilli par ceux qui sont loin :

Heureusement que le groupe de Hochiminhville nous [a] envoyé le compte rendu de l'intersession. Cela nous aide beaucoup dans la compréhension des textes longs et difficiles (J16, Journal de stage, 2010 : 10).

A côté de ces séances d'intersession, il existe également des échanges par Skype et par courrier électronique entre les étudiants et la tutrice sur place :

Lors de notre discussion par Skype, Mme X m'assure que mon sujet est intéressant ! (J23, 2012 : 3) ; Aujourd'hui, j'ai rendez-vous pour l'échange par Skype avec Mme X. Nous parlons ensemble du travail du chapitre 2 où j'en suis. D'abord, nous discutons du plan prévisionnel de mon cadre conceptuel. En effet le plan que je lui ai envoyé avant la séance d'échange a certaines parties qui ne s'enchaînent pas. (J21, Journal de stage 2012 : 4).

Ces séances de travail en intersession, d'échanges par internet et par Skype servent ainsi à pallier l'absence du groupe-classe, à rompre l'isolement des étudiants. Voici un exemple d'échanges sur internet sur la conduite des entretiens :

Est-ce que lors de l'entretien, je pourrai expliquer ou interrompre l'interviewé s'il n'est pas sur le bon chemin ou après avoir posé la question, je le laisse y répondre ? --> Réponse : Bien sûr, vous pouvez lui indiquer qu'il fait fausse route en reformulant votre question pour qu'il vous comprenne mieux ! Ex. « en fait, je voulais dire ceci ... » ou « excusez-moi, je me suis fait mal comprendre, ma question est celle-ci... » L'interrompre, oui, mais poliment ! Ne pas lui faire sentir qu'il est nul, sinon il ne répondra plus à vos questions !" (E2, 23-03-2014).

Le tutorat sur place vient en complémentarité à la direction des mémoires depuis Caen pour assurer le suivi des étudiants. Comme nous l'avons dit précédemment, l'équipe d'encadrement a effectué le même parcours que celui des étudiants

afin de mieux percevoir les difficultés inhérentes à la formation délocalisée. La présence d'une tutrice qui partage la même proximité culturelle est rassurante :

Je me suis senti à l'aise lorsqu'il y a la formatrice locale car je peux lui raconter toutes mes difficultés pendant la formation. Je trouve qu'elle me comprend bien la situation où je suis, en tant qu'étudiant asiatique. [...] J'écris souvent des mails à Mme X quand je n'ai pas bien compris (...) telle et telle partie des textes théoriques. Je n'ose pas demander à mon directeur parce que j'[ai] un peu peur de lui, comme il est le Professeur. Je lui écris seulement lorsque mon travail est enfin prêt. Et il réagit très vite sur mon travail. Alors, pourquoi ai-je peur de lui, non la formatrice locale ? Tout simplement, à cause de mon niveau de langue ! Je pense que si j'écris les messages à Monsieur Z il me faut soigner les textes. Il pourrait penser que je n'ai pas assez [de] compétences linguistiques. (J21, Journal de stage, 2012 : 2-3).

Il s'agit donc d'un travail d'accompagnement qui comporte plusieurs facettes : disciplinaire, méthodologique et psychologique : *Je sens qu'il y a quelqu'un qui m'écoute, qui me tend la main lorsque je tombe "dans un trou d'incertitude et d'inquiétude", et qui me conduit à terminer le mémoire au fur et à mesure (J21, Journal de stage, 2012 : 12).*

c) Quelle efficacité du dispositif ?

Le dispositif mis en place a fait ses preuves, puisqu'il a permis un taux de réussite général de 76.86% pour les 6 promotions : sur les 134 étudiants inscrits entre 2005 et 2013, 103 sont diplômés à ce jour (voir annexe A - Bilan). A partir de statistiques analogues aux nôtres, faisant état d'un progrès du taux de diplomation de 30 ou 50 % à plus de 70 % quand il y a un accompagnement effectif des étudiants éloignés spatialement, C. Depover conclut : *Il nous paraît néanmoins raisonnable de considérer que la diffusion de l'approche artisanale s'appuyant sur des stratégies d'apprentissage plus interactives contribue très probablement, pour une large part, à l'amélioration constatée au niveau du taux de diplomation (2012 : 12).*

L'obtention du master professionnel a favorisé des changements observés chez certains étudiants : mobilités professionnelles, mobilisation de nouvelles compétences sur le lieu de travail, ouverture sur des formations doctorales (7 soutenances, 6 thèses en cours de préparation). Le travail en milieu interculturel, le partage des mêmes méthodes de travail ont créé des relations amicales et professionnelles solides parmi les étudiants des 4 pays de l'Asie du sud-est, relations que

certaines ont décidé de prolonger en participant à un réseau régional de recherche sur l'ingénierie de la formation.

Les études de master, menées de front avec d'autres activités professionnelles et familiales, n'ont pas été faciles, mais elles ont apporté des résultats tangibles² pour les formés, comme en témoigne l'une d'entre eux :

J'ai fait beaucoup de choses pendant un an : travailler à mon école en même temps que travailler sur le mémoire. Et enfin, j'ai pu tout finir grâce à l'aide de mon directeur de mémoire et de X. [...] la réalisation du mémoire m'a apporté un enrichissement intellectuel pour mon travail d'enseignante et de responsable du Centre de Français : comment motiver mes élèves en classe de français, comment mener le travail collectif avec les enseignants de ma province et en particulier, comment conduire l'analyse de mes pratiques pour mon développement professionnel (J22, Journal de stage, 2012 : 14).

3. Contributions à la modélisation de l'exercice de la fonction tutorale et du travail d'accompagnement

Avec la formation qui se développe tout au long de la vie, nous voyons de plus en plus d'adultes reprendre les études. Ce public spécifique a besoin d'une aide spéciale pour qu'il puisse atteindre les objectifs fixés, à la fois par lui-même et par l'institution.

Des chercheurs (Rodet, 2011, Glikman, 2011, Bodergat 2006, 2012) se sont penchés sur le travail du tuteur ou de l'accompagnant et sur les postures que celui-ci doit adopter à l'égard des apprenants. Dans le cadre de cet article, nous ne nous intéressons qu'au travail de tutorat assuré par l'équipe d'encadrement sur place et non à la direction des mémoires, qui, elle, fait l'objet d'une autre recherche. Le tutorat ainsi déterminé se trouve par conséquent entre les enseignements en présentiel et la direction des travaux de mémoire ; ainsi, sans se substituer à la tâche des directeurs, l'accompagnement "régional" a su se faire une place dans le dispositif, compte tenu de la proximité spatiale et culturelle de la responsable avec les étudiants. Rétrospectivement, les tâches que nous avons accomplies au cours du suivi des étudiants du master professionnel de l'Université de Caen délocalisé en Asie du sud-est semblent venir conforter les observations réalisées ailleurs.

En effet, l'aide tutorale que nous avons effectuée a pour but d'accompagner les étudiants tout au long de leur formation, et son efficacité peut se mesurer par la réussite de leur projet éducatif : ils ont pu persévérer dans leur intention première,

surmonter les problèmes personnels dus à une vie bien remplie de responsabilités pour se construire des connaissances, développer leurs compétences et obtenir le diplôme visé.

Ce soutien, situé dans le temps (la durée de la formation, en moyenne 18 mois pour le master 2 professionnel), comporte plusieurs aspects, et nous y retrouvons les mêmes dimensions dégagées par J. Rodet, qui dégage cinq dimensions (disciplinaire, cognitif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif (2011) ou par V. Glikman qui, relatant un dispositif particulier, spécifie davantage et retient dix formes de soutien (2011). Pour notre part, nous proposons la catégorisation suivante:

- *Soutien cognitif* : notre intervention auprès des apprenants est destinée à favoriser une meilleure compréhension des contenus de la formation, suite à notre connaissance de leurs savoirs et de leur expérience professionnelle antérieurs, comme par exemple les enseignements qui relèvent de la sociologie de l'éducation (expliciter les acceptions - ex. *socialisation* - qui peuvent différer d'un pays à l'autre) ;
- *Soutien métacognitif* : par des échanges sur Internet, par Skype, l'aide tutorale consiste à aider les étudiants à gérer leur apprentissage dans le temps, à s'auto-évaluer ("Où en êtes-vous avec la rédaction du mémoire ?") ;
- *Soutien méthodologique* : les apprenants ont également besoin d'aide quant à la manière d'effectuer des lectures, l'accès aux ressources documentaires, la méthodologie de la recherche (des exemples concrets sur la transcription des entretiens à fournir en temps voulu, malgré une programmation des cours sur la recherche qui pourrait précéder de loin les besoins de l'apprenant) ;
- *Soutien personnalisé* : cet appui se fait en fonction des besoins ; il va de l'aide administrative, matérielle (envoi de lettres de convocation aux regroupements, réservation d'hôtel, informations pratiques sur le séjour, organisation de séances "d'intersession" créant une dynamique de travail collaboratif chez les apprenants) au soutien psychologique et affectif. Les étudiants adultes, investis de responsabilités professionnelles, ont besoin d'être soutenus sur le plan motivationnel, pour lutter contre les moments de découragement, de doute sur leurs propres capacités à mener de front plusieurs activités. Sur fond de crise économique généralisée, les difficultés psychologiques souvent liées à des soucis financiers peuvent se multiplier, les soucis familiaux (santé des parents, des enfants) risquent de ralentir le rythme des études, voire de les arrêter, et le fait même de pouvoir exprimer les raisons d'une absence momentanée de travail soulage et redonne envie de continuer :

Dès la session 1, tous les étudiants ont été contactés par une coordinatrice pour nous donner des informations nécessaires sur l'emploi du temps de la formation, des documents à [...] lire d'avance, [...] la réservation d'un hôtel, le prix des repas etc. Nous nous sentions très bien encadrés. Il y a des intersessions pour aider les étudiants à comprendre les cours, à faire les devoirs demandés. [...] De plus, (la coordinatrice) nous propose de discuter avec elle lorsque nous rencontrons des problèmes par le réseau Skype. Autrement [dit], elle partage notre chemin et nous réfléchissons ensemble aux problèmes qui se posent. Elle propose des idées pour continuer d'avancer, adresse toujours des mots d'encouragement, cherche des sources de documentation possibles. Quand il y a des difficultés, de la baisse de motivation, de la fainéantise chez certains étudiants qui "traînent", [...] elle est toujours là pour nous rappeler notre objectif final (E1, promotion 6, 2014, devoir de la session 4 sur le thème de l'accompagnement).

Ce soutien personnalisé comprend également, pour la majorité des étudiants de l'Asie du sud-est dont le français est une langue étrangère, une aide à la maîtrise de la langue de travail.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'aide tutorale concerne différents aspects de la formation, qu'elle est multiple, et surtout qu'elle varie en fonction des besoins de chaque apprenant, à diverses étapes des études qu'il a décidé d'entreprendre, exactement comme ont pu le remarquer M. Frenay *et al.* (2011) : *Il n'existe pas une et une seule "bonne" façon de se comporter en accompagnement*. Cette aide est destinée à [recréer] les signes de la présence, pour reprendre les termes de G. Jacquinot (1993, citée par Glikman : 146), afin de rompre l'isolement de l'apprenant, tiraillé de tous côtés par de nombreux impératifs professionnels et familiaux. Les postures du tuteur sont à la fois réactives (réponses aux demandes d'explication, encouragements) et proactives (soutien d'ordre métacognitif, anticipation des difficultés rencontrées).

De toutes les compétences requises pour un tutorat à distance, à savoir des compétences relevant des nombreux domaines, disciplinaire, pédagogique, technique, etc., la disponibilité du tuteur (ou de la tutrice) semble être la plus importante : *adopter la posture d'aidant revient pour le tuteur à manifester son empathie à l'apprenant*, dit J. Rodet (*op.cit.* : 161), ce qui implique en grande partie des options personnelles de l'équipe de formation. Pour le master 2 professionnel, dont la délocalisation en Asie du sud-est n'a pas d'objectif lucratif, il s'agit d'une sollicitude d'ordre éthique (au sens où l'entend P. Ricœur, 1990³) envers des étudiants que nous côtoyons le temps des études.

Le tutorat, tel que nous l'avons instauré, crée par conséquent un "espace protégé", d'après les termes d'E. Bourgeois (1996), qui permet à l'apprenant de faire part de ses interrogations, interprétations, sans crainte d'être sanctionné (Bodergat, 2012 : 207), qui institue un dialogue, une relation de confiance réciproque, susceptible de favoriser l'évolution formatrice du tuteur. Il relève de l'accompagnement, défini par J.-Y. Bodergat (ibid.), comme suit :

Accompagner une personne, c'est en effet emprunter le chemin qu'elle a décidé de prendre et passer du temps avec elle en partageant les événements propres à ce parcours, c'est donc montrer de l'intérêt et l'attention pour cette personne, c'est prendre en compte ce parcours tel qu'elle l'a choisi, c'est, chemin faisant, apporter sa contribution et ses ressources pour affronter les difficultés qui se présentent afin de continuer à avancer du mieux possible.

Ce travail d'accompagnement s'est avéré efficace pour la majorité des étudiants de l'Asie du sud-est inscrits au master 2 professionnel car les conditions suivantes se trouvent réunies (Bodergat, *ibid.*) :

- un **PROJET** qui mobilise la personne et une **DEMANDE** en fonction de ce projet,
- une **RELATION** qui permet à la personne mise en confiance de s'exprimer,
- une **DURÉE** d'ampleur suffisante, qu'il s'agisse d'une maturation ou d'une mutation,
- la **LIBERTÉ** tant dans les buts propres à l'accompagnant que dans les voies à prendre,
- des **RESSOURCES** ajustées et destinées à dynamiser le trajet et la personne.

L'accompagnement n'a cependant pas marché dans tous les cas, et rétrospectivement, nous constatons chez les étudiants concernés soit l'absence de demande d'aide suite à des difficultés personnelles trop grandes pour être surmontées (18/134 étudiants), soit le changement d'emploi rendant indispensables d'importants investissements pour le nouveau poste (5/134), soit l'inexistence de projet formatif réel (2/134). Quoi qu'il en soit, l'expérience acquise après une dizaine d'années d'aide tutorale nous a permis de confirmer sa contribution au succès de la formation délocalisée du master 2 professionnel de l'Université de Caen Basse-Normandie en Asie du sud-est.

Conclusion

Ainsi, dans le dispositif mis en place pour la formation délocalisée du master 2 professionnel de l'Université de Caen Basse-Normandie en Asie du sud-est, nous nous sommes surtout penchée sur le tutorat hybride. L'analyse que nous en avons faite a permis de dégager les points essentiels suivants :

a) Il s'est révélé une pièce indispensable du dispositif, en raison des obstacles de divers ordres rencontrés par les étudiants, et le risque élevé d'abandon pendant le parcours ;

b) Parmi les différentes dimensions du tutorat, la disponibilité de la tutrice et la relation de confiance qui existe dans le groupe nous ont semblé les plus importantes ;

c) Ce tutorat ne peut jouer son rôle que s'il est complémentaire des autres éléments du dispositif et il suppose une collaboration étroite avec les autres enseignants-chercheurs, collaboration activée par la conception et la conduite en commun des cours. C'est d'ailleurs la qualité des liens établis entre les différents protagonistes qui permet à une formation de s'installer dans la durée.

Annexes

A. Bilan

Promotion	Années	Candidatures	Sélection	Obtention du master
I	2005-2006	28	24	23 (96%)
II	2007-2008	33	27	20 (80%)
III	2009-2010	33	27	18 (66%)
IV	2010-2011	20	19	17 (89%)
V	2012-2013	25	22	17 (77%)
VI	2013-2015	35	15	08 (53%)
Total			134	103 (6.8 %)

B. Présentation du Master 2 professionnel (dépliant)

Consulter : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/default/files/public/cerse/master2Pro-Cerse.pdf>

C. Exemple de calendrier de session

Session 2 - du 25 au 29 octobre 2010 - 4^e promotion

Equipe des enseignants chercheurs de Caen : Henri Peyronie, Jean-Yves Bodergat, Anne-Laure Le Guern, Gérard Boudesseul

Equipe d'encadrement local : Nguyen Thi Ngoc Suong, Nguyen Xuan Tu Huyen

J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
Présentation de la session (HP) Journal de bord/ journal de stage (NT NS)	Le travail prescrit, le travail réel. L'intelligence au travail : l'apport de la psychodynamique (ALLG)	Curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché. Effets secondaires et effets pervers (R. Bourdon) (HP et NXTH)	Souffrance et reconnaissance au travail (ALLG et NXTH)	Leur passation (NTNS) Leur exploitation (JYB)

J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
La problématisation, axe du mémoire professionnel (JYB)		Les postures du formateur et l'entretien de conseil (JYB et NXTH)	Que faire des collectifs en formation ? (ALLG)	Leur passation (NTNS) Leur exploitation (JYB)
J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
Professionnalité, identité professionnelle, manières d'être au métier (HP et NXTH) <i>Travail individuel :</i> Quelle évolution de la question de départ ?	Visio-conférence Dialogue avec GB sur l'évaluation des TICE	Travail individuel et séminaire : La problématisation A partir de l'analyse du contexte : quelles références bibliographiques ? Quel état des lectures ? Quelles notions théoriques pourraient l'éclairer ?	L'accompagnement comme démarche du formateur (JYB et NTNS)	Elaboration d'un questionnaire : exercices (JYB) Travail en duo : Vers une formulation de la problématique Bilan individuel et collectif

Bibliographie

- Bodergat, J.-Y. 2006. *L'accompagnement comme démarche de formation. Pour une intelligibilité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Caen Basse Normandie.
- Bodergat, J.-Y. 2012. La controverse sur le statut de l'élève : ses enjeux pour les élèves en difficulté. In : A. Vergnioux, *Grandes controverses en éducation*, Berne : Peter Lang, p. 143-170.
- Bourgeois, E. 1996. « Identité et apprentissage. Formation et Dynamiques identitaires ». *Education permanente*, 128/1996-3, p. 27-35
- Dabene, M., Reuter, Y. 1998. *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. LIDIL n° 17, Grenoble, Université Stendhal.
- Depover, C. 2012. La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique. Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance. In : T. Karsenti, R.-P. Garry, A. Benziane, B.-B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs et Agence universitaire de la Francophonie, p. 4-18.
- Depover, C., Quintin, J.-J., De Lievre, B. 2011. Le cadre de recherche. In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 55-60.
- Frenay, M. et al. 2011. Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche & formation* 2/ 2011, n° 67, p. 105-116
- Glikman, V. 2011. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 137-158.

Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Rodet, J. 2011. Formes et modalités de l'aide apporté par le tuteur. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 159-170.

Notes

1. Je remercie Jean-Yves Bodergat pour les enrichissements que ses réflexions m'ont permis d'apporter à cet article.
2. Recherche en cours sur le développement professionnel des diplômés du master professionnel en Asie du sud-est (2014-2016).
3. « spontanéité bienveillante », « sentiments spontanément dirigés vers autrui », intérêt porté aux apprenants dont nous avons momentanément la charge.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Les projets pour une meilleure professionnalisation en traduction

PHAM Duy Thien

Département de français,

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville, Vietnam

ph.duythien@gmail.com

Résumé

Les projets de traduction, inscrits dans le module « Professionnalisation » de la formation en Traduction-interprétation, au Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, sont mis en œuvre depuis 2 ans dans le but d'offrir aux étudiants l'occasion de mobiliser leurs connaissances et compétences acquises au cours de leurs études et ainsi de les consolider en étant confrontés à la réalité du travail. Cette réalité se traduit par la diversité des documents dont les étudiants se voient confier la traduction : des extraits de roman aux contrats de travail en passant par des interviews. En s'adonnant à la traduction de tels textes, les étudiants renforceront non seulement leurs compétences propres au travail mais également leurs compétences sociales. Alors en quoi consistent les projets de traduction ? Quels effets réels produisent-ils sur les étudiants ? Somme toute, sont-ils professionnalisants ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre en nous basant sur notre enquête exploratoire.

Mots-clés : formation, professionnalisation, traduction, compétence

Projects for better professionalisation in translation

Abstract

The translation projects, enrolled in the professionalization module of the training in translation-interpretation, in the French Department of the University of Pedagogy of Ho Chi Minh City, have been implemented for 2 years in order to offer students the opportunity to mobilize their knowledge and skills acquired during their studies and consolidate them by being confronted with the reality of work. This reality is reflected in the diversity of documents that students are entrusted with translating: novels, employment contracts, interviews... By translating such texts, students will strengthen not only their own work skills but also their social skills. So, what are the translation projects? What real effects do they produce on students? All in all, are they professionalizing? These are the questions we will try to answer based on our exploratory survey.

Keywords: training, professionalization, translation, skill

Depuis sa mise en œuvre, la filière Traduction-interprétation du Département de Français à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville se donne pour mission de former des traducteurs et interprètes compétents. Neuf ans après sa première promotion, plus que jamais ladite formation se veut professionnalisante. Pour ce faire, les formateurs n'ont pas cessé de réfléchir à l'innovation du module stage, lequel contribue en grande partie à la professionnalisation des futurs traducteurs et/ou interprètes que deviendront les étudiants au bout de leurs quatre années d'études. En effet, compte tenu de l'insuffisance du volume horaire (100 heures) réservé à la pratique en traduction, depuis 2 ans maintenant, sont mis en place les projets de traduction auxquels les étudiants doivent participer à partir de leur 3^e année en vue de valider leur module dit d'entraînement professionnel. Dans cet article, nous parlerons de ce dispositif et analyserons par la suite sa réalisation ainsi que ses effets formateurs vis-à-vis des étudiants, par le biais d'une enquête somme toute exploratoire.

Pour mieux comprendre le pourquoi des projets de traduction, il est indispensable de regarder le contexte dans lequel s'est déployé ledit projet. Ainsi présenterons-nous ci-après les contours de la formation en traduction-interprétation dispensée au département de français.

1. Une formation universitaire professionnalisante

La formation en Traduction-interprétation dispensée au Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville se définit comme une formation universitaire professionnalisante, étalée sur 8 semestres, à savoir 4 ans et débouchant sur un diplôme de Licence. A l'issue de cette formation durant laquelle ils acquièrent des compétences professionnelles, les étudiants seront aptes à travailler dans le domaine de la traduction et de l'interprétation. Différents modules de formation s'organisent de telle sorte que soit atteinte cette finalité. Passons-les en revue, sachant que nous n'aborderons pas le tronc commun imposé par le Ministère de l'Education et de la Formation vietnamien.

- Le module « Langues » englobe principalement le français comme langue vivante 1 et le vietnamien comme langue maternelle et une langue vivante 2 (anglais, chinois, japonais, etc.). Ce module a pour objectif de faire acquérir

aux étudiants les compétences linguistiques et communicatives nécessaires à l'exercice des métiers concernés. Mais le français dont l'enseignement/apprentissage s'étale de la première jusqu'à la dernière année constitue la matière majeure, occupant presque la moitié du volume horaire attribué à la formation.

- Le module Spécialisation comprend les matières-clés qui visent à faire acquérir aux étudiants les compétences et savoirs professionnels. Plus précisément, sont dispensés les cours suivants : techniques de traduction/interprétation, traduction (4 cours), interprétation (2 cours), initiation à l'économie et au droit (2 cours), et élaboration d'un dossier de terminologie.
- Le module transversal comporte des cours tels que civilisation, littérature, actualité, méthodologie de la recherche, TICE, insertion professionnelle. Comme son nom l'indique, en suivant ces cours, les étudiants s'approprient savoirs, connaissances et compétences transversales, lesquels se révèlent non moins importants pour que les futurs travailleurs puissent devenir performants et s'adapter au milieu professionnel.
- Le dernier module mais le plus important, s'intitule « Module professionnalisation ». Ainsi deux stages (Entraînement professionnel et Stage en responsabilité) sont proposés aux étudiants afin que ceux-ci mettent non seulement en pratique leurs compétences et savoirs acquis à l'Université, mais aussi qu'ils les consolident et surtout qu'ils acquièrent une identité professionnelle identité que les formateurs ne sont pas aptes à transmettre à leurs étudiants. Car il s'agit en l'occurrence d'une formation professionnalisante, qui est différente d'une formation professionnelle dans la mesure où la première a pour finalité de fournir non seulement des savoirs, techniques et compétences mais aussi le geste professionnel, si l'on en croit Wittorski (2012) : L'enjeu d'une formation professionnalisante est de former aux outils, méthodes, techniques pour agir en référence aux conduites jugées légitimes par le groupe professionnel. D'où la construction de l'identité et du rapport au métier en lien avec l'identité collective.

Ces quatre modules principaux sont censés s'articuler étroitement pour se compléter et se soutenir. De cette manière, la formation s'avère cohérente, comme le montre le schéma suivant¹.

Schéma : Articulation de modules dans la formation professionnalisante en interprétation-traduction

Logique de formation	Module Transversal	Module Spécialisation	Module Langues	Auto-évaluation Évaluation formative
	<i>Savoirs transversaux Connaissances transversales Compétences transversales</i>	<i>Savoirs professionnels Compétences professionnelles Maîtrise de situations professionnelles</i>	<i>Maîtrise de langues</i>	
Interprète / traducteur compétent apte à fournir des prestations d'interprétation/traduction de qualité				
Logique professionnelle	<i>Identité professionnelle</i>	<i>Compétence réflexive</i>	<i>Compétence éthique</i>	
	Analyse de pratique			
	Module Professionnalisation Stages professionnels dans le sens de l'intégration intégrative			

Si on divise ce schéma en deux parties horizontales, on voit bien que les modules de la partie supérieure reviennent au centre de formation tandis que le module professionnalisation est plutôt à la charge du milieu professionnel. Et pour que ce module remplisse son objectif, on devra penser à mettre en place l'analyse de la pratique, qui est considérée comme un travail indispensable permettant aux formés de construire la compétence réflexive, laquelle est indissociable de toute formation professionnelle. L'auto-évaluation et l'évaluation formative prennent également une place non négligeable dans une formation professionnalisante. Le schéma nous fait également savoir qu'une formation professionnalisante devra être l'affaire conjointe du centre de formation et du milieu professionnel. Cette affaire désigne l'alternance qui existe sous différentes formes, en fonction de son organisation : juxtapositive, intégrative ou encore projective.

2. Un double stage au service de la professionnalisation

On s'accorde à le dire, le stage constituant l'élément central du nécessaire rapprochement entre l'institution de formation et le milieu professionnel d'une manière ou d'une autre (Roegiers, 2010), les étudiants partent affronter des situations de travail réelles, ce grâce auxquelles ils s'offrent l'occasion de s'approprier des connaissances, des compétences et des expériences sur le terrain. Il s'agit là d'« une mise en œuvre heuristique », dans le sens où ils découvrent par le travail qui leur est confié la réalité professionnelle ; mais également d'« une activité d'intégration par excellence » en mettant les étudiants dans « un bain professionnel ».

Comme nous le disions, en filière Traduction-Interprétation, les formateurs mettent en place auprès de leurs étudiants deux modules de stages : le stage d'observation et de sensibilisation à la pratique professionnelle et le stage en entreprise. Passons en revue les objectifs du premier stage.

Ce premier stage vise à faire développer deux compétences principales chez les formés : être capable de se préparer à une situation de travail authentique en mobilisant savoirs et savoir-faire liés au métier d'interprète et/ou à celui de traducteur et procéder à des analyses et à des synthèses à partir des observations du travail réel des professionnels en situation ou à partir des confrontations avec les tâches réelles pour en dégager les spécificités et les exigences du métier (Pham Duy Thien, 2016). Plus concrètement, les étudiants se voient confier les tâches suivantes : remplir un quota de 20 heures d'observation de professionnels en exercice ou de prestation d'interprétation et participer aux projets de traduction (100 pages). Le stage en question s'inscrit dans une logique de terrain qui consiste, selon Develay (2007), à apprendre par une activité personnelle contextualisée. Nous verrons un peu plus loin ce que signifient précisément ces projets de traduction.

Quant au deuxième stage qui a lieu au 8^e semestre de la formation, il vise également l'acquisition de deux compétences principales : être capable d'agir dans des situations professionnelles authentiques variées et singulières en mobilisant savoirs et savoir-faire liés aux métiers d'interprète et/ou de traducteur et opérer un retour réflexif sur ses propres actions afin de les réguler pour une meilleure performance *via* le journal de stage (Pham Duy Thien, 2016). Au vu des objectifs susmentionnés, le stage en entreprise est qualifié de stage en responsabilité car les étudiants se voient attribuer un poste de travail. Il s'agit par ailleurs du stage d'apprentissage, si l'on en croit Ryan et *al.* cité par Bourdoncle et Lessard (2003) : il a pour but de « développer chez l'étudiant la maîtrise des pratiques pertinentes et de faciliter sa socialisation dans un groupe occupationnel ». Un tel stage s'inscrit donc dans une logique d'alternance, qui reste néanmoins une alternance dite de juxtaposition², la forme la plus élémentaire, dans la mesure où celle-ci est marquée par une séparation nette entre la théorie et la pratique, en privilégiant les savoirs théoriques auxquels le rapport est d'ordre explicatif et prescriptif.

3. Les projets de traduction : un dispositif professionnalisant

a. Quelques mots d'éclaircissement

A partir de la 3^e année jusqu'à la sortie de l'Université, les étudiants en traduction-interprétation se voient confier successivement des projets de traduction. Et pour valider leur module d'entraînement professionnel qui inclut ces projets, ils

doivent cumuler 100 pages. De fait, ce nombre a été choisi au hasard par l'équipe de formateurs qui le jugeait néanmoins suffisant pour que les étudiants s'entraînent à la pratique en traduction. Mais 100 pages peuvent se convertir en la note de 10 pour l'évaluation sommative.

La visée de ce projet est de permettre aux étudiants de se mettre au plus près de la réalité de par la nature des documents sur lesquels ils seront amenés à travailler et dont nous parlerons plus en détail un peu plus loin. Côté institutionnel, ce travail fait partie d'une des conditions *sine qua non* pour valider le module d'entraînement professionnel. En rendant la participation au projet obligatoire, les formateurs s'attendent à ce que la motivation extrinsèque se transforme en motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'ils pensent que les étudiants deviendront davantage motivés dans leurs études en trouvant du sens dans les projets de traduction qu'ils se verront confier durant les derniers semestres de leur cursus.

b. De la description fonctionnelle du projet aux effets souhaités

Pour démarrer, c'est le formateur qui lance un projet. Par la suite, il assure le suivi et l'évaluation de ce travail. Les étudiants intéressés s'y inscrivent. Les projets qui leur sont confiés proviennent de différents horizons. C'est pour cela que les domaines de la traduction sont bien divers, ce qui constitue le point fort de ce dispositif.

Les domaines de la traduction portent sur l'éducation, la médecine, la psychologie, les arts, la recherche, la littérature, les mathématiques, le tourisme, le droit, l'histoire, etc. Les projets peuvent être commandés par une tierce personne : une association, un spécialiste, un professeur, un chercheur, etc. Les étudiants sont ainsi amenés à traduire des contrats de travail, des récits d'observations en psychomotricité, des programmes de circuits, des entretiens, des textes de loi, des documents administratifs et techniques, des articles de presse ou encore des manuels. De tels projets sont particulièrement stimulants aux yeux des étudiants car le fruit de leur travail sera utilisé par les commanditaires. En ce sens, les projets de cette sorte correspondent bel et bien à un stage en responsabilité, permettant aux étudiants d'être confrontés à la réalité du travail, à ses exigences. Mais ils peuvent également être à l'initiative des formateurs eux-mêmes comme la traduction d'un roman. Les étudiants sont ainsi initiés à une multiplicité de genres textuels.

Comme *tâches*, les formateurs exigent de la part de leurs étudiants de respecter la démarche de travail d'un traducteur, à savoir la lecture-compréhension, la documentation, l'élaboration d'un glossaire, la traduction-relecture (croisée) et

la finalisation. Un tel dispositif ne vise pas que les compétences dites professionnelles, mais également les compétences dites transversales. En effet, les formateurs organisent le dispositif de manière à ce que l'apprentissage coopératif soit de mise, de type « interdépendance fonctionnelle³ » ou de type « interdépendance mécanique⁴ » (Baudrit, 2005). C'est donc une façon de responsabiliser les étudiants qui participent à tel ou tel projet. C'est aussi pour que les étudiants acquièrent la compétence leur permettant de travailler en équipes⁵. De cette manière, ils peuvent bénéficier de l'expérience d'autrui via les échanges entre pairs ou encore entre formateurs-praticiens et formés.

Quant à l'évaluation, elle revient principalement aux formateurs. Ces derniers proposent une évaluation sommative car il faut une note pour valider le module. En même temps, ils procèdent aussi à une évaluation d'ordre formatif pour que les étudiants puissent en tirer des informations. De cette manière, ils se professionnalisent.

Les projets de traduction, tels qu'ils sont décrits, présentent bel et bien des avantages sur le plan professionnel : les étudiants ont l'opportunité de se familiariser avec le travail réel et d'apprendre par l'exercice. Ainsi ces projets s'inscrivent-ils dans la professionnalisation qui passe par l'apprentissage dans et depuis l'activité, sans parler de l'expérience qu'une telle activité fournira aux participants. Une question se pose : quels effets de tels projets exercent-ils sur les étudiants qui y participent ? Au commencement, en les mettant en place, les formateurs souhaitaient que ceux-ci agissent positivement sur la motivation des étudiants, qui y trouvent un écho favorable par rapport à ce qu'ils ont appris jusqu'alors. Les formateurs supposent d'ailleurs - c'est la visée principale des projets - que ceux-ci créent des allers-retours positifs entre les cours (de français et de traduction) des étudiants et les projets auxquels ils participeront. Sans oublier évidemment l'acquisition des compétences en traduction proprement dites.

c. Un premier regard rétrospectif

Pour confirmer les éléments de réponse susmentionnés, une enquête exploratoire a été menée auprès des étudiants qui ont participé aux différents projets de traduction dans le but de vérifier les analyses *a priori*. C'est que la traduction de 100 pages permettrait aux étudiants de consolider leurs compétences non seulement professionnelles, mais aussi sociales et transversales tout en maîtrisant toutes les étapes du travail. Il se peut également que la participation aux projets de traduction joue un rôle stimulant pour les étudiants qui voient un sens dans leurs cours.

L'enquête exploratoire tourne autour des points suivants :

- Ce que le projet exerce comme effet (positif ou négatif) sur l'apprentissage de l'étudiant : nous aimerions savoir si la participation au projet influence sa motivation ou non
- Ce que l'étudiant a acquis : nous cherchons à évaluer les acquis en termes de connaissances et de compétences
- Ce que le projet apporte à l'apprentissage du français et aux cours de traduction/interprétation et vice-versa : nous souhaiterions évaluer les apports du projet aux cours de français/de spécialisation
- Ce que le projet apporte à l'étudiant au niveau du stage de responsabilité en entreprise : la traduction
- La manière dont le projet agit sur les représentations du travail de traducteur chez les étudiants

Les premiers retours réflexifs

Les étudiants qui ont fourni leur avis trouvent que le projet en question compense le volume horaire réservé aux cours de traduction en classe, et les complète dans le sens où il constitue un espace-temps pour que les étudiants puissent s'entraîner et consolider leurs compétences acquises en traduction à travers les cours de spécialisation. Qui de plus est, ils ont l'occasion, via la traduction de divers types de documents, de travailler sur d'autres domaines tandis qu'en classe ils ont affaire, la plupart du temps, aux articles de presse traitant d'une gamme réduite de thématiques. Donc, le projet permet déjà aux étudiants d'enrichir leur capital lexical qui s'étend sur différents domaines. Grâce à une telle diversité textuelle, ils peuvent sans aucun doute apprendre des techniques de traduction propres à chaque type de document : roman, contrat, etc. D'ailleurs, ils acquièrent les compétences qu'un traducteur doit mobiliser telles que la documentation, l'élaboration du glossaire, l'organisation, la relecture. A force de s'y entraîner, ils estiment avoir amélioré leur vitesse de traduction ainsi que la qualité de leur travail. Ils précisent par exemple qu'ils savent élaborer un glossaire thématique pour servir leur traduction et finaliser une traduction à l'aide des outils bureautiques. Ils parlent en outre de la compétence sociale que permet d'exercer le travail en équipes. Ils apprennent à gérer, à répartir les tâches et à mener à terme un projet.

En ce sens, la participation au projet aide les étudiants à réviser jusqu'à maîtriser la plupart des points grammaticaux et enrichir leur vocabulaire en français, bref à perfectionner leurs compétences de compréhension écrite et de production écrite, et puis à assimiler des connaissances générales tout comme des connaissances spécifiques, étant donné une variation thématique. Vice-versa, les cours

de français dispensés en parallèle et ceux de traduction/interprétation servent à renforcer les compétences linguistiques et les techniques qui s'avèrent nécessaires à la traduction. A titre d'exemple, le compte rendu, la compréhension écrite ou encore le cours sur l'actualité sont d'une grande utilité selon les étudiants. C'est là que la formation prend tout son sens, à notre avis, car les étudiants sont conscients que les matières s'articulent et se complètent.

En outre, les projets de traduction préparent les étudiants à leur stage qui a lieu au 8^e semestre. D'après les étudiants, cette activité correspond bien aux tâches qu'ils se voient confier pendant leur stage. En effet, ils expliquent que, grâce à la participation aux différents projets, ils comprennent mieux le travail attendu et par conséquent, ils ne perdent pas de temps pour se familiariser avec le soi-disant nouveau travail. Ils reconnaissent que le travail dont ils se voient chargés leur permet de connaître la réalité du travail, à savoir la traduction, celle d'un contrat de travail, ou celle d'une brochure touristique, ou encore celle d'un roman. C'est là que la question de l'expérience prend tout son sens. L'expérience requise via la participation au projet s'avère bénéfique.

A côté des effets positifs, des impacts négatifs sont identifiés par les étudiants. Ils font savoir que la participation aux projets de traduction peut affecter les cours du fait que l'investissement dans les premiers l'emporte sur celui dans les deuxièmes. Il en est de même pour les efforts qui sont mobilisés pour l'accomplissement des projets. Ils déclarent par ailleurs que les projets risquent de les influencer psychologiquement et psychiquement en invoquant et le stress et la pression qu'ils ont subis sans parler de la mémoire qui peut se voir affectée, selon l'un des étudiants.

Quant au dernier point de l'enquête sur les représentations du travail de traducteur, les étudiants le trouvent intéressant, voire passionnant, étant donné que pour être à la hauteur, ils sont obligés de beaucoup lire pour élargir leurs connaissances, qui se montrent interdisciplinaires. C'est un travail rigoureux, car ils sont conscients que la traduction exige de leur part de la précision et de la rigueur dans le choix des mots et de l'expression. Par conséquent, la traduction s'avère difficile car, pour bien traduire, il faut maîtriser la langue-source et la langue-cible, mais également des connaissances générales et des connaissances spécifiques. Dès lors, les étudiants pensent que le travail de traducteur est stressant compte tenu des difficultés à surmonter et du temps imparti.

Bref, les effets des projets en question semblent positifs envers les étudiants. Il faut aussi dire que ce sont des effets formateurs, quand les étudiants eux-mêmes déclarent que les projets auxquels ils se sont inscrits les ont aidés à prendre du recul sur ce qui a été acquis et sur ce qui ne l'a pas été. De tels enseignements

leur sont profitables. Et si nous nous basons sur ces premiers retours, les projets de traduction tels qu'ils sont organisés auraient atteint les objectifs fixés dans la formation. Restent tout de même des problèmes d'ordre logistique et d'organisation à régler pour qu'il y ait un certain équilibre entre les cours et les projets. Par ailleurs, de tels projets s'avèrent ambitieux car ils demandent beaucoup d'implication de la part des formateurs pour suivre et évaluer tous les produits de façon optimale et de manière à ce que leur évaluation profite à chacun des étudiants. C'est aussi le point critique que les étudiants ont soulevé dans leurs réponses. Ils regrettent que quelques projets n'aient pas fait l'objet d'une évaluation détaillée sur leurs produits afin d'en tirer davantage d'enseignements.

Ces conclusions sont basées sur les données obtenues à l'issue d'une enquête exploratoire, qui reste donc à approfondir avec une ampleur plus importante. Néanmoins, elle nous permet d'obtenir une première évaluation sur cette activité de formation.

Pour refermer provisoirement...

Les projets de traduction s'inscrivent dans le module professionnalisation. Par définition il est professionnalisant. Les analyses rétrospectives le montrent. *Via* ce projet, les étudiants consolident et enrichissent leurs connaissances générales et linguistiques, travaillent leurs compétences de traduction et surtout il s'agit d'une occasion pour eux de découvrir la réalité du travail et de s'y habituer avant de partir en stage de responsabilité. Cependant, il existe des points à améliorer tels que le suivi des formateurs. Il nous reste à approfondir notre étude pour arriver à une analyse plus fine de ces effets formateurs, mais aussi pour réguler le dispositif

Bibliographie

- Bourdoncle, R., Lessard C. 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- Pham, D.-T. 2013., *Repenser la formation de guides touristiques vietnamiens dans une perspective de professionnalisation*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie.
- Pham, D.-T. 2016. « Vers un stage professionnalisant en Traduction-Interprétation. Le cas du Département de Français de l'Université d'Éducation de Ho Chi Minh-Ville », *Revue scientifique de l'Université d'Éducation de Ho Chi Minh-Ville*, n° 11, p. 129-137.
- Wittorski, R. 2011. « Les rapports entre professionnalisation et formation », *Éducation permanente*, n° 188, p. 5-9.
- Roegiers, X. 2010. *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*, Bruxelles, de Boeck, Coll. Pédagogies en développement
- Baudrit, A. 2005. *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Notes

1. Inspiré du schéma de la dynamique de professionnalisation des guides touristiques dans la thèse réalisée par Pham Duy Thien (2013).
2. Dans son article « Vers un stage professionnalisant en traduction-interprétation. Le cas du Département de Français de l'Université d'Education de Ho Chi Minh-ville » paru dans *La Revue scientifique de l'Université de l'Education de Ho Chi Minh-Ville* (novembre 2016), l'auteur a fait une analyse du dispositif de stages en Traduction-Interprétation. L'intégralité de l'article est consultable sur www.vjol.info/index.php/sphcm/article/view/26047/22298
3. Interdépendance fonctionnelle : coordination entre les membres du groupe à partir d'une répartition des tâches par eux-mêmes (Baudrit, 2005).
4. Interdépendance mécanique : une simple distribution des tâches entre les membres des groupes. Chacun a sa part de travail. Le résultat final est additionnel, il est le cumul des productions individuelles (Baudrit, 2005).
5. Ha Thi Mai Huong a fait une recherche approfondie sur les effets de l'apprentissage coopératif dans le cadre des projets de traduction. Elle a écrit un article intitulé « L'apprentissage coopératif dans le cadre du travail en équipe : de la mise en place à la vraie coopération, quelle distance ? » (à paraître).



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Le profil de l'enseignant dans l'enseignement de la compréhension écrite en contexte vietnamien

NGUYỄN Việt Quang

Département de français de l'École Supérieure de Langues
et d'Études Internationales - Université Nationale de Hanoi, Vietnam
nvquang74@yahoo.fr

Résumé

Cet article tente de décrire le profil du professeur dans l'enseignement de la compréhension écrite au Département de français de l'École Supérieure de Langues et d'Études Internationales de l'Université Nationale de Hanoi. L'auteur se base sur les résultats d'une étude sur le terrain et se réfère aux linguistes comme N. Brassard, L. Dabène, F. Cicurel... pour dégager les compétences requises, les fonctions et tâches que l'enseignant est appelé à remplir, ainsi que son choix du modèle de lecture. Finalement, il se prononce pour le profil d'un professeur stratège.

Mots-clés : compétence, compréhension écrite, fonction, modèle de lecture, professeur stratège, profil

The profile of the teacher in teaching reading comprehension in Vietnamese context

Abstract

This article attempts to describe the profile of the teacher in the teaching of reading comprehension in the Department of French at the School of Languages and International Studies of the National University of Hanoi. The author is based on the results of a field study and refers to linguists such as N. Brassard, L. Dabène, F. Cicurel ... to identify the skills, functions and tasks that the teacher is called upon to fill in, as well as his choice of the reading model. Finally, he pronounces himself for the profile of a strategist professor.

Keywords: *proficiency, reading comprehension, function, reading model, teacher strategist, profile*

Introduction

Dans l'évolution de la didactique des langues, le rôle attribué aux trois sommets du triangle de l'enseignement/apprentissage *enseignant - contenu - apprenant* change d'une méthodologie à l'autre. Avant on surestimait le maître, puis l'avènement de l'approche communicative a mis en valeur l'apprenant. Le contenu

connaît aussi des hauts et des bas. Malgré tout, nous pensons que l'enseignant est toujours l'acteur le plus important. C'est lui qui mène le jeu, qui informe et qui évalue le résultat des efforts fournis par les apprenants et des siens aussi.

Dans cet article, nous allons examiner son rôle dans l'enseignement de la compréhension écrite (CE) parce que cette dernière figure parmi les quatre compétences que vise presque tout enseignement de langue étrangère. A notre Département de français de l'Ecole Supérieure de Langues et d'Etudes Internationales de l'Université Nationale de Hanoi, la compréhension écrite est une charnière de l'enseignement qui y est dispensé. C'est elle qui « ouvre » la leçon : elle a pour but d'initier les étudiants au contenu linguistique, communicatif et culturel nouveau. Les trois autres compétences (CO, EO et EE) tournent autour du thème introduit dans la CE, principalement avec les moyens contenus dans le nouveau document.

Quel est donc le profil de l'enseignant dans cette opération difficile ? Nous avons réalisé une enquête qui porte sur le discours pédagogique dans l'enseignement de la CE. C'est en puisant dans ces résultats et en référence aux linguistes comme N. Brassard, L. Dabène, F. Cicurel... que nous essayerons de trouver la réponse à cette question. Précisons tout d'abord que par *profil*, nous entendons les compétences requises, les fonctions et tâches, ainsi que la prise de position méthodologique par l'enseignant.

1. Compétences requises

Pour commencer nous reprenons trois propos d'étudiants selon lesquels les enseignants doivent, entre autres, *enseigner la compétence de lecture, apprendre à apprendre* (Đạy kỹ năng đọc, kỹ năng học - FE13^{1*}) ; *savoir développer la dynamique des élèves* (Phát huy sự năng động của học sinh - FE80) ; *avoir confiance en soi-même, savoir prendre l'initiative, se comporter de façon adéquate à la situation de classe, entretenir de bons contacts avec les apprenants* (Tự tin, chủ động, khéo léo - FE84). Ces opinions touchent d'après nous à presque toutes les qualités de l'enseignant dont on parle actuellement en pédagogie.

1.1 Compétences et savoir(s) de l'enseignant

Quand on aborde des compétences d'un enseignant on se contente souvent d'en citer deux : *savoir* et *savoir-faire*.

- Le *savoir* consiste en une maîtrise des compétences de nature plutôt technique liées à un savoir, surtout en ce qui concerne la matière enseignée. S'agissant de notre cas, il faut un bon niveau de français tant à l'oral qu'à l'écrit.

- Le *savoir-faire* désigne l'aptitude à appliquer des méthodes et techniques, des stratégies et moyens permettant, d'une part, de planifier, de contrôler la matière enseignée et, d'autre part, de transmettre cette dernière dans un contexte selon les objectifs de l'apprentissage.

Nous proposons d'insister encore sur les deux autres : *savoir-faire faire* et *savoir-être*.

- Le *savoir-faire faire*, c'est la capacité d'amener les étudiants à apprendre, à devenir compétents et à transférer les compétences acquises dans la vie.
- Le *savoir-être* correspond à une capacité de l'individu à s'adapter et à ajuster ses comportements à des situations de son environnement. Les sous-compétences du savoir-être sont extrêmement nombreuses et souvent difficiles à évaluer. N. Brassard (2012 : 14) les regroupe au nombre de 18 sous le terme de « professionnalité ». Par définition, la *professionnalité* est l'ensemble des qualités professionnelles nécessaires au métier, c'est un savoir-agir spécifique comportant des éléments souvent apparentés à l'éthique et au savoir-être des individus dans leur situation de travail. En voici quelques exemples de ces sous-compétences :
 - Adaptabilité : capacité à s'adapter aisément à différentes situations.
 - Attitude positive : aptitude à regarder vers l'avant et à voir la vie du bon côté.
 - Rigueur : disposition à se distinguer par l'exactitude, la logique et la précision de ses paroles et actions.
 - Sens de l'innovation : capacité à faire naître des idées nouvelles.
 - Sens des responsabilités : sens du devoir et forte obligation d'être honnête et intègre à l'égard des autres.

1.2 Application au contexte vietnamien

Une telle définition des compétences de l'enseignant s'applique bien au contexte vietnamien en général et à l'enseignement du français en particulier. Cela est d'autant plus justifié qu'elles coïncident avec de nombreuses propositions de nos enseignants et étudiants.

Comme nous le savons, la classe est une communauté réduite. La responsabilité du professeur est d'être le meilleur « manipulateur » possible : opérer pour transformer ce qui existe. Le but de l'enseignement est de faire passer les étudiants d'un stade de développement cognitif à un autre, en les aidant à mettre en place les structures mentales nécessaires à cette évolution. Quand on *enseigne la*

compétence de lecture et apprend à apprendre tout en *stimulant les élèves* comme l'a souhaité FE13, ce sont les compétences *savoir, savoir-faire* et *savoir-faire faire* qui entrent en jeu ici.

Pour affronter journalièrement des situations en classe, l'enseignant doit avoir une capacité d'adaptabilité. La situation actuelle de l'enseignement du français exige de lui une attitude positive en regardant vers l'avant et en voyant la vie du bon côté. Il faut donc *avoir confiance en soi-même* et *se comporter de façon adéquate à la situation de classe*. Il existe souvent une hétérogénéité en classe : il y a des intelligents et des moins intelligents, des avancés et des retardataires. Le comportement de l'enseignant doit être souple. Au lieu d'exercer une pression sur la classe pour qu'elle travaille, on oriente le travail des étudiants en tenant compte de leurs problèmes. Quand les étudiants ne comprennent pas, ce ne sont pas ces derniers qui doivent changer, c'est plutôt au professeur d'adapter son discours pédagogique à leur niveau. Il doit faire preuve de patience et d'habileté. *Se montrer amical, savoir écouter, ne pas sanctionner les étudiants* (Tõ ra thân thiện, biết lắng nghe, không trừng phạt học sinh - FE25), tels sont les comportements qui sont vivement recommandés en ces cas. Il s'agit là des éléments importants du *savoir-être*.

2. Fonctions de l'enseignant

La communication en classe s'établit dans un rapport d'inégalité de force, c'est toujours l'enseignant qui mène le jeu. Détenteur de savoir, il transmet ses connaissances aux apprenants. Son travail donne lieu à des feedback qu'il doit évaluer pour permettre à ces derniers de connaître leurs progrès et de s'encourager. Selon L. Dabène (1984 : 131), l'enseignant exerce trois fonctions, à savoir : *meneur de jeu, informateur* et *évaluateur*. Avant, la méthode traditionnelle surestimait la fonction informateur : l'enseignement ne consistait qu'en une transmission de connaissances. Les fervents de *la docimologie s'intéressent à la fonction d'évaluateur en affirmant qu'étant le dernier, l'« évaluation » réagit sur tous les autres paramètres du processus de l'enseignement/apprentissage, y compris la méthode d'enseignement et d'apprentissage*.

2.1. Fonction de meneur de jeu

La situation change maintenant : on accorde de plus en plus d'importance à la fonction de meneur de jeu. Mais l'enquête dont nous avons parlé donne des résultats quelque peu différents à ce sujet : *Au niveau de la leçon, 70,6% des professeurs enquêtés font intervenir à importance égale leurs trois fonctions*, cette prise de

position existe aussi au niveau des étapes (orientation, compréhension globale, compréhension détaillée et appropriation). *29.4% des réponses sont négatives et abstentionnistes.* Cela montre qu'une forte majorité des enseignants ne sont pas pleinement conscients de cette fonction, ce qui est regrettable.

Nous savons que la fonction de meneur de jeu s'actualise par toute une série d'opérations régulatrices de discours, à savoir : opérations de ponctuation de l'échange, opérations d'incitation à la prise de parole et opérations de mise en garde. Parmi elles, les opérations d'incitation à la parole sont bien importantes. Dans l'enseignement de langue en général et dans l'enseignement de la compréhension écrite en particulier, la pédagogie de la découverte est vivement conseillée. Elle permet aux apprenants d'être actifs pendant les séances. Elle facilite l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en développant l'autonomie et le sens de l'initiative.

Ces opérations incitatrices permettent aussi de rétablir l'équilibre entre la parole de l'enseignant et celle de l'apprenant. Faire parler dans l'enseignement de la CE présuppose l'existence des pistes d'accès au sens très claires. Le professeur doit donc bien préparer la leçon en mettant en place une bonne conduite de classe. Nous constatons lors des observations de classe qu'à certains moments nos professeurs monopolisent encore la parole, cela pour plusieurs raisons, par exemple l'attitude réservée des étudiants et le souci d'informateur de l'enseignant. On doit donc remédier à cette situation. L'action de mener, guider, diriger la classe a changé. L'enseignant a maintenant une plus grande liberté dans la construction et le déroulement du cours ; de son côté, l'apprenant apprend à apprendre, il a droit à la parole.

Vu la prédominance de la fonction de meneur de jeu, une question se pose : si on utilisait une métaphore pour désigner l'enseignant, laquelle serait la plus appropriée ? La langue nous fournit toute une gamme de termes : *guide, conseiller, acteur, mentor...* Nous proposons d'adopter le dernier. Selon le Petit Robert, *mentor* est le nom d'un personnage de l'*Odyssée*, popularisé par le *Télémaque* de Fénelon, il signifie en langue moderne *guide, conseiller sage et expérimenté.* Ce terme est bien placé pour désigner l'enseignant.

2.2. La fonction d'informateur

Pour bien remplir la fonction d'informateur, le professeur doit posséder différentes stratégies explicatives et des enjeux communicatifs qui en découlent. Qu'il garde en tête son souci de variation des moyens explicatifs et ait la capacité de choisir celui qui corresponde le mieux au public et à la situation de la leçon. Il y a certainement une progression à l'intérieur du cursus : en première année, on

ne doit pas décourager les (faux) débutants par un emploi excessif du vocabulaire métalinguistique ; au niveau avancé se fiant à leur niveau linguistique et culturel, les enseignants pourraient « bombarder » la classe de leurs connaissances. Donc pour mener à bien ce travail, on doit compter à la fois sur la connaissance théorique et sur l'expérience professionnelle.

2.3 La fonction d'évaluateur

Passons maintenant à la fonction d'évaluateur. Comme son nom l'indique, cette fonction consiste à évaluer les réponses des apprenants, qui peuvent être exactes ou inexactes. En tout cas, l'évaluation doit aller dans le sens mélioratif.

Les résultats de notre enquête montrent que la plupart des étudiants « avouent » aimer recevoir des compliments. Quant aux enseignants, ils sont en général très réticents à s'exprimer devant leurs progrès ; ils interviennent seulement quand il y a des « fautes », et souvent dans le sens dépréciatif. Il faudra donc encourager les étudiants chaque fois que cela est possible. En cas de correction, il est important de distinguer les fautes linguistiques des fautes communicatives. Et on ne doit pas intervenir au milieu de la production des apprenants, la correction des erreurs n'est possible qu'en les deux cas suivants : a) L'erreur bloque la communication ; b) L'erreur persiste et peut devenir une habitude chez les apprenants.

Il s'ensuit de ce qui précède que l'enseignant devrait bien remplir ses trois fonctions cardinales : *meneur de jeu*, *informateur* et *évaluateur*, la prédominance étant à la première. Un mot sur le parler de l'enseignant : la réussite de ces opérations énonciatives dépend en grande partie de son discours pédagogique. En conséquence, *les consignes doivent être claires, pertinentes, compréhensibles* (FE4). Il faut également *créer une ambiance ouverte* (Tạo không khí thân mật - FE10), et éveiller la créativité des étudiants (Phát huy sáng tạo của sinh viên - FE29). Cet avis sur la qualité des consignes et le comportement de l'enseignant se dégage de nombre de questionnaires fournis par les étudiants.

3. Développement de l'autonomie et rehaussement de la motivation

3.1 Définition de l'autonomie

Nous savons que l'autonomie veut dire au sens courant du terme liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle ; c'est une aptitude à vivre sans l'aide d'autrui. Cette notion a été introduite dans la didactique par le mouvement constructiviste. Dans cette perspective, *c'est le processus d'apprentissage et non le processus d'enseignement qui est le point de départ de l'acquisition d'une langue. L'apprenant est placé au centre du dispositif d'apprentissage qui doit éveiller la*

curiosité et l'intérêt des élèves en vue de développer leurs méthodes de raisonnement, leurs savoir-faire et leur sens des responsabilités. L'apprenant devient un sujet actif et un acteur social. Apprendre n'est pas synonyme d'accumulation de connaissances mais de la construction individuelle des savoirs. L'apprenant ne reçoit pas les informations, mais va les chercher lui-même en mettant en place des stratégies individuelles d'apprentissage. L'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et démarches d'apprentissage lui permettant d'apprendre à apprendre en autonomie².

Cette idée se trouve dans nombre de réponses de nos étudiants. Exemples : *enseigner la méthode d'apprentissage* (dạy phương pháp học - FE23) et *fournir les techniques de lecture* (cung cấp kỹ thuật đọc - FE 27) ; *favoriser le travail de groupe* (tổ chức làm việc nhóm - FE38).

Ces opinions retiennent notre attention. Le travail de l'enseignant est d'enseigner, et celui de l'étudiant est d'apprendre ; le premier ne peut pas apprendre à la place du deuxième. Le but de l'enseignant est de permettre aux apprenants d'atteindre l'autonomie. Un des principaux objectifs que vise l'éducation à l'heure actuelle consiste à fournir à l'apprenant des moyens de développer ses compétences métacognitives et sa capacité d'« apprendre à apprendre ».

Il existe bien des moyens de développer l'autonomie, mais celui proposé par FE 28 (le travail de groupe) en est un de très efficace. Le groupe constitue un cadre sécurisant pour l'apprenant. Ce dernier est entouré de ses pairs qui l'aident en cas de nécessité. Placé en situation de communication, il est amené à prendre la parole et à argumenter pour défendre son point de vue. L'apprenant est ici pleinement acteur de son apprentissage, qu'il construit par le biais de confrontations d'idées au sein du groupe.

Un autre moyen pouvant servir au développement de l'autonomie, c'est l'internet dont l'utilisation est universelle à l'heure actuelle. Nos étudiants le connaissent certainement. Deux pistes d'exploitation sont possibles : l'une consiste à mobiliser les stratégies de lecture sur le net (recherche d'information, retour en arrière, saut de page...), l'autre à l'utiliser comme moyen d'élargir des connaissances, à condition de bien guider les apprenants pour qu'ils ne se noient pas dans cet océan d'informations.

3.2 Lecture, compréhension et motivation

La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte. L'acte de lecture peut être volontaire ou forcé : on lit par et pour soi-même, ou sous la pression de

quelqu'un d'autre. En classe de langue, la lecture est en principe volontaire. Mais en réalité, il existe aussi des lectures forcées. C'est le manque de motivation qui en est la cause, par exemple chez les étudiants qui sont entrés à notre Département par l'option 2 (ils se sont inscrits dans d'autres départements, le plus souvent au département d'anglais, mais ils ont été refusés). Nous avons contacté certains de cette catégorie pour connaître leur motivation pour le français, la réponse n'était pas toujours très positive. La preuve est qu'ils sont souvent en retard, et que certains d'entre eux ne font pas les exercices de prélecture.

Cette situation nous fait penser au rôle de l'enseignant dans le rehaussement de la motivation chez les étudiants. La motivation peut être créée par le contenu du cours, mais aussi par l'attitude de l'enseignant. Il faut donc être tolérant, faire preuve de patience pour aider les étudiants à comprendre le texte (*Nhệ nhàng với sinh viên, kiên trì giúp sinh viên hiểu bài* - FE85) comme l'a proposé une autre voix du terrain. Le travail en CE du professeur doit rendre autant que possible « volontaire » la lecture des étudiants. Pour ce faire, il faut chercher l'origine de la lecture involontaire chaque fois qu'elle se présente. Une règle d'or : on ne doit pas faire perdre la face des étudiants surtout en public. Si par exemple on tombe sur un étudiant qui n'a pas préparé la leçon, au lieu de le reprocher avec des propos blessants, on doit tourner son discours vers la compassion et la tolérance : (1) *Tu n'as pas préparé le texte. Ce n'est pas bien ! Mais tu peux t'appuyer sur les autres pour comprendre le texte* ou (2) *Il y a peut-être des raisons pour que tu ne fasses pas les exercices. Ce n'est pas grave. Ton voisin va t'aider.*

Dans (1), on annonce clairement que la non-préparation du texte n'est pas bien, mais on ouvre la voie pour que l'étudiant fautif puisse continuer. Dans (2), on fait preuve de tolérance et de compassion, sentiments qui portent à plaindre et partager les maux d'autrui. Il s'agit là d'une qualité importante de l'être humain, on doit la faire acquérir aux étudiants. Dans la vie, chaque individu a ses problèmes. Il faut une bonne compréhension pour pouvoir coopérer. Et la parole y joue un rôle important comme on dit en vietnamien : *On n'a pas à acheter la parole. Arrange tes propos pour le contentement mutuel.* C'est ainsi que l'on peut redonner de la motivation aux étudiants « involontaires ».

4. Choix du modèle interactif

L'enquête que nous avons menée réserve une large partie au contenu et à la méthode adoptée par les professeurs. Il y a des « pour » et des « contre ». Les opinions suivantes viennent des « opposants » : *Les textes sont longs et difficiles, le professeur va vite, les étudiants ne comprennent pas* (Bàì dài, khó, giáo viên dạy

nhanh, học sinh không hiểu - FE8). *Le professeur concentre son attention seulement sur le texte dans le programme et ne cherche pas à l'élargir. Il n'enseigne pas les stratégies de lecture* (Giáo viên chỉ tập trung vào bài khóa trong chương trình, thiếu mở rộng, không hướng dẫn kỹ năng đọc, bài dài và khó - FE55). Nous ne les considérons pas comme des réactions représentatives des étudiants sur la conduite de classe de nos enseignants, mais elles nous poussent à revenir sur le processus de lecture et sur la notion d'interaction.

4.1 Deux manières de lire

Comme nous le savons, il y a deux manières de lire : l'une consiste à percevoir de façon exhaustive tous les éléments pour mener à une compréhension qui porte sur la totalité du texte, l'autre s'intéresse de manière sélective à certains éléments ou à une partie du texte. Rappelons que le cours de CE vise un double objectif : accès au texte en question en vue de développer la compétence de lecture et acquisition des moyens linguistiques et culturels qui y sont contenus pour développer d'autres compétences. Il faut donc développer à la fois dans notre cas ces deux approches du texte. La première permet aux étudiants de comprendre à fond le document. La deuxième sert à développer la lecture sélective, qui constitue une composante importante de la compétence de CE ; dans une certaine mesure, elle aide à la réalisation de la première parce qu'avant d'atteindre la compréhension détaillée, on doit passer par la compréhension globale.

Du point de vue des processus mis en œuvre, la compréhension peut être obtenue par le processus sémasiologique et/ou le processus onomasiologique. Le premier consiste à discriminer des formes et à interpréter le sens à partir de ces segments. Le sens que le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers le lecteur. D'où l'appellation modèle « bas-haut ». L'autre processus consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. Le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentiel, sociolinguistique, socio-psychologique, linguistique, socioculturel. Le sens du texte est donc construit par le lecteur à partir de ses hypothèses. D'où l'appellation modèle « haut-bas ».

D'après le *Dictionnaire de didactique du français* (2003 : 50), le modèle descriptif de la compréhension qui rassemble aujourd'hui les chercheurs est celui qui intègre les deux processus : le lecteur utilise majoritairement le processus onomasiologique et a recours au processus sémasiologique lorsque le premier est inopérant. Pour nous, cette conception n'est valable qu'en situation non scolaire. Dans l'enseignement des langues en général et de la CE au Vietnam en particulier,

le modèle sémasiologique est très important vu la pauvreté de moyens linguistiques et culturels chez les apprenants.

4.2 Proposition

Nous proposons d'adopter un modèle interactif (Cicurel 1991 : 39). Dans ce modèle de lecture, la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance d'éléments du code (modèle bas-haut dans lequel la connaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte (modèle haut-bas selon lequel le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde peut faire des hypothèses sur le sens). Dans cette perspective, le travail du professeur doit être orienté vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, la mise sur pied d'hypothèses, l'activation de connaissances déjà acquises. Ce modèle est diamétralement opposé au déchiffrage dans lequel le lecteur attend tout du texte, s'arrête sur les éléments inconnus, voit sa mémoire rapidement saturée et se décourage. Cela parce qu'il se comporte comme un récepteur passif et se désoriente facilement par le nombre trop grand d'inconnues que le texte comporte.

L'enseignant devrait construire son cours de compréhension écrite en tenant compte de toutes les possibilités, que possède l'apprenant-lecteur, de lire activement et efficacement son texte. Comme nous l'avons dit ci-dessus, un cours de CE se divise en 4 étapes : *orientation*, *compréhension globale*, *compréhension détaillée* et *appropriation*. L'approche du document nouveau varie d'une étape à l'autre en fonction de l'objectif visé. En effet, l'étape d'orientation sollicite les connaissances personnelles des étudiants pour les orienter sur le contenu du texte. L'étape de compréhension globale est une pré-lecture qui consiste à se baser sur les indices visuels pour dégager le contenu principal. Dans ces deux étapes, la démarche est d'ordre onomasiologique. L'étape de compréhension détaillée est différente car elle entre dans le fond du document. Utilise-t-on une démarche purement sémasiologique ici ? Adeptes de l'optique interactive, nous recommandons une combinaison de ces deux démarches : sémasiologique et onomasiologique.

Il est à signaler que dans n'importe quelle circonstance, le professeur exerce toujours la fonction d'initiateur. C'est lui qui conduit l'apprenant à aller, soit du bas vers le haut, soit du haut vers le bas, soit dans les deux sens alternativement. Un bon initiateur doit favoriser par la qualité de son discours pédagogique la réponse de l'étudiant qu'il accueille favorablement dans son feedback pour aider au bon fonctionnement de la structure *Initiation-Réponse-Feedback*. La méthode qui consiste à expliquer le texte à sens unique (thầy giảng trò nghe) en partant des

connaissances de l'enseignant est à balayer. Et si *le professeur va vite et qu'il n'enseigne pas les stratégies de lecture* comme l'a constaté FE8, il ne peut certainement pas répondre aux attentes des étudiants.

Conclusion

Quel est donc le comportement pédagogique à adopter ? D'après nous il faut avoir une bonne prise de position vis-à-vis de notre métier dans le contexte du XXI^e siècle. On ne doit calquer les étudiants sur ses propres modèles, ni compter trop sur eux en poussant à l'extrême le principe de centrage sur l'apprenant, ni se décourager face aux difficultés rencontrées. On devrait fonctionner comme « professeur stratège » en reprenant la terminologie d'A. Guillottem (1990 : 17). Et ce, en compréhension écrite, avec le profil tel qu'il a été décrit.

Bibliographie

- Barry, A.-O. 2002. *Les bases théoriques en analyse de discours*. GRELIS de l'Université de Franche-Comté, <http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/metho-2002-01-barry.pdf>. [Consulté le 15 décembre 2017].
- Brassard, N. 2012. *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. ENAP, Université de d'administration publique, http://pedagogie.uquebec.ca/doc/profil_nbrassard.pdf [Consulté le 15 décembre 2017].
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, collection F.
- Cuq, J.-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. 1984. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In: *Interactions- les échanges langagiers en classe de langue*. Université des Langues et Lettres de Grenoble, p. 131-134.
- Germain, C. 1999. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Giasson, J. 1996/2008. *La compréhension en lecture*. Boucherville, De Boeck Université.
- Guillottem, A. 1990. *Le professeur stratège - Des repères pour conduire la classe et se conduire dans la classe en « prof stratège »*. Les éditions d'organisation.
- Viêt Quang. 2014. *Etude du discours pédagogique dans l'enseignement de la compréhension écrite*. Thèse de doctorat en Didactique du Français langue Etrangère, Hanoi.

Notes

1. F = fiche, E = étudiant, le chiffre indique le numéro de la fiche. Ainsi FE13 se lit *fiche d'étudiant No 13*.
2. Overmann, 2007. Définition extraite de ce portail : <http://portail-du-fle.info/glossaire/autonomie.html> [Consulté le 15 octobre 2017].

Synergies pays riverains du Mékong
n^{os} 9-10 / 2017-2018



Littérature
et enseignement





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

La Dame de Vinhlong ou la quête d'origine de Duras dans *L'Amant* et *L'Amant de la Chine du Nord*

Tran Thi Thu Ba

Centre de Recherche en Poétique et Histoire Littéraire et Linguistique
Université de Pau et des pays de l'Adour, France
tranthuba.uppa@gmail.com

Résumé

L'Amant, roman autobiographique de Marguerite Duras, raconte son enfance indochinoise et *L'Amant de la Chine du Nord* précise l'histoire de la jeune fille et l'image de la Dame de Vinhlong. La coïncidence entre la jeune fille et la Dame dans ces deux livres pourrait offrir une réponse à la question de l'origine de Duras. Dans cet article, nous voudrions montrer la relation entre le « Je » et la Dame de Vinhlong/Anne-Marie Stretter en justifiant que cette femme fatale est un *imago* féminin chez Duras.

Mots-clés : origine, Duras, le Moi, Anne-Marie Stretter

The Lady of Vinhlong or the quest of the origin of Duras in *The Lover* and *The North China Lover*

Abstract

The Lover, the autobiographical novel by Marguerite Duras, tells about her childhood in Indochina and *The North China Lover* clarifies the story of the girl and the image of the Lady of Vinhlong. The coincidence between the girl and the Lady in these two books could reveal an answer to the question about the origin of Duras. In this article, we would like to show the relationship between the "I" and the Lady of Vinh Long/ Anne-Marie Stretter by justifying that this femme fatale is a feminine *imago* in Duras.

Keywords: origin, Duras, the ego, Anne-Marie Stretter

Le livre est un autre Moi de l'écrivain, malgré toutes ses tentatives qui s'intéressent à « *des sujets d'envergure et privilège[nt] les conquêtes extérieures: la transcendance, le style, le savoir, un au-delà quelconque* » (Ouellette-Michalska, 2007: 28). L'écrivain revient toujours à lui-même avec de nouvelles découvertes en essayant de répondre à la question « qui suis-je ? ». C'est pourquoi l'imagination prend source dans un Moi originaire qui se cache au fond de la personnalité, enfoui par la tradition, les normes sociales.

Dès le début de sa carrière, Marguerite Duras a tenté de raconter sa vie. Il est facile de retrouver l'image de la mère, de la fille, d'une famille pauvre, dans *Les Impudents* ou *La Vie tranquille*. Son inspiration provient de son enfance indochinoise, des souvenirs enfouis au fond de sa mémoire. Pourtant, de 1943 où son premier roman intitulé *Les Impudents* a été publié, jusqu'à 1984, année marquant son succès dans le monde, elle a tourné autour de ses histoires : « *J'ai beaucoup écrit de ces gens de ma famille, mais tandis que je le faisais ils vivaient encore, la mère et les frères, et j'ai écrit autour d'eux, autour de ces choses sans aller jusqu'à elles.* » (Duras, 2014, 3:1457). Après tant de tentatives de raconter sa vie, « *L'écriture courante* » a enfin permis à Duras de dire « Je » dans son roman *L'Amant* pour raconter l'histoire de la jeune fille blanche. Elle élucide davantage cette histoire et l'image de la jeune fille dans *L'Amant de la Chine du Nord*, publié en 1991 et précise que la Dame de Vinhlong est aussi Anne-Marie Stretter dans d'autres livres.

L'ancien titre de *L'Amant* était *La Photographie absolue* que Duras voulait publier avec son fils Jean Mascolo. Les légendes de photos ont reconstruit paradoxalement chez elle une photo qui n'a pas été prise, celle lors de la traversée du Mékong, cette image intacte qu'elle seule connaît « *Je pense souvent à cette image que je suis seule à voir encore et dont je n'ai jamais parlé. Elle est toujours là dans le même silence, émerveillante. C'est entre toutes celle qui me plaît de moi-même, celle où je me reconnais, où je m'enchante.* » (Duras, 2014, 3:1455). Cette photo reflèterait le mieux qui elle est. C'est par cette raison que nous avons choisi *L'Amant* afin d'éclaircir mieux la quête d'origine chez Marguerite Duras.

Dans *L'Amant*, à côté de la jeune fille, un autre personnage remarquable s'appelle la Dame de Vinhlong dont quelques traits typiques permettent de l'identifier comme femme de l'administrateur, femme de l'ambassadeur de France à Lahore, et enfin Anne-Marie Stretter, la femme énigmatique du cycle indien¹ - Duras l'a bien précisé dans *L'Amant de la Chine du Nord*. Le rapprochement entre la jeune fille blanche et la Dame de Vinhlong dans *L'Amant* pourrait se lire comme un « *aveu limite* » (concept proposé par Gasparini²) de Duras dans la quête d'origine qu'elle mène depuis le début de sa carrière.

1. La jeune fille blanche ou la narratrice

Comme *L'Amant* est un roman autobiographique, nous nous permettons de comprendre que ce qui se passe avec la jeune fille blanche est aussi ce qui se passe avec la narratrice et l'auteur, c'est-à-dire Marguerite Duras. Ainsi nous voudrions analyser ce « *témoignage* » à deux côtés : côté de la jeune fille blanche et côté de la narratrice pour mieux déceler le Moi de l'auteur.

1.1 Le personnage de la jeune fille

Marguerite Duras a beaucoup insisté sur la description physique de la jeune fille blanche, la protagoniste de *L'Amant*. Elle est de race blanche, profite des privilèges des Blancs dans les colonies tels qu'une place auprès du chauffeur dans le bus ; mais en apparence, elle est indigène avec « *la peau de la pluie* » (Duras 2014b, 4:685), crache les pommes françaises, mange seulement du riz et des mangues vertes. Et c'est cette apparence qui a attiré le regard de l'homme riche du bac :

« Je porte une robe de soie naturelle, elle est usée, presque transparente. Avant, elle a été une robe de ma mère, un jour elle ne l'a plus mise parce qu'elle la trouvait trop claire, elle me l'a donnée. Cette robe est sans manches, très décolletée. Elle est de ce bistre que prend la soie naturelle à l'usage » (Duras 2014a, 3:1460).

Cette description marque encore l'emprise de la mère, mais précède un changement radical chez l'enfant. C'est sous cette « *robe sans manches, très décolletée* » qu'émerge l'image absolue que Duras voudrait dévoiler, cette image « *intacte* » qu'elle seule garde en mémoire, celle d'une petite pauvre, maigre. Et l'image la plus proche est celle de son fils, Outa, prise dans son voyage aux Etats-Unis « *Je lui ai trouvé un sourire arrogant, un peu l'air de se moquer. Il se veut donner une image déjetée de jeune vagabond. Il se plaît ainsi, pauvre, avec cette mine de pauvre, cette dégaine de jeune maigre. C'est cette photographie qui est au plus près de celle qui n'a pas été faite de la jeune fille du bac.* » (Duras, 2014a, 3:1461).

La jeune fille n'a pas de robe à elle, que des robes délaissées par sa mère. Le chapeau d'homme est la première chose qu'elle a pour elle seule. Ainsi, la focalisation sur le chapeau n'est pas anodine, elle cache quelque chose d'insolite qui marque désormais l'indépendance de la jeune fille : « *Ce qu'il y a ce jour-là c'est que la petite porte sur la tête un chapeau d'homme aux bords plats, un feutre souple couleur bois de rose au large ruban noir. L'ambiguïté déterminante de l'image, elle est dans ce chapeau.* » (Duras, 2014, 3:1460). Ce chapeau l'a rendue différente des autres femmes. Personne ne le porte à cette époque-là, ni les indigènes, ni les Blanches. Ainsi, le chapeau annonce une rupture de l'image maternelle, le changement du monde d'enfant au monde d'adulte.

Avec le chapeau d'homme, la jeune fille se regarde tout d'abord dans le miroir du marchand : « *sous le chapeau d'homme, la minceur ingrate de la forme, ce défaut de l'enfance, est devenue autre chose. Elle a cessé d'être une donnée brutale, fatale, de la nature. Elle est devenue, tout à l'opposé, un choix contrariant de celle-ci, un choix de l'esprit. Soudain, voilà qu'on l'a voulue. Soudain je me vois*

comme une autre, comme une autre serait vue, au-dehors, mise à la disposition de tous, mise à la disposition de tous les regards, mise dans la circulation des villes, des routes, du désir » (Duras, 2014a, 3:1461).

Ce fait significatif marque un changement psychique. L'image d'un Autre apparaît dans le miroir. Ce n'est pas un Autre inconnu, mais un autre Moi qui réside en soi depuis longtemps et qui n'attend que le signe insolite pour resurgir. Cette partie enfouie du Moi contient tout ce qui est le plus originaire dans la femme. Ainsi le visage dans le miroir reflète le monde intérieur de la femme : « *Dans le miroir où se regardait l'enfant apparaissait non pas seulement son image, mais l'image de l'Autre. Là l'image de l'Autre est devenue à ce point envahissante que le miroir ne reflète plus que lui, ôte à la femme toute possibilité de se voir, bien plus, la relègue au rôle d'objet : ne plus être que l'objet qui permet à l'Autre de se voir.* » (Didier, 1981 :235) .

C'est la première fois que la jeune fille voit un Moi féminin apparaître dans le miroir sous le chapeau d'homme. Ce n'est plus une enfant avec « le corps mince et chétif » qui attend l'amour de sa mère, qui se cache dans son ombre ; elle devient une femme indépendante, désirante qui attire le regard des autres et évoque le désir chez l'homme.

Par son apparence, la petite fille n'appartient pas à la société blanche, elle est plus proche des indigènes. Elle se sent isolée d'autres femmes blanches, honteuse devant leur regard comme l'évoque l'image de Suzanne dans le haut quartier avec la robe prêtée par Carmen dans *Un barrage contre le Pacifique*. Pourtant, avec le chapeau d'homme, changement psychique de l'image de soi, elle sait que ce qui fait la féminité chez une femme ne réside pas dans les vêtements. Et ainsi malgré les soins de beauté, le soin des vêtements, les femmes blanches manquent ce qui est essentiel « *Je sais que ce ne sont pas les vêtements qui font les femmes plus ou moins belles ni les soins de beauté, ni le prix des onguents, ni la rareté, le prix des atours. Je sais que le problème est ailleurs. Je ne sais pas où il est. Je sais seulement qu'il n'est pas là où les femmes croient.* » (Duras, 2014a, 3:1464).

Cette absence chez les autres a rendu la jeune fille différente voire supérieure, parce qu'elle possède ce qui est essentiel : le désir qui apparaît dès le premier regard. Le « visage de jouissance » et la « place du désir » qu'elle possédait inconsciemment, constituent le Moi pulsionnel : le Ça³ selon la théorie freudienne. Ce point remarquable chez la jeune fille devient son point fort et ouvre une piste qui nous emmènera plus tard à l'image de la femme énigmatique : Anne-Marie Stretter/la Dame de Vinhlong.

1.2. La narratrice

La quête d'origine que mène Duras dès le début de sa carrière ressemble à un livre. Chaque page raconte un morceau de son origine, *L'Amant* et *L'Amant de la Chine du Nord* forment une synthèse qui recolle toutes les vignettes éparpillées. En tant que narratrice de son roman autobiographique, Duras apporte quelques modifications, introduit quelques détails plus précis sur les événements des livres précédents. Elle voudrait exposer les périodes cachées, certains « enfouissements » de sa jeunesse qu'elle n'a pas encore abordés dans d'autres livres, par exemple le lieu de rencontre entre Suzanne (la jeune fille) et M. Jo (le Chinois) « *Ce n'est donc pas à la cantine de Réam, vous voyez, comme je l'avais écrit, que je rencontre l'homme riche à la limousine noire, c'est après l'abandon de la concession, deux ou trois ans après, sur le bac, ce jour que je raconte, dans cette lumière de brume et de chaleur.* » (Duras, 2014, 3:1469). En laissant de côté la fiabilité de ce que Duras raconte dans son roman, on pourrait lire *L'Amant* comme un « aveu limite » pour mieux comprendre ses autres livres.

Ce qui est le plus important dans ces deux derniers livres racontant l'enfance indochinoise, c'est l'« aveu limite » sur la relation avec l'homme riche. Celle-ci n'est pas fondée simplement sur l'argent. Si le lecteur suit l'histoire de la jeune fille blanche avec son amant, s'y ajoutent des modifications sur le lieu de rencontre et on peut retrouver Suzanne dans l'image de la jeune fille, et M. Jo dans le Chinois. Pourtant, dans le premier personnage de la jeune fille, il n'y avait que de l'argent dans leur relation, ainsi que le mépris de toute la famille vis-à-vis M. Jo. Dans les deux autres versions, il existe aussi des moments d'amour, du désir au premier regard, des larmes à la séparation, la gentillesse de la mère pour le Chinois. « Nous retournons à la garçonnière. Nous sommes des amants. Nous ne pouvons pas nous arrêter d'aimer. » (Duras, 2014, 3:1492). L'amour entre une Blanche et un Jaune, quelque soit sa nationalité, était scandaleux à l'époque, et presque interdit. Ce serait pour cette raison que Duras n'a pas tout dit à la première « version » de l'histoire, quand les membres de sa famille étaient encore vivants, de peur, dit-elle, qu'ils la tuent⁴.

Duras change d'énonciation quand elle parle d'elle-même dans la photographie absolue ainsi que dans la plupart des scènes dans la garçonnière. Ce n'est plus le « Je » de l'auteur, ce n'est plus la fille de l'institutrice de l'école de Sadec, mais c'est « *la petite prostituée blanche du poste de Sadec* » qui est le protagoniste de l'histoire. Ainsi le « Je » se transforme en objet du récit, et l'image absolue qui apparaît par l'écriture est celle d'une femme, objet du désir masculin. Ce changement manifeste un conflit entre « *le vécu intérieur* » et « *le vécu extérieur* ».

« *Ce dialogue entre le vécu intérieur et le vécu extérieur rend possible la découverte de souvenirs inaccessibles à partir d'une seule de ces positions, parce que l'expérience traumatique (dont la jeune fille chez Duras est victime) crée une perte de voix et de la capacité de sentir. En se voyant comme une autre, la narratrice assume le double rôle d'observatrice et d'objet d'étude.* » (Laurie Vickroy. 2002. *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. VA: U of Virginia P, cité par Haskett, 2011: 33).

Le changement d'énonciation projette un autre Moi du narrateur en dehors. Cette partie du Moi est plus pulsionnelle, originaire, et rapproche davantage de l'image de la Dame de Vinhlong que nous allons analyser dans la partie suivante.

2. La Dame de Vinh Long

2.1. La rencontre avec la Dame

A côté de l'histoire de la jeune fille blanche, celle de la femme de l'administrateur français obsède Duras presque toute sa carrière. Cette femme entre dans les livres par le bal de T. Beach, c'est elle qui enlève le futur fiancé de Lol V. Stein dans *Le Ravissement de Lol V. Stein*. Elle porte le nom d'Anne-Marie Stretter. Sous ce nom, elle joue le rôle de « la reine de Calcutta » et en même temps « la prostituée de Calcutta ». Après tant d'années d'errance, de Venise jusqu'aux Indes, elle finit dans *India Song* par se suicider, et Anne-Marie Stretter redevient son archétype : la Dame de Vinhlong. C'est dans *L'Amant de la Chine du Nord* que Duras a rassemblé officiellement ces deux femmes en une : « *C'est Madame Stretter. Anne-Marie Stretter. La femme de l'Administrateur général. A Vinh-Long on l'appelle A.M.S...* » (Duras, 2014b, 4:610).

Dans *L'Amant* il y a peu d'informations sur la Dame de Vinhlong, sinon l'histoire d'un jeune homme qui s'est suicidé par amour pour elle. De plus, Duras ne la rencontre pas vraiment, elle ne la voit que de loin, « *La Dame on l'appelait, elle venait de Savannakhet. Son mari nommé à Vinhlong. Pendant un an on ne l'avait pas vue à Vinhlong.* » (Duras, 2014a, 3:1507). Contrairement à la description détaillée de la jeune fille, l'auteur néglige la description physique de ce personnage mythique, elle se focalise sur les histoires autour de la Dame.

« Je ne sais même pas si ce n'était pas son vrai nom, Stretter, je crois ne pas l'avoir inventé, ce nom. Ou bien je l'ai déformé, voyez, ou bien c'était bien ce nom-là, Stretter. C'était une femme rousse, je me souviens, qui ne se fardait pas, qui était très pâle, très blanche, et qui avait deux petites filles. » (Duras et Porte, 2014, 3:215).

En apparence, la Dame est une femme très simple, elle ne s'est même pas fardée. Cette simplicité rappelle paradoxalement le passage où Duras décrit les femmes blanches aux colonies dans *L'Amant* :

« *Elles attendent. Elles s'habillent pour rien. Elles se regardent. Dans l'ombre de ces villas, elles se regardent pour plus tard, elles croient vivre un roman, elles ont déjà les longues penderies pleines de robes à ne savoir qu'en faire, collectionnées comme le temps, la longue suite des jours d'attente.* » (Duras, 2014a, 3:1465).

Contrairement à la coquetterie des femmes blanches qui vivent une vie ennuyeuse - certaines se tuent d'avoir attendu trop longtemps - la Dame de Vinhlong ou Anne-Marie Stretter a mené une vie extraordinaire. La négligence dans la description physique montre que l'apparence de la Dame attire moins l'attention de la petite que ses histoires, surtout celle du jeune amant qui s'est tué à cause de la séparation. Le suicide du jeune homme, la distance de l'observation, l'absence de connaissance de la vie réelle de la Dame attisent la curiosité de la jeune fille qui se laisse emporter par son imaginaire. Cette femme mythique a erré en Asie pendant dix-sept ans avant de redevenir la Dame de Vinhlong dans *L'Amant* et le rapprochement entre l'image de la Dame et celle de la jeune fille vers la fin du livre offrent des pistes de lecture de l'origine de l'auteur.

2.2 Histoire du jeune homme et incarnation de la Dame de Vinhlong

La Dame de Vinhlong renforce davantage l'idée de la jeune fille que ce qui est essentiel chez une femme, ce n'est pas les vêtements. Elle est différente d'autres femmes blanches des colonies indochinoises avec des vêtements très bien soignés. Pourtant, derrière cette simplicité en apparence, pour Duras, cette femme possède un pouvoir irrésistible. L'histoire d'un jeune homme qui s'est suicidé a fasciné et a inspiré la petite fille; elle l'a tellement bouleversée qu'elle constitue un point de départ à son écriture « Le choc, qui a été très fort, quand j'ai appris cette nouvelle, venait du fait que cette femme n'était pas apparemment une femme coquette, une femme mondaine; elle avait quelque chose d'invisible, c'était le contraire d'une femme qui se remarque » (Duras et Porte, 2014, 3:217).

A partir de cette histoire, Duras a imaginé tout le trajet d'Anne-Marie Stretter pendant dix-sept ans en Asie. Ce personnage fantasmé de la Dame de Vinhlong a inauguré le cycle indien pendant le bal de T. Beach. Avec l'imaginaire, Duras a construit un personnage qui a beaucoup d'amants. D'origine vénitienne, elle a été enlevée aux frontières du Laos par l'ambassadeur de France, et c'est lui qui l'a

emmenée partout en Indochine. Un cercle tisse autour d'elle en Indochine : les princes, les invités des réceptions... C'est une femme « *sur la voie de libération* » (Duras et Porte, 2014, 3:224), ce que Duras rêve d'avoir surtout pendant son enfance indochinoise. Au volant de la Lancia noire - « c'était elle qui conduisait, [...] le chauffeur était à côté d'elle. L'enfant dit que c'est souvent qu'elle conduit elle-même. » (Duras, 2014b, 4:617) -, elle échappe à toutes les normes sociales, elle vit pour elle. Elle laisse les autres voir qui elle est, et chez elle le côté féminin est plus fort que le côté maternel, c'est ce qui a impressionné le plus la jeune fille chez cette Dame. Elle mène une double vie : une vie d'épouse de diplomate et une vie de prostitution. A Calcutta, sa vie est très « *ponctuelle* » (Duras, 2011b:592) et tourne autour des réceptions, des bals, et de ses deux filles. Pourtant, elle sort souvent et c'est lors d'une de ses sorties à Vinhlong que Duras l'a croisée « Elle va faire l'amour avec ses chauffeurs aussi bien qu'avec les princes quand ils visitent la Cochinchine, ceux du Laos, du Cambodge. » (Duras, 2014b, 4:617). Une fois rentrée à Calcutta, sa vie reprend son cours, elle redevient la femme de l'ambassadeur, la mère de deux filles.

Après avoir voyagé par son imagination, Duras revient au présent, *L'Amant* contient son « *aveu limite* » que la Dame de Vinhlong et son incarnation A.M.S. constituaient un autre Moi de l'auteur. Ce personnage est chargé de ce qu'elle voudrait faire, et ne pouvait pas faire, ce qu'elle voudrait devenir et ne pouvait pas devenir.

3. Coïncidence entre la jeune fille et la dame de Vinhlong

Parmi les « *aveux limites* » faits dans *L'Amant* et *L'Amant de la Chine du Nord*, l'identification de la jeune fille à la Dame pourrait nous aider à mieux nous rapprocher du Moi de l'auteur et à mieux comprendre l'obsession de la Dame chez Marguerite Duras.

3.1 Le rapprochement de l'image

Le premier point commun entre la jeune fille et la Dame, c'est la solitude. Toutes les deux sont isolées dans leur monde. La jeune fille est blanche, mais une Blanche pauvre qui vit au poste de Sadec ; elle n'appartient pas à la société blanche de la ville. Au lycée, Hélène Lagonelle et elle sont les deux Blanches dans un lycée métis. Elle est différente des petites filles blanches par son « *visage de jouissance* », par le fait d'avoir un amant chinois et elle est boycottée « *Un jour ordre leur sera donné de ne plus parler à la fille de l'institutrice de Sadec.* » (Duras, 2014a, 3:1508). Et

elle n'est pas seulement rejetée au lycée, à la maison, elle est presque exclue de l'amour maternel. Elle tente en vain souvent d'attirer l'attention de sa mère, y compris par le fait de sortir avec un Chinois.

L'image de la jeune fille, seule, qui regarde la rue à la récréation colle à celle de la Dame qui « *regarde les avenues le long du Mékong* » (Duras, 2014a, 3:1508). Elle est enlevée de sa famille à Venise, vit avec l'ambassadeur qu'elle n'aime pas mais qu'elle suit quand même. Ainsi, elle est aussi seule dans sa vie malgré la foule autour d'elle. Les réceptions, les bals ne la rendent pas moins seule, au contraire. Elle organise des réceptions, mais pas pour elle, elle « *a donc repris ses soirées auxquelles elle est tenue pour que se voir puissent quand même les gens, de temps en temps, et de temps en temps aussi sortir de la solitude effroyable dans laquelle se tiennent les postes de la brousse perdus dans les étendues quadrilatères du riz, de la peur, de la folie, des fièvres, de l'oubli.* » (Duras, 2014a, 3:1508).

Le deuxième point commun entre les deux personnages : toutes les deux deviennent l'objet du désir, des regards des autres. Elles livrent leur corps aux caresses des hommes inconnus, elles sont déshonorées par leur désir, elles peuvent se donner à n'importe qui les veut. Bien qu'elles soient belles ou simples en apparence, ce qui importe, c'est « *l'experiment* » (Duras, 2014a, 3:1458): « Mais moi je sais que ce n'est pas une question de beauté mais d'autre chose, par exemple, oui, d'esprit. » (Duras 2014a, 3:1464). Chez la Dame de Vinhlong, il s'agit d'un pouvoir irrésistible, elle devient le centre des regards des hommes autour d'elle, elle est prête à se livrer au désir. « *Elle est à qui veut d'elle / La donne, à qui la prend.* » (Duras, 2011a, 1:1547). A propos de la jeune fille : « *J'ai envie de tous les boys. De celui-là qui est au phono aussi. Des professeurs. Du Chinois* » (Duras, 2014b, 4:629). Duras a utilisé le même terme pour les désigner toutes les deux : « *la petite prostituée blanche du poste de Sadec* » pour la petite et « *prostitution de Calcutta* » pour Anne-Marie Stretter, incarnation de la Dame de Vinhlong. Dans *L'Amant* elle les a mises enfin toutes les deux dans une même position : « *Toutes deux au discrédit vouées du fait de la nature de ce corps qu'elles ont, caressé par des amants, baisé par leurs bouches, livrées à l'infamie d'une jouissance à en mourir, disent-elles, à en mourir de cette mort mystérieuse des amants sans amour.* » (Duras, 2014a, 3:1508).

3.2 La Dame de Vinhlong : un Idéal du Moi chez la jeune fille.

Le rapprochement entre la jeune fille et la Dame concernant le désir dans la partie précédente nous suggère une forme de narcissisme chez Duras dans lequel la Dame joue le rôle d'un autre Moi originaire, parce que :

« *Le désir et le plaisir sont expérience, dimension de soi qui ne peut être évacuée. Les exigences du sexe, douloureuses [...] constituent une part de leur existence qu'ils ne renient pas. D'où le balancement continu dans lequel est pris le corps : à la fois pôle d'une réalisation du moi et dimension malheureuse de l'existence, il est un enjeu dans la quête de soi de l'intimiste.* » (Braud, 1992 : 52).

En effet, le désir, du point de vue psychanalytique⁵, provient de l'inconscient. Et quand Duras construit le personnage d'Anne-Marie Stretter sur la base de la Dame de Vinhlong, elle se laisse guider par son imaginaire, qui « *se définit comme le lieu du moi par excellence avec ses phénomènes d'illusion, de captation et de leurre* » (Roudinesco et Plon, 2011). En effet, cette femme vient de l'inconscient de l'écrivain, de ce qu'elle désire sans jamais arriver à le réaliser. Ainsi, on peut considérer l'écriture durassienne comme une sorte de « stade de miroir » dans lequel la Dame reflète un autre Moi de Duras, qui contient les pulsions du Moi. La Dame joue le rôle d'un modèle idéal féminin « *Je pense que c'était ça, elle, Anne-Marie Stretter, le modèle parental pour moi, le modèle maternel, ou plutôt le modèle féminin ; elle ne m'apparaissait pas comme maternelle, elle était avant tout une femme adultère, voyez, non pas la mère des petites filles.* » (Duras et Porte, 2014 :217).

Le lien entre la jeune fille et la Dame, symbole d'un Moi pulsionnel, nous conduit à une situation que Sibony appelle un entre-deux-femmes. D'après sa théorie, ce lien exprime un dialogue entre Duras et elle-même, c'est-à-dire entre elle et son origine féminine.

« *C'est l'espace entre une femme et elle-même ; entre une femme et le féminin ressenti comme son origine ; donc comme Autre. L'entre-deux-femmes est le passage où une femme doit en passer par son origine de femme ; et c'est l'impasse quand elle s'y prend pour l'origine du féminin. L'entre-deux-femmes illustre donc au féminin tout ce qu'on a dit de l'origine.* » (Sibony, 1991:142).

Par l'intermédiaire de ce personnage fantasmé, Duras peut enfin « *se regarder comme un autre* ». Cette figure projective devient un Idéal du Moi⁶, un modèle auquel la jeune fille voudrait parvenir. D'une certaine façon, Anne-Marie Stretter fait partie du Moi de Duras projeté à l'extérieur et devient un personnage énigmatique dans les livres. Ainsi, elle reflète la réflexion, la pensée, les envies les plus profondes de Duras. On pourrait la lire comme un autre Moi de Duras et elle pourrait être ce que la jeune fille a vu dans le miroir, une femme « *en voie de libération* ».

En guise de conclusion

L'Amant et *L'Amant de la Chine du Nord* abritent les souvenirs d'enfance de Duras. L'histoire de sa vie n'existe pas, elle n'existe que sur les pages de ses livres. Pourtant ce qu'elle voudrait nous raconter, ce n'est pas simplement des souvenirs, mais ce qui se cache derrière. Et d'une certaine façon, on pourrait comprendre que la Dame de Vinhlong ou Anne-Marie Stretter est son autre Moi, car selon Gasparini « conscient de [l'] empire de la fiction sur l'individu, le romancier du moi ne prétend en aucun cas se connaître, s'élucider et se livrer tel qu'en lui-même. [...] Plutôt de raconter ce qu'il sait de lui, l'auteur semble alors utiliser le récit pour découvrir ce qu'il ignore, ce qui se cache sous le souvenir. Il recherche la part d'ombre, de ressentiment, de haine, qui était occultée par le Surmoi et les conventions sociales. » (Gasparini, 2004:242).

Bibliographie

- Braud, M. 1992. *La tentation du suicide dans les écrits autobiographiques: 1930-1970*. Paris : Presses universitaires de France.
- Didier, B. 1981. *L'Écriture-femme*. Écriture. Paris : PUF.
- Duras, M. 2011a. *India Song : texte, théâtre, film* dans Œuvres Complètes Vol. 2. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 2011b. *Le Vice-consul* dans Œuvres Complètes Vol. 2. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Duras, M., et Porte, M. 2014. *Les Lieux de Marguerite Duras* dans Œuvres Complètes Vol 3. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 2014a. *L'Amant* dans Œuvres Complètes Vol. 3. Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Duras, M. 2014b. *L'Amant de la Chine du Nord* dans Œuvres Complètes Vol. 4. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard.
- Ferrières-Pestureau, S. 1997. *Une étude psychanalytique de la figure du ravissement dans l'œuvre de M. Duras: naissance d'une œuvre, origine d'un style*. Paris : L'Harmattan.
- Gasparini, P. 2004. *Est-il je ? roman autobiographique et autofiction*. Paris : Seuil.
- Haskett, Kelsey L. 2011. *Dans le miroir des mots : identité féminine et relations familiales dans l'œuvre romanesque de Marguerite Duras*. Birmingham, Alabama : Summa Publications, Inc.
- Sibony, D. 1991. *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Editions du Seuil.

Notes

1. Le cycle indien se compose de cinq livres : *Le Ravissement de Lol V. Stein V. Stein* (1964), *Le Vice-consul* (1965), *L'Amour* (1971), *India Song* (1973) et *La Femme du Gange* (1973).
2. « Je nommerai «aveux limites» les révélations intimes qui «passent les bornes» en ce sens qu'elles franchissent trois lignes de démarcation. Une limite morale lorsque le fait avoué implique une infraction au code éthique commun au lecteur et à l'auteur. Une limite psychique dans la mesure où cette action est le symptôme d'une névrose : «limite» prend alors le même sens que l'anglais *border* (frontière) dans le mot *borderline*, qui caractérise

un état proche de la folie. Une limite générique enfin, dès l'instant où l'aveu trouble le lecteur, encourage et, en même temps, rend douteuse l'identification de l'auteur au héros. Il donne au personnage une dimension supplémentaire, inquiétante, extra-ordinaire, potentiellement romanesque et, simultanément, il rattache le texte au paradigme référentiel de la confession », Gasparini, Philippe. 2004. *Est-il je ? roman autobiographique et autofiction*. Paris : Seuil, p.262.

3. « *Une des trois instances distinguées par Freud dans sa deuxième théorie de l'appareil psychique. Le ça constitue le pôle pulsionnel de la personnalité ; ses contenus, expression psychique des pulsions, sont inconscients, pour une part héréditaire et innés, pour l'autre refoulés et acquis.* », Roudinesco, Elisabeth, et Michel Plon. 2011. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

4. Duras a dit dans un entretien avec Bernard Rapp, publié dans *Caractères*, 5 juillet, 1991 qu'elle n'osait pas dire qu'elle aimait M. Jo dans *Un barrage contre le Pacifique* car elle avait peur que son frère, sa mère la tuent s'ils apprenaient la vérité.

5. Chez Sigmund Freud, le terme désir « *est employé dans le cadre d'une théorie de l'inconscient pour désigner à la fois la tendance et la réalisation de la tendance. En ce sens, le désir est accomplissement d'un souhait ou d'un vœu inconscient* », Roudinesco, Elisabeth, et Michel Plon. 2011. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

6. « *Sigmund Freud utilise ce terme pour désigner le modèle de référence du moi, à la fois substitut du narcissisme perdu de l'enfance et produit de l'identification aux figures parentales et à leurs relais sociaux. La notion d'idéal du moi est un jalon essentiel dans l'évolution de la pensée freudienne, depuis les remaniements initiaux de la première topique jusqu'à la définition du surmoi.* », Roudinesco, Elisabeth, et Michel Plon. 2011. *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris: Librairie Arthème Fayard.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Aux seuils du roman *Le Boujoum* de Cung Giu Nguyen

PHAM Van Quang

Ecole Supérieure des Sciences sociales et humaines-
Université nationale du Vietnam à Ho Chi Minh-Ville, Viêtnam
quangpv@hcmussh.edu.vn

Résumé

Les caractéristiques de la création littéraire d'un écrivain tiennent non seulement à ce qu'il exprime comme message à communiquer, mais aussi à la façon dont il transmet ce message. Aussi entrent en jeu des dispositifs linguistiques, rhétoriques et stylistiques qui, en tant que choix de l'auteur, participent à constituer des effets et des possibles de l'expression romanesque, et qui déterminent forcément la démarche de lecture. Il serait donc intéressant de considérer ces stratégies au seuil du texte romanesque *Le Boujoum* de l'écrivain francophone Cung Giu Nguyen. Plus précisément, ses éléments paratextuels comme le titre et l'incipit retiennent particulièrement notre attention dans cette étude.

Mots-clés : Vietnam, Cung Giu Nguyen, Roman, *Le Boujoum*, paratexte, titre, incipit

At the thresholds of *Le Boujoum* of Cung Giu Nguyen

Abstract

The characteristics of literary creation of a writer not only take what he expresses as a message to communicate, but also how he transmits this message. Also come into play linguistic, rhetorical and stylistic devices which, as a choice of the author, participate to constitute effects and possibles of fictional expression, and which inevitably determine the reading process. It would be interesting to consider these strategies at the threshold of the text *Le Boujoum* of Francophone writer Cung Giu Nguyen. In other words, the elements paratextual as the title and the incipit especially hold our attention in this study.

Keywords : Vietnam, Cung Giu Nguyen, novel, *Le Boujoum*, paratext, title, incipit

L'œuvre romanesque se représente le plus souvent comme une architecture close dont chacune des composantes joue son rôle dans la progression narrative et dans la cohérence des intrigues. Cependant, le roman serait également un espace infini où la notion de frontières ne serait plus en vigueur. Aussi se pose d'emblée la question de savoir par où on peut commencer à accéder au roman ou quel est le point de départ de l'interprétation d'un texte romanesque. Ces interrogations exigent de

programmer forcément une lecture romanesque ou un accès au roman. En effet, si l'acte d'écriture relève, d'une façon ou d'une autre, de l'intention ou de la volonté de l'auteur qui y met en œuvre ses stratégies possibles, l'acte de lecture devra ouvrir à une démarche de déchiffrement de ces stratégies, et si l'analyse littéraire repose *a priori* sur les éléments visibles et sensibles, les données paratextuelles doivent être alors prises en considération comme les manifestations par lesquelles le lecteur pourrait saisir les dimensions énigmatiques et le sens de l'œuvre.

Quelques remarques sur l'auteur et son œuvre

L'écrivain Cung Giu Nguyen (1909-2008) est secrètement entré dans le monde pour en sortir discrètement. Cet homme de lettres se gardant des tumultes de la vie a traversé tout un long siècle ici-bas en se prenant de passion pour les réflexions et les méditations sur son parcours individuel et sur la trajectoire de sa communauté. Il a choisi une aventure d'une personne exilée sur place, une aventure qui révèle pourtant tant de messages de témoignages et d'histoire. Aussi la mise en question de son image à l'heure actuelle est-elle non seulement une redécouverte de la nature d'un "moi" dans la réalité sociale de l'époque, mais aussi une expression de la conviction en la véhémence du patrimoine esthétique et poétique qui a un pouvoir de transmettre la culture et l'Histoire. Parler de cet écrivain francophone aujourd'hui signifie également remettre les connaissances de la littérature dans la vie, tout en la sacralisant avec le langage vécu et expérimenté de l'auteur.

Cung Giu Nguyên est reconnu comme une figure importante de la vie littéraire francophone, auprès des autres de la première génération, tels Pham Duy Khiem, Tran Van Tung, Pham Van Ky, Nguyen Tien Lang ou Madame Ly Thu Ho. Ses oeuvres témoignent bien de son autorité dans la formation du champ littéraire vietnamien francophone. Il y contribue trois œuvres remarquables¹ *Le Fils de la baleine* (1956), *Le Domaine maudit* (1961) et *Le Boujourn* (2002). De l'une à l'autre, Cung Giu Nguyên représente une posture d'écrivain pensant ; il s'interroge sans cesse sur la réalité existentialiste de l'être dans les cours de la vie et de l'Histoire, ce qui lui a permis de se tenir impassiblement pour pouvoir énoncer ainsi dans *Le Boujourn* :

[...] *Je demeurerai à mon poste. Et s'il faut connaître une nouvelle expérience, eh bien, tant pis, rien ne me surprend plus, même le mariage du ciel et de l'enfer, même les noces de l'escargot et du requin, même la hantise du Boujourn, de ce qui se sent et ne s'explique pas, de cette obsession du sens tissé de non-sens* (653).

Par son écriture romanesque, le lecteur se rend compte d'une impressionnante évolution de sa mise en scène du langage, qui va jusqu'à la réduction radicale

des mots. En effet, Cung Giu Nguyen, en particulier dans son troisième roman, cherche à forger la langue, à jongler avec les mots pour exprimer dans une écriture énigmatique son rapport avec le monde, un monde dont la beauté devrait selon lui être découverte autrement :

[...] *mon vocabulaire devient inadéquat, aucun mot ne correspond plus à la complexe et fugace réalité, aucun mot ne garde sa signification privilégiée qui lui donne l'unicité, l'efficiencia ou la beauté à moins que le mot ne dénote le confus, le vague, le vide, le non-sens, l'anti-mot, le pré-mot, le non-mot, l'a-mot, les maux.* (12).

Il est vrai que *Le Boujoum*, à la différence de deux premiers romans, remet au défi les lecteurs pressés dans le parcours de lecture, au point qu'il est fondé sur une sorte de langage énigmatique et codé qui exige aux lecteurs une clef multiple pour en donner une signification. Écoutons cette allusion que l'auteur fait à son personnage :

Car avec Calame, les mots qu'il employait n'avaient pas toujours le sens qu'on leur prête communément. L'obsession qui le hantait, celle de voir le monde comme une farce colossale, le prédisposait à la plaisanterie, au canular, au brouillage des cartes, à la destruction du langage familier au nom d'un autre langage qu'il pensait être plus efficient, plus communicatif, plus proche du réel (642).

Le Boujoum devient ainsi une nouvelle recherche ou une expérimentation de langage dans laquelle l'auteur joue avec des mots par ses néologismes. C'est aussi pour cette raison que le roman, depuis sa naissance, soulève tant de sujets de débats passionnants, notamment à propos de sa compréhension. L'auteur même en prenait conscience en espérant voir un essai critique sur la lecture de son œuvre. En effet, il est communément admis que la réception romanesque n'est pas nécessairement réduite à une conception donnée mais relève plutôt de différents points de vue, *Le Boujoum* appelle ainsi des lectures multiples. Or, toute œuvre déterminerait une perspective de réception et de lecture, de même que tout roman est à la fois constitué d'une histoire et d'une orientation de lecture. On parle ainsi du "pacte de lecture" ou "contrat de lecture", qui est directement et préalablement lié au paratexte ou au seuil de l'ouvrage. Aussi le titre et l'incipit sont-ils deux éléments capitaux contribuant à la programmation du parcours de lecture du roman.

La notion de paratexte, qui relève principalement des travaux théoriques de Gérard Genette, exprimés en particulier dans ses *Seuils* (1987), désigne ce qui entoure et prolonge le texte. L'auteur distingue deux types de paratexte : paratexte auctorial et paratexte éditorial. Par le terme paratexte on entend également le

péritexte qui regroupe ce qui est situé à l'intérieur du livre, à savoir le titre, les sous-titres, le nom de l'auteur, la table des matières, la préface, etc., et l'épitéxte qui se trouve à l'extérieur du livre.

À examiner le fonctionnement matériel de l'œuvre, c'est-à-dire son processus de réception, les éléments paratextuels sont de plus en plus pris en compte, en particulier dans les recherches sociologiques littéraires. Aussi l'espace paratextuel entre-t-il en jeu, pour l'écrivain, comme une dimension et une forme discursive privilégiée en vue de caractériser son œuvre. Il devient également le point de repère pour le lecteur d'interpréter une œuvre romanesque. Genette dégage donc cette singularité du paratexte en ces termes :

Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière étanche, il s'agit ici d'un seuil ou [...] d'un « vestibule » qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer, ou de rebrousser le chemin (Genette 1987, 8).

Du point de vue pragmatique, le paratexte, toujours au sens de Genette, en tant que zone de "transaction", est un "lieu privilégié d'une pragmatique, d'une stratégie, d'une action sur le public au service [...] d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente" (*idem.*). L'examen des éléments paratextuels n'est autre qu'un engagement de la procédure de lecture du texte. Nous prenons comme point de départ le titre du roman *Le Boujoum* pour mettre en évidence les stratégies de l'auteur dans son écriture romanesque. À cela s'ajoutent nos réflexions à l'incipit de ce roman, qui participe à orienter la lecture ou à construire l'horizon d'attente du lecteur.

"Le Boujoum": un titre énigmatique

Le rôle important du titre romanesque n'est plus à dire. Comme le premier lieu de rencontre entre le livre et le lecteur, la forme du titre peut évoquer l'attention, surprendre, mais aussi rebuter le lecteur. Il en va ainsi pour *Le Boujoum*. Dès sa naissance *Le Boujoum* a provoqué des débats multiples chez le public. Cung Giu Nguyen a, lui-même, avoué cette aporie causée d'abord par le titre de son texte, et pourtant ce n'est pas par hasard que l'auteur a choisi ce terme pour inaugurer son roman. Il convient ainsi de revenir sur l'histoire du roman moderne pour comprendre de l'évolution du choix des titres romanesques, et ce qui permettrait d'éclairer les caractéristiques du *Boujoum*.

Dans l'histoire du roman moderne, il existe des titres qui provoquent des surprises, attirent fortement l'attention, amènent le lecteur à l'impression fâcheuse. Aussi le fait d'être choisi et lu ou non dépend essentiellement des formes du titre. Dans l'histoire de l'évolution du genre romanesque, les formes de titre changent aussi en fonction de chaque époque. Vincent Jouve (1999, 169-170) a démontré cette progression au fil des siècles. Selon lui, à la première période du roman moderne, les romanciers ont souvent mis comme titre des personnages typiques et symboliques - le terme de héros a bien justifié cette tendance. Les titres de cette époque représentent aussi des histoires en fonction didactique ou véhiculant une vérité universelle. Pendant la période qui s'étale du XVII^e au XVIII^e siècle, avec la naissance de l'individualisme moderne et sous l'emprise de la pensée de Descartes et Locke sur le sujet, apparaissait une idée que la vérité ne consiste pas à rester fidèle à la tradition et soumis à des modèles universaux, mais la vérité peut être conçue par les expériences individuelles. Il en va de même pour le domaine de la littérature romanesque, le titre du texte ne se lie pas forcément à des caractères du personnage typique et idéal pour se renvoyer à des personnages réels ou des personnages de l'Histoire. Le XIX^e siècle s'intéresse à des titres qui se composent à la fois du nom et du prénom du personnage. Cette combinaison, selon Vincent Jouve, donne une signification chiasmatisée entre l'individu et le collectif : si le prénom est destiné à caractériser les dimensions et les éléments personnels, le nom comporte le plus souvent des contraintes sociales qui agissent sur l'être individuel. Au XX^e siècle, marqué par une "ère du soupçon", les auteurs préfèrent des titres désignant les choses. Le Nouveau Roman apparaît et remplit cette démarche de chosification au détriment du sujet.

Le panorama précité esquisse en partie l'évolution du titre romanesque dans le cours de l'histoire. Or, il semble que *Le Boujoum* n'appartient à aucune de ces catégories ou qu'il n'en représente aucune caractéristique. En effet, ce terme "Boujoum" n'est pas du langage usité en ce qu'il ne suggère pas des références à une chose/ un objet ou une signification conventionnée. Il s'agit d'un néologisme comme si le roman devait être fondé sur un nouveau système de vocabulaire. La volonté de l'auteur de désigner ainsi son texte révèle, en quelque sorte, sa conscience de ce à quoi il fait allusion. C'est cette intention qui peut entraîner le lecteur à se heurter brusquement à une "absence". Mais ce vide significatif paraît nécessaire à une interprétation en ce sens qu'il semble bien promu, selon Philippe Hamon (1984, 12), au rang de concepts fondamentaux, pour une analyse véritable, à savoir "lacune", "degré zéro", "trou", "ellipse", "non-dit", "implicite", "blanc". Le titre désigne aussitôt cette absence pour déconditionner à la fois les règles linguistiques et les usages idéologiques, ce qui permet en même temps au roman de transmettre une nouvelle idéologie.

Cette absence à la première lecture ne nous empêche, pourtant, pas de découvrir des empreintes de Lewiss Carroll, de qui *Le Boujourn* retrouverait son origine. Plus précisément, le titre du roman serait initié par cette formule de Lewiss Carroll dans *La Chasse au Snark*: “Car le Snark, bel et bien, était un Boojourn, figurez-vous. Je ne sus pas ce qu’il signifiait, alors ; Je ne sais pas, maintenant, ce qu’il signifie”. Nous savons bien que Lewiss Carroll est le père des jeux de néologisme. Aussi dans ce cas, *Snark* est un animal fictif qui, selon Cung Giu Nguyen, incarne *Boujourn* dans son texte. Or, le mot-valise *Snark* se forme par deux termes anglais : *Snake* et *Shark*. Sur ce modèle, et non au niveau lexicologique mais au niveau générique, dans son texte, Cung Giu Nguyen marie *Snail* au *Shark* pour faire naître *Snark* métamorphosant *Boujourn*. Voilà sans doute le processus de naissance du titre de ce roman.

Cependant, se pose la question de savoir pour quel objectif l’auteur a manipulé toute une composition des termes en concevant le titre de son texte. Aucune explication n’a été prononcée de la part de l’écrivain. Mais une chose est sûre, c’est que par ses emprunts ou ses références à Lewiss Carroll nous nous rendons compte des emprises de ce poète sur notre écrivain francophone, ce qui témoigne, d’ailleurs, des expériences de Cung Giu Nguyen à la découverte du monde mythique du langage et révèle que le vécu de l’auteur avec le langage atteint au niveau le plus profond : l’écrivain cherche à associer des mots et à les entrechoquer pour forger un nouveau monde du langage.

Il semble d’ailleurs évident que lors de la référence à Lewiss Carroll, Cung Giu Nguyen a mis en jeu une intertextualité en tant que choix esthétique et transformation de la vie littéraire. Mais l’important est que l’intertextualité, dans ce cas, participe du processus de formation du contrat de lecture par le fait qu’elle amène le lecteur au jeu intéressant dans lequel l’auteur partage plus ou moins ses connaissances, ses conceptions littéraires et notamment ses interrogations sur le monde du langage.

Aussi les fonctions du titre *Le Boujourn* ne consistent-elles pas simplement en l’identification du texte, ni en sa description. Il ne s’agit pas non plus d’une proclamation d’un certain thème, pas plus d’une transmission d’un sens concret du terme. Un tel titre appelle forcément des interprétations multiples chez le lecteur. La volonté de l’écrivain n’était-elle pas de plonger le lecteur dans l’univers du langage avec ses caractères ésotériques et énigmatiques ? Les expressions du personnage d’Amdo nous seraient utiles pour conforter cette réflexion à propos de l’auteur :

Qu’est-ce que je fais ? je saute, je marche, je nage, je foule, je piétine ; mon vocabulaire devient inadéquat, aucun mot ne correspond plus à la complexe

et fugace réalité, aucun mot ne garde sa signification privilégiée qui lui donne l'unicité, l'efficiency ou la beauté à moins que le mot ne dénote le confus, le vague, le vide, le non-sens, l'anti-mot, le pré-mot, le non-mot, l'a-mot, les maux (12).

Comme nous l'avons vu, le titre *Le Boujoum* provient de l'idée de l'association des mots, nous pouvons supposer alors qu'il s'interroge sur l'inadéquation et l'exigence du langage. Mais il s'agit peut-être d'un reflet de soi du langage pour en ressortir des effets artistiques, à l'instar des poètes symbolistes et des poststructuralistes.

Le titre est donc un jeu de néologisme. Nombreux sont les écrivains qui ont mis en application le néologisme dans leurs œuvres. Les fonctions de ces jeux ne résident pas seulement à inventer une forme nouvelle et originale du vocabulaire, mais aussi à mettre au jour la créativité. Celle-ci implique souvent une anormalité morphologique et, dans une certaine mesure, soulève nécessairement l'attention du lecteur tout en lui exigeant, malgré sa contrariété, une conscience de la forme de message transmis dans le texte, c'est-à-dire une conscience de son processus de lecture et de décryptement du message. C'est ainsi qu'apparaît la communication littéraire. Aussi, en donnant un nom à son roman, Cung Giu Nguyen ne vise pas à une agrammaticalité plutôt qu'à une altérité de la nouvelle catégorie qui s'oppose à "la complexe et fugace réalité". Pour mieux dire, par cette anormalité du vocabulaire, l'écrivain actualise une idée fondatrice de la littéralité: la littérature devrait être avant tout le verbe, elle devrait commencer par le langage.

Du point de vue psychanalytique, c'est par le langage que le titre *Le Boujoum* suscite probablement le monde inconscient de l'écrivain. En dehors du regard sur l'anormalité morphologique, *Le Boujoum* traduit plus ou moins le rapport de la psychologie et du langage. Autrement dit, l'œuvre romanesque dont l'élément d'ouverture est le titre et qui se compose du langage et des phénomènes psychologiques, permet d'éclairer les régions les plus profondes du sujet personnel. Le lecteur pourrait s'en apercevoir dans le parcours de la formation du personnage d'Amdo et dans son aventure absurde et chimérique, dès l'incipit dont nous nous occupons plus loin. L'image du personnage incarne le sentiment de l'auteur ; la trajectoire vécue par l'auteur avec tant de tribulations survenues a constamment hanté l'écrivain pour finalement s'adonner au langage et à l'écriture imaginaire.

Il existe bien des discussions à traiter en ce qui concerne le titre *Le Boujoum* au point que le langage se produit dans son propre univers. Aux yeux du lecteur qui préfère un style plus plaisant, *Le Boujoum* reste toujours énigmatique. Mais pour le lecteur plus patient, cette énigme serait une chose intéressante pour un parcours interprétatif. D'ailleurs, Cung Giu Nguyen aime lui aussi cette énigme. Il en donne la raison:

Comme il [le titre] est vague ! Comme il est ambigu ! ou bien c'est ce que l'auteur veut évoquer. Bien que tout ce qui ait été fait et dit dans notre vie, nos compréhensions sur l'homme, sur le monde demeurent aussi vagues, ambiguës, paradoxales et gênantes : nous nageons ainsi dans un amas de vérités en vogue et en fugacité [...]. Nous vivons vraiment à reculons comme si nous vivions encore à l'époque de Job où de pareilles interrogations n'avaient pas trouvé leur réponse².

Ces déclarations expliquent en effet la dimension philosophique que porte le titre qui ne se limite plus à des avatars linguistiques et à des références psychanalytiques. Comme le premier élément énigmatique du roman, il appelle les réflexions existentialistes sur l'être humain qui a l'illusion de la certitude de ses capacités à se tenir seul. *Le Boujoum*, un néologisme, qui n'a recours à aucune référence linguistique universelle en tant que vérité ou certitude, nous rappelle ainsi que notre existence est du fugitif et de l'absurde, et susceptible d'être décomposée et déconstruite. Cette idée existentialiste renvoie bien à la vie de l'écrivain qui méditait sans cesse et profondément sur sa trajectoire.

L'incipit : un commencement inverse

L'incipit est un terme originaire du latin *incipio* pour désigner les premiers mots d'un texte. Dans la tradition chrétienne, on emploie l'incipit comme le titre des documents. Dans la littérature romanesque, l'incipit correspond d'abord à la première phrase de l'œuvre. Cependant, à l'heure actuelle, pour élargir les acceptions du concept, on considère généralement l'incipit comme le commencement du texte, dont la longueur varie en fonction de l'objectif de la recherche.

Avec le discours préfaciel, l'incipit participe incontestablement à la formation du pacte de lecture, au point qu'il a pour fonction d'informer, d'attirer l'attention du lecteur, d'identifier le genre du texte. Aussi l'incipit constitue-t-il un lieu stratégique du texte pour déterminer sa réception. Nous venons d'examiner le titre du *Boujoum* dont la forme n'a pas apporté suffisamment des informations nécessaires à décoder le texte et qui n'a pas ouvert un champ sémantique précis pour poursuivre la lecture linéaire des premières lignes du texte. En revanche, le titre implique une énigme que le lecteur ne s'attend qu'à dégager à l'incipit, ce qui explique l'importance de l'incipit pour accès au monde romanesque. Ce commencement permet, d'ailleurs, de configurer une écriture et de conceptualiser le monde du roman. Lisons-le d'abord pour se rendre compte de son originalité :

... objet retenu au-dessus d'un gouffre par les fils abstraits de l'espérance. Espérance en qui, en quoi et pour quelles raisons, la faveur de quelle exception,

cette sustentation pour une durée dont les termes sont certains et qu'on voudrait inexistants, ou tout au moins lointains, car la persuasion de l'imminence est flagrante, un bout attend toujours son répondant logique de l'autre extrémité, encore que l'oubli des lois réelles est compagnon des chimères. En bas, un gouffre noir tournoyant, et tout autour du maëlstrom, un plus vaste tourbillon qui procède, on se l'imagine, du mouvement curieux et arbitraire de l'expansion de l'univers. Apesanteur, banalité dans un monde où les trouvailles newtoniennes deviennent absurdes et ridicules. Mais chez cet illuminé qui ouvrit une ère d'éclairs de génie la pomme échappée de la branche se refuserait à choir. Pomme d'Adam qui ne chuta que pour être jetée dans une autre sphère où tous les corps doivent nécessairement tomber. Quelqu'un ne remonte-t-il pas la pendule pour que le temps ensorcelé ne se dévide plus ?

La terre et le ciel ne se distinguent pas, impossible de situer en pensée la crête des collines familières, maintenant défuntes. D'épais nuages dansent sur un sol mal défini, tiraillent de la voûte basse la crêpe de suie à étaler partout la couleur de grand deuil. La nuit n'est pas différente du jour. Une démarcation semble vaine. Une trouée de durée éphémère du côté de ce qui est supposé être l'Ouest donne l'illusion d'un réveil lunaire. L'heure ? N'en parlons pas. Un Big Ben qui sonnerait en ce lieu ne signifierait plus rien. Ainsi le temps s'en est allée ailleurs pour que les gens qui auraient soif de plus d'être à chaque perte de souffle le réaniment. Ici, il n'y a plus d'hommes. La matière élémentale a pris leur place et les silhouettes un peu différentes de celles des bêtes ne subsistent que par accident. La terre bien travaillée ou retournée des entrailles devient traîtresse ; on s'imaginait heurter des blocs durs, piétiner des institutions, des civilisations, on découvre de moins en moins une assise stable où poser tranquillement un derrière humain. La déception est rapide, mais pas autant que l'effondrement.

Il faut rappeler tout de suite que *Le Boujoum* est fondé sur une écriture difficile et quelque peu gênante pour une lecture hâtive. Sans doute, l'écrivain prend-il conscience parfaitement de cette manière d'ouvrir son œuvre aussi luxuriante, en désorientant le parcours de lecture et déconcertant le lecteur. L'auteur met ainsi le lecteur au défi de se déterminer sa direction et lui demande des efforts et de la patience. C'est pour cela que la lecture du *Boujoum* nous fait penser au Nouveau Roman, voire au roman postmoderne. Il nous exige une véritable participation pour remplir les "lacunes" ou les "blancs" laissés par le texte.

En tant que lieu stratégique, l'incipit représente pourtant un "caractère arbitraire", ce qu'a montré Andrea Del Lungo en ce qui concerne "l'origine de la parole, la *délimitation* du texte et la *direction* du récit" (2003, 34). Entré en jeu

par une voix essoufflée et alarmante, le discours révèle immédiatement une identification de deux aventures : celle du personnage et celle de l'écriture. Ces deux aventures représentent, toutes deux, une voix, mais dans la première cette voix paraît plus fragile et s'attend à s'élever dans une nouvelle perspective. Si le lecteur a l'impression d'une situation opaque et troublée dans laquelle la voix du sujet n'était pas clairement identifiée, c'est qu'elle était en gestation et en formation ; elle était juste au début de l'aventure. Le commencement du roman correspond donc à celui d'une voix dont l'origine s'explique par des signes sporadiques et des résonances inadéquates. Cette situation ne serait-elle pas en adéquation avec un espace et un moment de transition de rupture pour engendrer un nouvel horizon ? Il s'agit du moment de passage du sujet réel au sujet fictif, nécessitant un certain état chaotique.

S'agissant de ses caractéristiques formelles, le commencement du *Boujoum* s'avère difficile pour évoquer l'intérêt chez le lecteur, alors que le bonheur apporté par la lecture provient souvent de la certitude d'une histoire, d'un parcours ou de l'autorité d'une voix (Del Lungo 2003, 36). Ces qualités ne peuvent pas être prouvées dans *Le Boujoum* qui paraît déclencher une histoire mal cernée comme si "cela n'est pas encore ce qu'on doit appeler littérature" (Blanchot 1986, 280). Mais cette dispersion témoigne bien d'un état de commencement auquel le sujet est rejeté et qui justifie un choix rhétorique de Cung Giu Nguyen pour déterminer la configuration de son roman. Ce choix d'ouverture appartient à "la part obscure, liée aux mystères du sang, de l'instinct, profondeur violente, densité d'images, langage de solitude où parlent aveuglément les références de notre corps, de notre désirs, de notre temps secret et fermé à nous-mêmes" (*idem.*). Cette part obscure du commencement circonscrit la figure ambiguë du sujet dont la voix reste essoufflée, et présage une écriture très distinctive de Cung Giu Nguyen. Aussi *Le Boujoum* partage bien des caractères du Nouveau Roman qui s'interroge plutôt sur l'écriture et transpose le lecteur devant le brouillard de l'aventure du personnage et de l'écriture. On y voit donc une certaine hésitation romanesque comme si le silence régnait toujours dans un univers pré-humain : la naissance nébuleuse de la fiction implique celle du personnage dont la voix manque toute sa puissance. Robert Pinget a raison de proposer une meilleure explication de cette situation obscure, qu'il s'agisse de "commencer par des bruits de bouche et de glisser progressivement vers des paroles articulées jusqu'au moment où l'auditeur sans se poser aucune question participe à ton histoire" (Pinget 1953, 16). La trajectoire pour atteindre des paroles articulées dans *Le Boujoum* est vraiment embêtante. Dès le début, le personnage semble s'engager dans un combat pour se procurer un langage adéquat. Ce parcours de recherche ardu s'accompagne des paroles inarticulées et brisées, d'une voix qui n'arrive à se prononcer. C'est la voix anonyme.

Sur le plan de l'armature romanesque, le roman s'ouvre vers la fin de l'histoire. Dans la structure traditionnelle du roman, les intrigues, notamment au début de l'histoire, suggèrent, soit une action dont l'objectif est d'apporter une impression vivante de l'histoire, soit un sentiment à propos de la psychologie profonde du personnage tout en découvrant les justifications de ces phénomènes psychologiques. Ces intrigues d'ouverture pourraient également viser à révéler des aspects éthiques et philosophiques. Dans *Le Boujourn*, ces intrigues paraissent quasiment illisibles, de sorte que la perspective de lecture est aussi désorientée que la détermination de la position du personnage dans la progression du récit. Cung Giu Nguyen a inversé l'ordre des intrigues en commençant par la fin de l'histoire : "... *objet retenu au-dessus d'un gouffre par les fils abstraits de l'espérance*". Cette approche suppose que le personnage naisse au moment de la clôture de son parcours, au moment de sa fin.

Cet écrivain francophone préfère inaugurer ses œuvres d'une telle manière. Par exemple dans son autre roman intitulé *Le Domaine maudit* (1961), l'incipit amène directement le lecteur vers une conclusion qui semble se détacher bien du processus de narration, ou plus précisément, l'auteur procède à l'entrée en matière de l'histoire par une action accomplie du personnage : "*Le train poursuivait sa course monotone et, plus d'une fois, Loan revit le film de ses dernières années*". Cette dernière phrase de l'incipit se met en scène comme un espace de transition énonciative en insistant sur l'action rétrospective du personnage et en formant une structure circulaire ou orbiculaire du roman. À cela s'ajoute une dimension éthique de cette ouverture : les sentiments de l'échec et de la perte dans le passé hantent toujours le personnage pour éveiller les réflexions sur les trajectoires de l'existence ainsi que sur les relations humaines. Cette prémisse le conforte : "*Nous n'étions pas faits pour nous entendre, moins encore pour nous aimer*" (9). Une telle réflexion n'est-elle pas projetée comme une solution pour la question essentielle posée dans l'histoire par l'auteur sur l'existence humaine ?

Dans *Le Boujourn*, bien qu'obscur, l'incipit fait remarquer toutefois des intrigues sur les états psychologiques du personnage qui semble s'échapper péniblement des situations difficiles, comme si le sujet plongeait dans la subconscience. Aussi la progression narrative se joue-t-elle en une évolution psychologique du personnage : l'histoire commence par la subconscience en passant à la pré-conscience pour se poursuivre par l'inconscience personnelle, familiale et collective, et se termine par le retour de la conscience.

La lecture du *Boujourn* est une aventure vers le passé où on voit différents états psychologiques qui s'articulent dans un cercle dont le commencement et la fin n'en font qu'un : "... *objet retenu au-dessus d'un gouffre par les fils abstraits de*

l'espérance". Le roman s'ouvre et s'enferme ainsi dans une méditation existentielle sur le destin de l'homme. Cependant, l'ouverture comme la chute attendue du roman ne se configurent pas comme deux extrémités dramatiques, mais comme un rappel, une espérance, une transcendance pour la volonté d'existence.

L'incipit sous forme de commencement par la fin entraîne certes la désorientation de la lecture et de l'horizon d'attente du lecteur, mais ce qui est important c'est de voir quelles stratégies pour terminer le récit. Par ses approches, Cung Giu Nguyen met en scène, d'ailleurs, sa conception de l'écriture romanesque moderne tout en promouvant "une aventure de l'écriture" dans la littérature romanesque francophone.

En guise de conclusion

Nous voudrions emprunter à Italo Calvino cette idée pour conforter notre réflexion sur le cas de Cung Giu Nguyen : "tout est déjà commencé depuis toujours, la première ligne de la première page de chaque roman renvoie à quelque chose qui a déjà eu lieu hors du livre" (Calvino, 1981, 164). L'œuvre romanesque ne se sépare pas de la vie. Si elle reste énigmatique, c'est que la vie est impénétrable, d'autant plus insondable qu'est la vie de notre écrivain pensant. Aussi semble-t-il impossible de donner une interprétation complète d'une œuvre comme *Le Boujourn*, moins encore d'engager un déchiffrement de vie de Cung Giu Nguyen. Néanmoins, ces quelques remarques préliminaires que nous venons de faire pourraient suggérer un certain accès possible au roman. Le titre et l'incipit sont les formes de départ qui nous orientent vers une triple aventure : celle du personnage dans la procédure narrative, celle de l'écriture avec des stratégies et des jeux linguistiques, et celle de la lecture qui appelle des interprétations multiples. Les intérêts de la lecture sont donc équivalents de ceux de l'écriture et de la création, en ce sens que commencer par la lecture d'une œuvre s'engage dans la découverte de la nouveauté dans les plis des mots.

Bibliographie

- Blanchot, M. 1986. *Le livre à venir*. Paris : Gallimard.
Calvino, I. [1979] 1981. *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Paris : Éditions du Seuil.
Cung Giu Nguyen, 2002. *Le Boujourn*. Dallas-Texas : Cung Giu Nguyen Center Publications.
Cung Giu Nguyen, 1994. *Thai Huyen*. Californie : Dai Nam.
Cung Giu Nguyen, 1961. *Le Domaine maudit*. Paris : Fayard.
Cung Giu Nguyen, 1956] 1978. *Le Fils de la baleine*. Québec : Naaman ; Paris : Fayard.
Del Lungo, A, 2003. *L'Incipit romanesque*. Paris : Éditions du Seuil.
Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.

- Hamon, P. 1984. *Texte et idéologie*. Paris : PUF.
Jouve, V. 1999. *La poétique du roman*. Paris : Sedes.
Pinget, R. 1953. *Le Renard et la Boussole*. Paris : Gallimard.
Queneau, R. 1934. *Gueule de pierre*. Paris : Gallimard.

Notes

1. On trouve d'autres textes romanesques inédits de cet écrivain : *Le Serpent et la couronne*, *Un certain Tsou Chen*, et *La Tache de vermillon*. Ces écrits ont été composés dans les années 1970.
2. Cung Giu Nguyen, Préface de *Thai Huyen* (version vietnamienne du *Boujoum*), p. XII.

Synergies Pays riverains du Mékong
n° 9-10 / 2017-218



Grammaire
et compréhension
du français





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Enseignement du passé simple dans les lycées à Hochiminh-Ville

ĐOÀN Triều

Lycée Nguyễn Thi Minh Khai, HoChiMinh-ville, Vietnam

trieudoan2404@gmail.com

NGUYỄN THỨC Thành Tín

Département de Français,

Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, Vietnam

thanhtin80@yahoo.fr

Résumé

Parmi les temps du passé du français, le passé composé et l'imparfait sont deux temps verbaux surexploités par rapport au passé simple, considéré comme sans importance aux yeux de certains enseignants et élèves. Cependant, étant la forme verbale centrale dans les œuvres littéraires, le passé simple mérite plus d'attention puisque sa maîtrise favorise l'auto-apprentissage de la langue française. L'article propose donc de revoir la place de ce temps verbal dans le programme « bilingue » actuel au secondaire et met en lumière la problématique de sa transposition didactique dans son milieu scolaire et ce par un double corpus, composé d'une part d'entretiens d'explicitation avec les enseignants et de l'autre d'un questionnaire adressé aux élèves des lycées de HoChiMinh-ville.

Mots-clés : linguistique, didactique, transposition didactique, temps verbal

Teaching the simple past in high schools in HoChiMinh city

Abstract

Among the past tenses in French, 'passé composé' and 'imparfait' are two tenses overused in relation to 'passé simple' (simple past), considered unimportant in the eyes of some teachers and students. However, being the central tense in literary works, the simple past deserves more attention since its mastery promotes self-learning of the French language. Thus, the article proposes to review the place of this tense in the current «bilingual» program in high school and highlights the problem of its didactic transposition in school environment, by a double corpus: interviews with the teachers and the questionnaire to students of high schools in Ho Chi Minh City.

Keywords : linguistics, didactics, didactic transposition, tense

Introduction

Le programme de l'enseignement du / en français au Vietnam¹ - appelé aussi programme des classes bilingues - a traversé plusieurs réformes et a connu donc de multiples changements au niveau du contenu et du programme. À notre grand étonnement, les contenus linguistiques (essentiellement grammaticaux et lexicaux) s'éparpillent dans le programme avec une faible densité. Or, des connaissances linguistiques lacunaires compromettent non seulement la pratique de la langue étrangère mais étouffent aussi les tentatives de progresser et empêchent ainsi les élèves d'avoir une motivation suffisamment forte pour leur permettre une autonomie - élément majeur pour le progrès dans l'apprentissage. Ainsi, c'est les efforts de l'enseignant et aussi de l'apprenant qui sont mis en cause.

L'enseignement du passé simple en est une preuve. Ce temps verbal, plus connu pour son usage littéraire et son registre soutenu, est très présent dans les romans, les nouvelles et les articles de journaux - des supports indispensables pour la lecture de divertissement dans l'intérêt d'une autonomisation de l'apprentissage. Faute de maîtrise de ce temps verbal, l'apprenant aurait du mal à apprécier le contenu de ces écrits, encore moins la beauté du texte. Si l'enseignant encourage son élève à lire, un des outils permettant d'accéder à la lecture qu'est la maîtrise du passé simple n'a pas été fourni.

Qui plus est, dans l'enseignement du français langue étrangère, le passé simple est souvent considéré comme substituable au passé composé sous prétexte de leurs valeurs similaires. Il tend à être débarrassé dans l'enseignement des temps verbaux du passé actuel au profit du passé composé et de l'imparfait. Sa différenciation du passé composé et de l'imparfait, subtile et très délicate à opérer, demande aux pratiquants une maîtrise de la langue et une bonne compréhension de leurs valeurs spécifiques.

Notre problématique porte sur l'efficacité de l'enseignement du passé simple dans le programme des classes bilingues au lycée. Nous voulions donc savoir :

- Comment le passé simple est-il abordé dans le programme et exploité par les enseignants ?
- Comment le passé simple est-il acquis chez l'apprenant et peut-on améliorer cette acquisition ?

Pour mettre en lumière notre problématique, nous avons mené deux enquêtes, l'une sous forme d'un entretien d'explicitation auprès des enseignants et l'autre, un questionnaire écrit auprès des élèves.

Les valeurs du passé simple

Le passé simple est un temps du passé, vu sa valeur temporelle. Sur le plan aspectuel, il marque un procès aoristique qui n'entretient pas de lien avec le moment d'énonciation. C'est donc aussi un temps de l'énonciation historique qui se différencie du passé composé, lui appartenant à l'énonciation du discours. Enfin, sur le plan de mise en perspective, le passé simple employé pour les procès de premier plan assure la progression d'une narration, à la différence de l'imparfait, temps des procès d'arrière-plan.

Selon *Le bon usage* (Grevisse, 2000), le passé simple sert à exprimer un fait du passé, de caractère borné, qui n'a pas de lien avec le présent. L'emploi du passé simple pour les actions multiples marque une successivité. Il est donc utilisé dans les narrations pour les faits, à l'opposé de l'imparfait qui sert la description. D'ailleurs, s'opposant à l'imparfait et souvent compatible avec les procès de type résultatif, le passé simple n'exclut pas tout à fait les actions impliquant une durée, qui, une fois présente, est souvent explicite. Le passé simple peut être aussi utilisé pour les actions itératives, souvent accompagnées de mots ou expressions exprimant l'idée de répétition.

Bien que quasiment disparu de la langue parlée, Grévisse continue d'enregistrer l'usage du passé simple dans les formules telles que : *il fut un temps, s'il en sut ...* chez les gens cultivés lorsqu'ils parlent. Dans ses usages écrits, le passé simple est surtout employé de nos jours dans la presse et dans les œuvres littéraires. Marquant une distance énonciative, le passé simple est fréquemment utilisé à la 3^e personne.

Le passé simple : une difficulté pour le public vietnamien ?

Le passé simple, tel qu'il est décrit, exprime un procès situé à un passé qui se rompt avec le moment présent. Il donne une vision de globalité au procès de premier plan. Le vietnamien, langue maternelle de notre public, aurait-il des effets de sens similaires ?

Dépourvus de temps ni de mode, les verbes dans les énoncés en vietnamien ne dénotent que des procès. Les informations temporelles et aspectuelles sont donc à la charge du contexte, du circonstanciel ou des adverbes. Autrement dit, ce sont les particules telles que *đã, đang, sẽ, rồi, vẫn ...* qui assurent l'expression des valeurs de temps et d'aspect pour les verbes. L'expression de la temporalité du vietnamien est d'ordre plutôt lexical. Par conséquent, la difficulté chez les apprenants vietnamiens dans l'emploi des temps verbaux du français réside à notre avis, dans le passage des moyens lexicaux aux moyens grammaticaux dans l'expression de la temporalité.

Par ailleurs, les moyens lexicaux de la temporalité en vietnamien ne peuvent pas rendre compte des nuances de sens concernant les valeurs aspectuelles, les valeurs de mise en relief et les valeurs énonciatives des temps verbaux en français. Le vietnamien n'est pas tout à fait capable de traduire l'aspect aoristique, le premier plan et l'arrière-plan, l'énonciation historique et l'énonciation du discours. Cela explique aussi les limites des apprenants vietnamiens dans la reconnaissance de ces valeurs, dans l'emploi des temps verbaux et dans l'interprétation des emplois des temps verbaux.

En ce sens, les valeurs spécifiques du passé simple produisent donc les effets de sens que le vietnamien aurait du mal à rendre. Néanmoins, si l'apprenant vietnamien réussit à percevoir toutes ces nuances de sens, il sera capable d'apprécier la beauté et l'originalité de la langue française.

Place du passé simple dans le programme

Malgré son rôle dans la lecture, nous constatons une faible attention réservée au passé simple, qui brille par son absence presque totale dans le programme du français langue étrangère au secondaire. Pour les 3^e années au lycée², il fait l'objet d'un enseignement qui se limite seulement à quatre périodes de 45 minutes au début de la classe de seconde, dans une seule unité intitulée « Récit de vie et rapport scientifique ». Comme objectif, ce temps devrait être traité pour que les élèves comprennent les documents écrits en rapport avec le récit de vie et la biographie des personnes célèbres. Il convient de noter que le passé simple a été abordé pour la première fois au collège, toujours avec un faible volume horaire. Et à ce niveau de lycée, il est simplement rappelé, puis omis dans tout le reste du programme.

Entretiens auprès des enseignants

Les entretiens face à face ont été menés avec 4 enseignants en charge du programme de l'enseignement du français dans deux établissements - Le Hong Phong et Nguyễn Thị Minh Khai - deux grands lycées à HoChiMinh-ville. Deux de nos informateurs ont une vingtaine d'années d'ancienneté, un autre avec quatre années d'expérience et un jeune avec deux petites années. Les questions commencent par leur conception sur les valeurs et les emplois des temps du passé et sur le passé simple en particulier, puis s'orientent vers les aspects didactiques (procédés pédagogiques, évaluation, autonomie dans l'apprentissage) autour du passé simple.

La plupart des enseignants partagent les valeurs et les emplois du passé composé et de l'imparfait. Mais bon nombre de points de vue discutables apparaissent : plus

d'un enseignant suppose que le passé composé nécessite absolument une détermination en temps, ce qui l'opposerait à l'imparfait, qui en serait privé. L'emploi de ces deux temps dépend, selon eux, de la durée de l'action (action « courte » vs action « longue »), ce qui ne nous paraît pas convaincant car le « chronophage » du procès demeure très relatif. De plus, de dire que la simultanéité est la propriété exclusive de l'imparfait serait trop réducteur, car la concomitance entre deux procès peut être exprimée par l'un et l'autre temps verbal selon les cas. Les idées reçues n'y manquent pas pour montrer que la conception des enseignants sur le temps, l'aspect et les autres valeurs des temps verbaux laisse encore à désirer.

- Concrètement, les enseignants estiment que :
- l'imparfait exprime une action qui commence dans le passé et qui se déroule jusqu'au moment présent ;
- l'imparfait est le temps des commentaires et des explications ;
- l'imparfait est utilisé pour les actions qui appartiennent à un passé « lointain » ;
- le passé composé marque l'achèvement du procès dans le passé ;
- le passé composé s'emploie pour les actions « vraies » ;
- dans une phrase impliquant une cause et une conséquence, l'imparfait est causal et le passé composé est consécutif ;
- etc.

Sur le passé simple, nos enquêtés ont été unanimes pour dire que ce temps verbal est peu utilisé de nos jours, qu'il ne l'est que dans les textes écrits. Un enseignant avoue ne pas avoir des connaissances solides sur le passé simple, à défaut de son utilisation, tout en plaçant que ce temps est inusité et que le passé simple et le passé composé se ressemblent complètement, à tout point de vue. Trois autres enseignants confirment leur ressemblance ainsi que leur possibilité de se substituer dans la plupart des cas (mais sans préciser lesquels) et prétendent que leur seule différence résiderait dans leur contexte d'utilisation ; deux d'entre eux rajoutent leur différence dans les effets respectifs qu'ils produisent : le premier marque une rupture totale avec le présent alors que le second entretient un lien avec le moment d'énonciation.

Nous notons également les méconnaissances sur le passé simple qui sont parfois frappantes : un enseignant prétend que le passé simple serait à la place du passé composé pour exprimer la conséquence dans les propos contenant une causalité. L'un considère à tort que le passé simple servirait à exprimer un fait passé quand on en ignore le moment, sinon le passé composé serait plus approprié. L'autre suppose qu'il est utilisé pour les procès dont on ne sait pas s'ils sont achevés ou inachevés au moment de l'énonciation. Un enseignant va plus loin jusqu'à accorder le rôle

d'euphonie (*ce fut* au lieu de *ça a été*, à cause des voyelles consécutives) au passé simple sans que cet emploi comporte la vraie valeur de ce dernier.

Sur le plan pratique, nos enseignants avouent y consacrer au moins 5 séances, malgré un programme limité à seulement à 3 séances maximum pour le passé simple en classe de seconde, et ce pour à la fois révision de théorie et pratique.

En l'absence d'objectifs concernant le passé simple dans le programme, les enseignants sont libres de les interpréter. L'un affirme que les connaissances des valeurs du passé simple ne relèvent pas de l'objectif du programme et que la seule maîtrise de sa conjugaison suffit, ce qui contredit un autre pour qui ses emplois et ses valeurs doivent être bien maîtrisés. Dans tous les cas, les enseignants n'en font qu'un rappel des connaissances. Sur la méthodologie, tous nos enseignants réclament la démarche inductive et déclarent avoir recours à divers exercices grammaticaux tirés dans les manuels qui sont mis à leur disposition. Quant à l'évaluation du résultat de cet enseignement, tous les enseignants regrettent la faible acquisition chez les élèves pour ce temps verbal qui est un peu absent dans les supports pédagogiques. Du reste, la tendance à assimiler le passé simple et le passé composé contribue aussi à rabaisser le degré d'importance du premier chez les élèves. Cependant, la plupart des enseignants jugent qu'ils ont atteint les objectifs pour le passé simple.

Bref, du savoir savant au savoir enseigné, nous remarquons donc un grand décalage qui est évidemment plausible dans la mesure où faire acquérir le savoir savant à l'élève est juste impossible et que ceci n'est pas non plus le but de l'enseignement. Les enseignants ne sont pas non plus solidement armés de connaissances sur le passé simple pour permettre un enseignement de qualité. Une certaine atténuation dans le programme d'étude - le savoir à enseigner - est aussi reconnue à travers le fait de limiter les connaissances de ce point grammatical à une simple reconnaissance de forme morphologique verbale.

Enquête auprès des élèves

Comme le questionnaire est le meilleur moyen pour récolter les opinions de l'ensemble des sujets sur le sujet, nous avons choisi cet outil d'investigation sous forme d'un test portant sur la conception des élèves sur le passé simple. Il s'agit d'une démarche intellectuelle qui a pour but de vérifier la compréhension et l'acquisition des élèves sur ce temps verbal et son utilisation dans leur pratique du français. Du reste, tenant compte du niveau et de la motivation des enquêtés - jeunes adolescents, nous avons conçu la plupart de nos items en question à choix multiple pour faciliter leurs réponses. Toutefois, quelques questions ouvertes

s'avèrent incontournables pour inviter les enquêtés à expliciter leur choix ou à suggérer des solutions. Les élèves auront mis une trentaine de minutes pour effectuer l'ensemble du questionnaire. Nous avons en effet adressé le questionnaire à 300 élèves des classes bilingues, de la seconde à la terminale, des deux lycées des nos 4 enseignants interrogés (voir Tableau).

Lycée / Classe	Seconde	Première	Terminale	Effectif
Lê HồngPhong	47	44	58	149 (élèves)
Nguyễn Thị Minh Khai	43	49	59	151 (élèves)
Total	90	93	117	300 (élèves)

Notre questionnaire se compose de 3 parties :

- la conjugaison au passé simple de vingt verbes usuels, à la première et à la troisième personne du singulier et du pluriel³ (je - nous - il/elle - ils/elles) : *monter, finir, avoir, être, aller, conduire, courir, devoir, descendre, écrire, faire, mourir, mettre, naître, partir, prendre, pouvoir, répondre, sortir, venir.*
- deux exercices à trous, mettant les élèves devant les choix entre trois temps verbaux du passé (l'imparfait, le passé composé et le passé simple) en deux contextes déterminés : le premier impose l'alternance de l'imparfait et du passé composé, l'autre réclame celle de l'imparfait et du passé simple.
- un QCM sur les valeurs du passé simple : pour cela, une liste des propos sur les valeurs du passé simple leur est proposée, suivie d'une invitation à l'expression libre sur la différence entre ce dernier temps et le passé composé.

a. La première partie (exercice de conjugaison)

Nous constatons chez les élèves une grande difficulté dans la conjugaison au passé simple des verbes irréguliers, notamment du verbe *répondre* (seulement 11.50% de réponses justes), le verbe *écrire* (11.58%), le verbe *naître* (14.75%) et le verbe *mourir* (16.25%). En revanche, nous observons une bonne acquisition par les enquêtés pour les verbes *monter* (71.83%), *être* (69.17%), *finir* (65.08%) et *avoir* (58.00%). Le verbe *monter* appartenant au premier groupe et *finir* au deuxième groupe représenteraient peu de difficulté aux enquêtés du fait qu'ils ont une conjugaison régulière, avec des terminaisons déterminées, donc faciles à mémoriser. Quant aux verbes *être* et *avoir*, malgré leur appartenance aux verbes irréguliers, ils offrent aux enquêtés un assez bon score étant donné qu'ils sont usuels.

Un point intéressant à constater, c'est l'écart des scores en fonction des classes : le meilleur résultat appartient aux élèves des classes de première avec un taux de réussite⁴ de 49.28%, nettement devant les classes de seconde et de terminale, respectivement 28.51% et 28.50%. Ce résultat ne nous paraît pas paradoxal car le passé simple, selon la répartition du programme, est traité seulement en première. Avant ce niveau, le passé simple n'a pas encore été révisé depuis le collège et après cette classe, les élèves n'y reviendront plus.

b. La deuxième partie (deux exercices à trous)

Avec un score moyen de 68.25%, le premier exercice a permis de départager tout de même 81 élèves (27 des classes de seconde, 27 des classes de première et 27 des classes de terminale) qui l'ont traité sans aucune erreur. L'exercice suivant donne un score encore moins satisfaisant (63%) mais compte plus d'élèves qui sont arrivés à donner toutes les bonnes réponses : 103 élèves dont 28 des classes de seconde, 51 des classes de première et 25 des classes de terminale. Au final, seulement 33 élèves sont arrivés à fournir toutes les bonnes réponses dans les deux exercices.

En ce qui concerne la mise en perspective, le premier exercice permet d'affirmer que les élèves n'ont pas une distinction claire et nette entre les actions de premier plan et celles d'arrière-plan. Concrètement, seulement 128 élèves sur 300 (42,67%) ont utilisé correctement l'imparfait là où il fallait, c'est-à-dire pour l'arrière-plan et 173 élèves (57,67%) ont employé systématiquement le passé composé ou le passé simple pour les verbes exprimant des actions de premier plan. Cette remarque se confirme dans l'exercice suivant quand seulement 109 sur 300 élèves (36,33%) sont bons pour l'emploi de l'imparfait et 207 sur 300 élèves (69%) pour le passé composé / passé simple.

Sur le plan énonciatif, à savoir la distinction entre le passé composé et le passé simple, nous avons obtenu en revanche des résultats plutôt satisfaisants. Dans le premier exercice où le passé composé est le temps des verbes du premier plan, le nombre d'élèves ont fait le bon choix s'élève à 239, soit 79,7%, alors que dans le second exercice où le récit devrait être au passé simple, le pourcentage est de 81,7%, soit 109 élèves. En croisant ces résultats, nous constatons que 209 élèves (69,7%) ont fait le bon choix dans tous les deux exercices, ce qui veut dire qu'ils se font un bon usage du passé composé et du passé simple.

Au final, au croisement des résultats sur la mise en perspective et sur le plan énonciatif, nous comptons seulement 33 élèves (11%) ont une bonne maîtrise des temps du passé (passé simple / passé composé / imparfait) en ayant accompli tous les deux exercices sans fausses notes.

c. La troisième partie (QCM sur les valeurs du passé simple)

Le but en est de vérifier l'acquisition des valeurs du passé simple par les élèves. La question ouverte posée à la fin de cet exercice demande à ces derniers d'expliquer les différences entre le passé simple et le passé composé.

À déterminer si le passé simple s'emploie avec ou sans moment déterminé, 244/300 élèves ont choisi le camp : 77 pensent que l'emploi du passé simple nécessite un repère temporel alors que 167 pensent le contraire. Seulement 12 élèves (4%) qui ont choisi les deux possibilités ont alors une conviction juste sur le lien entre ce temps verbal et le circonstanciel de temps. À noter que 44/300 n'ont pas pris part à ce sujet.

Le passé simple s'emploie-t-il à l'oral ou à l'écrit ? La plupart des élèves ont opté pour le registre écrit (262 élèves, soit 87,33%). Seulement une petite minorité (18 élèves) pense à tort que c'est un temps verbal pour l'oral. 11 élèves prétendent qu'il serait utilisé dans les deux registres et 9 ne choisissent aucune solution.

Dans la suite des QCM, 186 élèves (62%) ont déterminé correctement l'effet de rupture du passé simple avec le moment présent, alors que 36 élèves ne s'en sont pas rendu compte. 103 autres élèves ont été perplexes devant cette question, en ne choisissant aucun des deux items ou en cochant tous les deux. 36 élèves pensent que le passé simple décrit une action passée qui dure jusqu'au moment présent, ce qui est complètement faux. Parmi ceux-ci, 15 ont eu une mauvaise perception sur l'effet de rupture du passé simple dans la question précédente. 142 élèves pensent que le passé simple décrit une action accomplie dans le passé. Or ce temps verbal, avec sa valeur aspectuelle d'aoristique, est indépendant du fait que l'action soit accomplie ou non. Le passé simple ne fait qu'évoquer le procès dans le passé. Bref, les résultats traduisent une maîtrise très superficielle sur l'effet et la valeur aspectuelle du passé simple chez les élèves.

En ce qui concerne les valeurs de mise en perspective du passé simple, les enseignants peuvent se réjouir car 163 de leurs élèves (54,33%) le disent compatible avec les actions de premier plan, soit 54,3%. Cette performance rapproche le pourcentage d'élèves qui ont utilisé le passé simple pour les actions principales du récit dans le second exercice de la 2^e partie. En revanche, 55 prétendent le contraire. 82 ne maîtrisent pas ces valeurs de relief temporel. Les résultats sur ce plan demeurent donc mitigés.

À la question si le passé simple et le passé composé sont tout à fait identiques, seulement 49 élèves ont répondu à l'affirmatif, ce qui suppose que le reste (83,67%) perçoit des nuances entre ces deux temps verbaux. En ce sens, les

élèves ont été ensuite invités à décrire ces différences. Nous avons enregistré des remarques intéressantes quoiqu'elles ne soient pas toujours pertinentes. D'après eux, le passé simple se distingue du passé composé sur les points suivants :

- Il se caractérise par la simplicité
- Il s'emploie dans les textes anciens ou dans les contes, les histoires irréelles
- Il exprime la politesse
- Il est réservé aux écrivains
- Il a une conjugaison plus compliquée que celle du passé composé
- Il est moins utilisé que le passé composé
- Il est utilisé dans les textes importants ou dans les œuvres célèbres
- Il est employé souvent à la 3^e personne
- Il rend les phrases plus soignées.

Ces remarques montrent encore une fois des connaissances relativement regrettables des élèves sur le passé simple. Il est question par conséquent de revoir son enseignement dans le cadre du secondaire.

Propositions

Vu le volume horaire octroyé au passé simple, nous jugeons que ce temps verbal n'est pas considéré à sa juste valeur. Les apprenants auraient besoin de plus de temps pour s'approprier les valeurs du passé simple. Par ailleurs, le programme ne devrait pas traiter du passé simple en une seule unité, l'idéal serait de le répartir sur plusieurs thèmes dans l'année scolaire et sur toutes les 3 années de lycée. Il pourrait même réviser les temps du passé et le passé simple en particulier à chaque niveau de classe. Les récits n'étant pas le seul contexte d'utilisation du passé simple, les auteurs du programme pourraient s'inspirer d'autres genres de texte susceptibles de contenir ce dernier, par exemple les articles de presse.

A notre avis, le passé simple devrait être enseigné plus en profondeur. À l'issue du programme bilingue, les élèves doivent maîtriser non seulement la conjugaison ou reconnaître ses formes. Ils peuvent aussi saisir les nuances de sens des verbes au passé simple et utiliser ce dernier dans leurs productions écrites de manière appropriée. Ces objectifs devraient être clairement définis et explicités pour éviter de semer la confusion aux réalisateurs du programme.

La formation et le perfectionnement linguistique des enseignants sont aussi un volet qu'il ne faut pas négliger. Vu le résultat et un certain nombre d'impertinences dans les propos des interviewés, il est nécessaire d'organiser, à destination des enseignants du secondaire, des stages de perfectionnement de la grammaire en

général, sur les temps du passé et sur le passé simple en particulier. Avec des connaissances solides en la matière, ces enseignants pourront ensuite transmettre le savoir enseigné aux élèves.

Quant à l'enseignement du passé simple, il conviendrait que l'enseignant procède en plusieurs étapes, et ce au niveau phrastique puis au niveau textuel : l'enseignant mettra d'abord l'accent sur la différence entre le passé simple et l'imparfait. Viendra ensuite la différence entre le passé simple et le passé composé. Par des jeux de contraste, grâce à des corpus mettant en exergue les emplois des temps verbaux, l'enseignant pourra faire comprendre aux élèves leurs points communs et leurs différences ainsi que les effets qu'ils produisent. Il serait aussi intéressant de comparer l'expression des temps du passé en français à celle en vietnamien. Conscients des particularités de chacune des deux langues, les apprenants veilleront davantage à leur emploi des temps verbaux en français.

Enfin, il est indispensable que l'enseignant encourage son public à lire. Joignant l'utile à l'agréable, l'apprenant trouvera de la motivation dans son apprentissage et améliorera ses connaissances.

Bibliographie

- Benveniste, E. 1974, éd. 2001. *Problèmes de linguistique générale* 2. Coll. Tel, Paris : Gallimard.
- Chevallard, Y.1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Gosselin, L.2005. *Temporalité et modalité*. Coll. Champs linguistiques, Bruxelles : éd. Duculot.
- Grévisse, M. 2000. *Le bon usage*. 13^e éd., Paris : Duculot.
- Imbs, P.1968. *L'emploi des temps verbaux en français moderne. Essai de grammaire descriptive*. Paris : Klincksieck.
- Maigneueau, D.1993. *Éléments de Linguistique pour le texte littéraire*. 3^e édition, Paris : Dunod.
- Riegel, M., Pellat, J.-C, Rioul, R.1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Weinrich, H.1994. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/Hatier.
- Wilmet, M.1998. *Grammaire critique du français*. 2^e éd., Bruxelles : Duculot.

Notes

1. Fruit de la coopération tripartite entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France au Vietnam.
2. À chaque niveau de classe, le programme du français langue étrangère propose 6 unités, correspondant à 6 thèmes, dont chacun est travaillé pendant 3 semaines, à raison de 7 périodes de 45 minutes / semaine et ce pour toutes les quatre compétences (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale) et pour la connaissance de la langue.

3. La deuxième personne est mise à part en raison de son absence dans l'utilisation du passé simple dans la plupart des cas de pratique du français.

4. Ce taux est déterminé à partir du quotient entre le total des scores obtenus sur les 20 verbes et le nombre total des élèves du niveau en question.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Caractéristiques syntaxiques des descriptions d'hôtels sur Internet

PHẠM Song Hoàng Phúc

Département de Français,
Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, Vietnam
phucpsh@hcmue.edu.vn

NGUYỄN THỨC Thành Tín

Département de Français,
Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville, Vietnam
thanhtin80@yahoo.fr

Résumé

Les documents de description d'hôtels possèdent des contenus et des caractéristiques syntaxiques qui leur sont propres. Conscient de cette spécificité, l'article tente de les dégager par l'analyse d'un corpus composé de 30 textes, issus des sites d'hôtel, mais aussi de deux sites de réservation : Booking.com et Agoda.com. Le travail est bénéfique pour le voyageur en quête d'un hébergement, pour le concepteur web qui promeut son établissement d'accueil, pour le concepteur de formation qui élabore un programme de français de l'hôtellerie et pour l'enseignant qui concrétisera ce dernier avec des activités pédagogiques.

Mots-clés : hôtel, site, description, syntaxe

Syntactic characteristics of hotel descriptions on the Internet

Abstract

The hotel description documents have different content and syntactic features of their own . Recognizing this fact, the article tries to high light these features by analyzing the text composed of 30 articles, from the hotel websites and from two booking sites, Booking.com and Agoda.com. The work is beneficial for the traveler looking for accommodation, for the web site designer who wants to promote their site, for the course designer of French language, specializing in hospitality and for the teachers who design language related activities.

Keywords : hotel, site, description, syntax

Le français du tourisme, en tant que langue de spécialité, se dote des particularités que doivent maîtriser les apprenants afin de bien l'utiliser dans le travail de guidage, de présentation, d'études touristiques, etc. Prenons l'exemple du français utilisé dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration. Les documents qui décrivent les hôtels, les restaurants et leurs services contiennent un lexique propre et des caractéristiques syntaxiques qui sont différents de ceux que l'on trouve dans les documents juridiques, économiques ou littéraires. Il suffit d'observer les prospectus, les brochures et les sites internet des hôtels et des restaurants pour le constater. Par ailleurs, il n'est pas difficile de trouver ce français de spécialité dans les sites de conseils (Guide du routard, Michelin, Tripadvisor, etc.) ou les sites de réservation (booking.com, agoda.com, hotels.com, etc.).

La maîtrise du langage de l'hôtellerie est importante dans la compréhension aussi bien que dans la production. En effet, les touristes ont besoin de comprendre les détails de l'offre pour se choisir les chambres et les services adaptés à leurs conditions et leurs exigences, etc. Pour l'hôtelier, la communication et l'information sur les équipements de l'établissement demandent une expression claire et valorisante. C'est pourquoi le site internet d'un hôtel, les brochures et les prospectus sont considérés comme le visage, la première image de l'établissement qui doit impressionner la clientèle.

La description des établissements sur les sites des hôtels et sur les sites de réservation peut aussi constituer un corpus intéressant pour étudier les particularités syntaxiques du langage de l'hôtellerie. Cette tentative répond à un besoin réel de la pratique du français dans la vie courante, mais aussi à celui de l'enseignement-apprentissage du français de l'hôtellerie qui pourra également en profiter pour se rendre plus efficace.

Les hôtels et la réservation en ligne

L'hôtel est un établissement commercial qui met à la disposition d'une clientèle itinérante des chambres meublées pour un journalier¹. L'hôtellerie est un secteur du tourisme qui répond au besoin d'hébergement du voyageur. Avant d'effectuer une réservation, ce dernier doit accéder aux informations liées aux offres. De plus, à l'ère où tout passe par le numérique et l'électronique, l'information est facilitée par l'Internet. Le voyageur peut en effet se rendre sur les sites des hôtels pour s'informer. D'autre part, l'information sur les hôtels est depuis longtemps favorisée par les sites de réservation qui présentent l'avantage non seulement de renseigner le voyageur mais aussi de comparer différentes offres.

Selon l'INSEE², pour l'année 2015, les voyageurs s'adressent directement au prestataire pour une réservation d'hébergement pour 48 % de leurs séjours. Mais seul un tiers des séjours sont réservés en agence de voyages à destination de la métropole. En revanche, 60 % des séjours réservés par l'intermédiaire d'une agence de voyages ou d'un tour-opérateur sont à l'étranger ou vers la France d'outre-mer. Une autre information remarquable, 40 % des séjours à l'étranger sont réservés par l'internet. Cette pratique offre de multiples avantages : tarifs bas, exonération de frais de réservation, annulation gratuite, paiement sécurisé, promptitude du service, etc.

La réservation en ligne peut se faire sur le site de l'hôtel (site propre) ou sur les sites de réservation d'hébergement en ligne. En effet, la plupart des hôtels, surtout les hôtels de renom disposent chacun d'un site internet qui est considéré comme la vitrine de l'établissement. En général, les principales informations de l'hôtel se trouvent sur la page d'accueil. À côté des images suggestives, les sites propres mettent aussi en avant les avantages de leur hôtel dans différentes rubriques. D'autre part, les sites de réservation font partie des OTA (Online Travel Agency³). Ils permettent aux voyageurs de s'informer en temps réel de l'état des stocks des hôtels et de comparer des offres.

Les deux géants dans le domaine sont Booking.com et Agoda.com. Le premier est un des plus célèbres sites du monde de réservation d'hébergements en ligne . Il est administré par Booking.com B.V avec environ un million de nuitées réservées par jour. Le siège de ce site se trouve à Amsterdam, aux Pays-Bas. Depuis 1996, Booking.com propose les meilleurs tarifs pour tout type d'établissement hôtelier. Il utilise plus de 40 langues et présente plus de 866 296 établissements dans 224 pays et territoires. Quant à son concurrent direct, le site Agoda.com, celui-ci a vu le jour en 2007 et connaît depuis la plus forte progression au monde. C'est le deuxième site de réservation et il dispose d'une relation privilégiée avec des centaines de milliers d'établissements avec environ 38 langues.

Constitution du corpus

Pour notre corpus, nous avons choisi par hasard dix hôtels dont la présentation est disponible en français, grâce au moteur de recherche Google. Ces hôtels sont situés en France (à Marseille, à Lyon, à Toulouse et à Paris), au Canada (au Québec) et en Suisse (à Genève). Parmi ces établissements, il y a deux hôtels trois étoiles, sept hôtels quatre étoiles et un hôtel cinq étoiles. Pour chacun de ces dix hôtels retenus, nous avons ensuite extrait la présentation sur leur site propre, puis celle sur Booking.com et sur Agoda.com.

Notre corpus est donc constitué de 30 descriptions au total, ce qui nous a permis d'en dégager les caractéristiques syntaxiques et de comparer les différentes versions. Chacune des descriptions a fait l'objet d'une analyse syntaxique sur :

- Le nombre de prédicats dans les phrases. En fonction du nombre de verbes conjugués dans les phrases, nous distinguons les phrases simples des phrases complexes, puis les 5 types de propositions : propositions juxtaposées, propositions coordonnées, propositions subordonnées relatives, propositions subordonnées complétives et propositions subordonnées circonstancielles ;
- La présence ou l'absence du verbe conjugué dans le prédicat, pour classer les phrases en phrases verbales ou phrases averbales ;
- La modalité énonciative, pour classer les phrases parmi les phrases énonciatives, les phrases interrogatives, les phrases impératives ou les phrases exclamatives ;
- Les modes verbaux (indicatif, subjonctif, impératif et conditionnel) ;
- Les temps verbaux, surtout ceux de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple ou futur antérieur, etc.) ;
- Les voix. En nous appuyant sur la relation entre le sujet ou l'agent, le verbe et l'objet, nous distinguons la voix active, la voix passive, la voix pronominale réfléchie, la voix pronominale réciproque, la voix factitive simple ou la voix factitive pronominale. Les emplois pronominaux à sens passif (exemple : *l'hôtel se trouve dans le 8^e arrondissement*) sont classés dans le compte de la voix passive. Par ailleurs, nous considérons les emplois des verbes essentiellement pronominaux comme faisant partie de la voix active, vu que le sens de ceux-là se rapproche de cette voix ;
- La pronominalisation (emploi des pronoms personnels dans les phrases) ;
- Les constructions personnelles, lorsque le pronom « il » ne représente rien.

Phrases simples et phrases complexes

Pour la description d'un même hôtel, les sites propres utilisent nettement plus de phrases que les sites de réservation, ce qui veut dire que les présentations sur les sites de l'hôtel sont en général plus longues que celles sur les sites de réservation.

Parmi les 30 documents soumis à l'analyse, nous constatons un grand écart au niveau du nombre de prédicats dans la phrase entre les descriptions dans les sites propres et celles dans les sites de réservation, mais aussi entre les hôtels. D'une manière générale, les phrases simples (à un seul prédicat) sont dominantes par rapport aux phrases complexes (contenant plus d'un prédicat), 79.8% contre 20.2%. Dans les détails, les documents sur les sites propres contiennent 83.1% de phrases simples. Cette proportion est de 82.4% pour Booking.com et de 66.7% pour Agoda.com. Notons également que 4 documents sur 30 ne contiennent aucune phrase complexe.

S'agissant de phrases complexes, les propositions coordonnées sont prépondérantes (44%), suivies des propositions subordonnées relatives (31.3%). Les propositions juxtaposées et les propositions subordonnées circonstancielles représentent respectivement 12.7% et 9%. Les propositions subordonnées complétives sont les moins présentes, avec un taux d'apparition de 3%.

En ce qui concerne les sites propres, la coordination est très utilisée (47.3%), suivie de la juxtaposition (20.3%). Les relatives sont privilégiées parmi les propositions subordonnées (17.6%), les circonstancielles et les complétives étant nettement moins présentes (9.5% et 5.4%).

Quant aux documents sur Booking.com, les propositions juxtaposées, les subordonnées complétives et circonstancielles sont complètement absentes. 64% des propositions sont coordonnées et 36% sont des propositions subordonnées relatives. La situation sur Agoda.com est toute autre : les propositions subordonnées relatives représentent plus de la moitié des phrases complexes (57.1%). Les propositions coordonnées représentent 22.9%, les propositions subordonnées circonstancielles 14.3% et les propositions juxtaposées 5.7%. Nous notons également l'absence de propositions subordonnées complétives. Comme la description d'hôtel répond à un besoin de communication, les discours indirects ou les expressions de la pensée sont exclus.

Phrases verbales et phrases averbales

Les phrases averbales (ne contenant pas de verbe prédicatif) et les phrases verbales (contenant au moins un verbe prédicatif) sont distribuées de manière inégale dans les descriptions d'hôtels. En effet, les phrases verbales représentent jusqu'à 89.2% contre 10.8% des phrases averbales, tous types de sites confondus.

Une particularité : les phrases averbales n'apparaissent pas dans les sites de réservation. Quant aux sites propres des hôtels, quasiment toutes les descriptions contiennent plus ou moins de phrases averbales pour l'énumération ou pour créer un effet auprès du lecteur sous forme de phrases interrogatives ou exclamatives.

Phrases selon les modalités énonciatives

Les phrases énonciatives connaissent la plus grande proportion, 90.4% contre 7.5% des phrases impératives et 1.6% pour les phrases exclamatives. Les phrases interrogatives sont utilisées dans un seul document (*Quoi de mieux qu'un effort physique suite à une journée de détente à l'hôtel Sépia ?*). La prédominance des phrases énonciatives s'accorde bien avec le type de texte dont il s'agit : les descriptions d'hôtels sont des textes informatifs qui ne visent pas à produire des

émotions chez le lecteur ni à susciter des questions ou à émettre des directives. Concrètement, dans les descriptions sur les sites propres, les taux sont respectivement de 86% pour les phrases énonciatives, de 11% pour les phrases impératives et de 3% pour les phrases exclamatives.

Sur les deux sites de réservation, les phrases énonciatives représentent 98% pour Booking.com et 96% pour Agoda.com ; les phrases impératives sont de l'ordre de 2% pour Booking.com et de 4% pour Agoda.com.

Les phrases impératives créent un effet d'incitation à venir passer son séjour à l'hôtel :

Le soir venu, installez-vous dans le patio et dégustez les spécialités du chef. Partez à la conquête de la Ville Lumière chez Novotel. Après une longue journée, venez profiter d'un moment de détente avec une séance de massage offerte tous les mardis et jeudis de 17h30 à 19h30 à l'hôtel Novotel Paris les Halles. (Site de l'hôtel Novotel)

Faites-vous chouchouter comme une star en profitant du service exclusif de l'établissement : Hôtel C2. (Booking.com pour l'hôtel C2)

Pour ne nommer que quelques-uns des équipements de l'hôtel, citons Wifi gratuit dans toutes les chambres, réception 24/24h, accessible aux personnes handicapées, express check-in/check-out, zone de stockage bagages. (Agoda.com pour l'hôtel C2)

Si vous recherchez confort et côté pratique à Québec, posez vos bagages à l'Hôtel Sepia. (Agoda.com pour l'hôtel Sepia)

Profitez d'une profusion de services et d'équipements hors pair dans cet hôtel de Toulouse. (Agoda.com pour l'hôtel Kyriad)

alors que les phrases exclamatives essaient d'attirer l'attention des intéressés :

Quoi dire de plus relaxant !

Vivre en Grand !

Un traitement de star ! (Site de l'hôtel Grand Times)

Le mode verbal

L'indicatif, avec un taux d'utilisation globale de 89.3%, est prépondérant par rapport aux autres modes verbaux - impératif (8.8%), subjonctif (1.8%). Concrètement, l'indicatif représente 98.1% sur Booking.com, 92.2% sur Agoda.com et 84.5% sur les sites propres. Le conditionnel brille par son absence totale

dans ces documents. Il s'agit en effet du mode de l'hypothèse et de l'éventualité qui n'a pas de place dans les descriptions d'hôtels. Outre l'indicatif, l'impératif est le deuxième mode le plus utilisé. Sa proportion atteint jusqu'à 41% dans la présentation en site propre de l'hôtel Novotel. Les occurrences de l'impératif correspondent effectivement aux phrases impératives que nous avons recensées. Son effet est d'inciter les clients à effectuer des actions (profiter des services, venir passer un séjour, etc.) dans l'établissement.

Enfin, le subjonctif ne représente qu'une faible proportion. Totalement absent sur Booking.com, il est très peu utilisé sur Agoda.com, dans les tournures exprimant la concession, pour mettre les services de l'hôtel en adéquation avec les motifs du séjour.

Que vous voyagiez par affaires ou par agrément, l'accès à Internet haute vitesse est important pour vous et nous le savons. (Site de l'hôtel Sepia)

Toute notre équipe aura plaisir à vous conseiller sur nos tarifs et nos catégories de chambres selon le type de séjour que vous souhaitez que ce soit dans le cadre de votre travail ou de vos loisirs en famille, alors laissez-vous guider, nous donnerons toute satisfaction à votre réservation. (Site de l'hôtel Alexandra)

Le temps verbal

Le présent est utilisé le plus sur Agoda.com (87.9%), puis sur Booking.com (82.1%) et ensuite sur les sites propres des hôtels (77.6%). Bref, pour tous les types de sites confondus, le présent est le temps verbal le plus utilisé avec un taux de 81.1%, suivi du futur simple (14.3%) qui vise à mettre en valeur la supériorité de ses services en projetant dans l'avenir la présence des clients. Le passé composé et l'imparfait qui relatent l'histoire des établissements apparaissent dans une proportion infime (4,1% et 0,5%). Aucun document n'emploie le plus-que-parfait et le futur antérieur.

La voix

D'une manière générale, la voix active et la voix passive sont plus utilisées que les autres voix. En ce sens, la première, avec un taux de 83.8%, est prépondérante par rapport à la deuxième (14.6%), à la voix factitive (1.2%) et à la voix pronominale (0.4%). Si dans tous les documents, la voix active est largement utilisée, il en est de même pour la voix passive dans la plupart des descriptions. La voix active est plus utilisée sur Agoda.com (92.1%) que sur les sites propres (84.8%) et sur Booking.com (72.2%). En revanche, la voix passive est utilisée plus souvent sur Booking.com (26.9%) que sur les sites propres (12.5%) et sur Agoda.com (7.9%), ce dernier utilise rarement la voix passive.

De plus, la voix factitive simple et la voix factitive pronominale sont rares :

Des plans de ville aux visites guidées en passant par les bouchons incontournables, nous vous ferons découvrir notre belle région et ses spécialités locales. [...]

Votre escale bien-être dans la Ville Lumière. En plein cœur de la place Bellecour, ses restaurants, ses boutiques... L'hôtel Alexandra a le type de chambre qui vous correspond. Alors laissez-vous tenter et cliquez pour réserver ! (Site de l'hôtel Alexandra)

Faites-vous chouchouter comme une star en profitant du service exclusif de l'établissement : Hôtel C2 (Booking.com pour l'hôtel C2)

Pronominalisation

Les descriptions d'hôtel emploient beaucoup les pronoms personnels sujets, essentiellement à la 3^e personne du singulier et du pluriel pour reprendre les noms qui les précèdent. Les documents s'adressent directement aux lecteurs par l'utilisation généralisée du pronom personnel complément d'objet direct et indirect à la 2^e personne (*vous*)

Des attentions particulières pensées pour vous, la chambre Exécutive vous accueille en VIP : wifi gratuit, machine Nespresso, 2 bouteilles d'eau offertes à votre arrivée, kit bien-être avec peignoirs et chaussons. Jusqu'à 4 personnes. (Site de l'hôtel Novotel)

Vivre en Grand ! Cette chambre des plus spacieuses vous offre des commodités d'un style de vie des plus grandioses avec votre famille. Elle vous offre le nec plus ultra de l'élégance et du confort. Profitez de cet espace privé unique pour vous y détendre accompagné de vos enfants. (Site de l'hôtel Grand Times)

Le pronom *y* pour le complément d'objet indirect ou le complément circonstanciel de lieu occupe une moindre proportion. Un seul emploi du pronom *en* est recensé.

Construction impersonnelle

Les descriptions d'hôtel se servent peu des constructions impersonnelles. En effet, seuls 4 documents sur 30 utilisent des verbes essentiellement impersonnels et des verbes occasionnellement impersonnels. Les tournures impersonnelles les plus utilisées sont *il s'agit de*, *il y a*, *il est agréable de*, *il faut*, etc.

En guise de conclusion

L'analyse des 30 présentations d'hôtels a fourni des données intéressantes, faisant apparaître une vue générale sur les informations des établissements d'accueil et des sites de réservation. D'une manière générale, pour le même hôtel,

le document sur les sites propres est souvent plus long, plus détaillé et plus complet que celui des sites de réservation. Le premier dispose aussi de plus de rubriques et présente toujours les points forts de l'hôtel. Par conséquent, le site propre de l'hôtel offre un discours plus long que les sites de réservation. Parfois, les sites de l'hôtels et les pages de réservation en ligne se complètent pour offrir un aperçu plus exhaustif sur l'hébergement.

Cette analyse peut profiter au concepteur web qui crée ou qui souhaite améliorer la page d'accueil sur Internet, la vitrine de l'hôtel, au profit des clients qu'il cherche à convaincre. Par ailleurs, les données de cette petite recherche peuvent être bénéfiques pour les professionnels de l'enseignement du français de spécialité, en l'occurrence de l'hôtellerie. Le concepteur de formation et l'enseignant de français de l'hôtellerie tiendront compte des contenus et des caractéristiques d'une description d'hôtel avant de construire leur programme de formation. À l'appui de ces éléments, ils pourront ensuite y introduire les points grammaticaux cruciaux qu'utilisent fréquemment les descriptions d'hôtels, tout en veillant à leur progression. L'enseignant, quant à lui, sera donc amené à créer des activités de compréhension et de production pour son cours.

Bibliographie

- Dubois, J. et al., 1994, éd. 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Grévisse, M. 1993, *Le Bon usage*, 13^e éd., Paris : De Boeck-Ducolot.
- HUỠNH Thanh Triêu, 2009, *Grammaire pratique 1*, Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville.
www.agoda.com
www.astoria-geneve.ch
www.booking.com
www.c2-hotel.com
www.dorchestercollection.com/fr
www.grandtimeshotel.com/fr
www.hotel-alexandra-lyon.fr
www.hotelbeauchamps.com/fr
www.hotelchavanel.com/fr
www.hotelsepia.ca
www.insee.fr
www.kyriad.com/fr
www.larousse.fr
www.novotel.com/fr
- [Sites consultés le 15 octobre 2017]

Notes

1. www.larousse.fr

2. www.insee.fr

3. Selon Ohayon R., les OTA sont *l'ensemble des intermédialités de commerce en ligne qui consacrent des services ou des offres de voyage à caractère privé ou professionnel entre un hôtel-restaurant et un consommateur. Ces sites offrent la réservation du voyage, des avis de consommateur ou la combinaison des deux. Afin que les hôtels-restaurants puissent indiquer leurs prix et leurs disponibilités, les OTA mettent à disposition des moteurs de réservation. Les OTA facturent les établissements sous forme de pourcentage sur les ventes pour ce service.*

Synergies pays riverains du Mékong
n^{os} 9-10 / 2017-2018

Entretiens

Enseigner le français en Asie
du Sud-est aujourd'hui
face à l'omniprésence de l'anglais
et à la montée en puissance
des autres langues asiatiques





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Avant-propos

Joël Alexandre
Président de l'Université de Rouen Normandie, France

Les sept entretiens filmés figurant dans le présent dossier constituent le point d'aboutissement d'une collaboration exemplaire entre des enseignants-chercheurs de l'Université de Rouen Normandie, des Lycéennes rouennaises d'origine asiatique, des collègues de la Direction des Relations internationales et de la Coopération de l'Université de Rouen Normandie, l'équipe du Service audiovisuel de l'Université sous la responsabilité d'Anne Langlois-Barbelin, le Service audiovisuel du réseau Canopé-Rouen sous la responsabilité de Bernard Obermossner et le *Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale - GERFLINT* (le Gerflint est un programme mondial d'édition et de diffusion scientifiques francophones présidé par Jacques Cortès, Professeur émérite de Sciences du Langage de l'Université de Rouen Normandie. Ce programme est rattaché à la *Fondation « Maison des Sciences de l'Homme »* dont le Siège est à Paris). Il me serait difficile de détailler l'ensemble de ces entretiens tant le contenu et les thèmes abordés sont riches et diversifiés. Je me contenterai donc de revenir sur l'entretien avec Sylvain Lamourette qui aborde une thématique intéressant directement l'Université de Rouen Normandie, à savoir le *renforcement des relations et des partenariats entre l'Europe et l'Asie du Sud-est, ce renforcement visant, entre autres, à promouvoir l'immersion culturelle et linguistique en français et dans les autres langues européennes des étudiants asiatiques concernés*. Par ailleurs, Sylvain Lamourette aborde dans cet entretien le *cas des programmes Erasmus-Mundus en général*, et en particulier celui du *programme IMPAKT avec l'Asie du Sud-est*, financé par l'Union Européenne (période 2014 - 2018), le programme *Impakt* concernant au premier chef notre Université puisque celle-ci assure la coordination du consortium qui a été constitué autour de ce programme en collaboration avec la *National Economics University*, un établissement d'enseignement supérieur vietnamien implanté à Hanoi¹

Les programmes *Erasmus-Mundus* ont été créés en 2004 (les derniers projets se termineront en 2018), en quelque sorte comme l'équivalent européen des bourses américaines *Fulbright*. Bien dotées sur le plan financier, ces bourses européennes de mobilité permettent aux étudiants de parfaire leur niveau de compétences académiques ainsi que leurs aptitudes de façon à les rendre plus opérationnels par la suite sur le marché du travail.

En 2015, au moment de l'enregistrement de cet entretien, Sylvain Lamourette assurait la gestion des programmes européens au sein du Service des Relations internationales de l'Université de Rouen Normandie, au premier rang desquels figuraient les programmes *Erasmus-Mundus*. La fonction de Sylvain Lamourette consistait à préparer et à répondre à des appels d'offres européens en adéquation avec la politique de l'établissement, puis à gérer ces projets jusqu'à leur terme lorsqu'ils avaient été validés. Cette fonction incombe désormais à Anne Dandeville, Assistante Ingénieur de Recherche et de Formation, aujourd'hui Directrice des Relations Internationales et de la Coopération de l'Université de Rouen Normandie.

La thématique abordée par Sylvain Lamourette me semble d'autant plus d'actualité à l'Université de Rouen Normandie qu'elle s'inscrit pleinement dans les orientations stratégiques de notre Université, définies dans le cadre du Contrat de site Normandie-Université 2017-2021. L'Université de Rouen Normandie encourage fortement les étudiants à effectuer un stage ou une période d'études à l'étranger pendant leur cursus universitaire à Rouen car une telle expérience hors du territoire français présente de nombreux avantages :

- ⇒ Enrichissement personnel et professionnel des étudiants concernés,
- ⇒ Atout indéniable pour intégrer la vie active par la suite,
- ⇒ Gain en autonomie et en maturité de ces étudiants,
- ⇒ Développement de leur ouverture d'esprit, de leurs compétences inter-culturelles et de leur capacité d'adaptation,
- ⇒ Amélioration du niveau de langue pour les étudiants étrangers venant à Rouen,
- ⇒ Appréhension d'une réalité différente de celle de leur pays d'origine.

L'Université de Rouen Normandie - qui compte près de 30 000 étudiants en 2017 et 40 laboratoires de recherche - est un acteur majeur de la formation et de la recherche en Normandie au sein de l'entité « Normandie Université ». Celle-ci est impliquée dans les pôles de formation et de recherche au niveau régional, mais elle ambitionne également de se placer sur le terrain de l'excellence scientifique au niveau national et européen...

Forte de son expertise dans le domaine de l'international, notre établissement fait entièrement siennes les finalités des programmes Erasmus-Mundus :

- ⇒ Promouvoir l'Union européenne comme espace d'excellence académique à l'échelle mondiale,
- ⇒ Accroître, d'une façon générale, l'image de marque, la visibilité à l'international ainsi que l'accessibilité des Universités européennes,
- ⇒ Rendre les formations des Universités françaises plus attractives et plus compétitives (effet de la mise en concurrence des candidats pour les bourses),

- ⇒ Promouvoir l'enseignement supérieur européen et en améliorer la qualité,
- ⇒ Favoriser le dialogue et la compréhension interculturelle par la coopération avec des pays tiers tout en contribuant au développement durable de l'enseignement supérieur dans ces mêmes pays,
- ⇒ Offrir aux étudiants les meilleures perspectives de carrière.

L'Université de Rouen Normandie ayant une longue expérience dans les co-tutelles de thèses (mise en place, depuis plusieurs années, d'un programme doctoral avec le Vietnam, par exemple), les enseignants-chercheurs de notre établissement ont été particulièrement sensibles au fait qu'un programme tel qu'*Impakt* soit étendu au niveau du Doctorat. Ce programme - comme les autres programmes *Erasmus-Mundus* soutient, au niveau de la Licence, du Master, du Doctorat et du personnel académique et technique, les initiatives transnationales visant à mettre en valeur des cursus intégrés de très grande qualité académique, proposés par des consortia d'établissements d'enseignement supérieur. La constitution d'un consortium *Erasmus-Mundus* tel qu'*Impakt* suppose en premier lieu le partenariat d'au moins cinq pays européens éligibles dont l'un d'entre eux assure la coordination du programme et d'un ensemble de pays tiers formant un consortium limité à vingt partenaires principaux. Un co-coordonateur est nommé dans la zone cible.

Les cursus doivent obligatoirement impliquer des mobilités :

- entre les établissements du consortium (groupe cible 1),
- d'un pays de l'Union Européenne ou d'un pays concerné par le lot géographie (groupe cible 2)
- d'étudiants en situation de « vulnérabilité » originaire d'un pays concerné par le lot géographique (groupe cible 3).

Dans le programme *Impakt*, il est également proposé des bourses d'études pour les étudiants européens (donc vers des pays du Sud-est asiatique, dans le cas présent). Ce programme introduit clairement une logique de mobilité accrue, de la Licence jusqu'au niveau post-doctoral voire des mobilités de personnels pour certains pays ciblés. Le consortium constitué autour d'*Impakt*, dont l'Université de Rouen Normandie assure la coordination, regroupe un certain nombre d'Universités européennes partenaires ainsi que des Universités étrangères également partenaires implantées en Asie, donc des établissements d'enseignement supérieur non européens, dans un même consortium. Les programmes *Erasmus-Mundus* constituent un sous-ensemble du programme Éducation et Formation tout au long de la vie (EFTLV). Le programme *Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students)*, dans sa version classique, est un programme d'échange d'étudiants, d'enseignants et de personnels administratifs entre les Universités, les grandes Écoles européennes et des établissements d'enseignement supérieur à travers le monde entier dans certaines de ses versions. Ce programme

fait partie de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. La forte implication de la France dans le programme *Erasmus-Mundus* est d'ailleurs à souligner. Chef de file de ce programme, la France est impliquée dans plus de la moitié du dispositif *Erasmus-Mundus*, et constitue également le pays qui coordonne le plus de Masters et de Doctorats. Même si, pour l'instant, l'Université de Rouen Normandie a surtout utilisé un programme tel qu'*Impakt* comme un outil d'opérationnalisation d'une stratégie internationale qui existait déjà dans l'établissement, nous avons pour ambition, à terme, de formaliser une véritable stratégie internationale de façon à bénéficier d'une plus grande visibilité à l'international et d'être reconnu par nos partenaires européens et étrangers comme un établissement délivrant des formations de haute qualité.

Si le processus d'ouverture à l'international et de réflexion stratégique est bien entrepris depuis plusieurs années à l'Université de Rouen Normandie, nous nous devons de mettre noir sur blanc la stratégie internationale que nous avons définie.

Les formations *Erasmus-Mundus* - dont le programme *Impakt* - dans lesquelles l'Université de Rouen Normandie est impliquée auront incontestablement un effet structurant sur la mise en œuvre de notre stratégie internationale.

L'implication de l'Université de Rouen Normandie dans le programme *Impakt* lui permet de s'afficher comme un établissement de qualité au niveau européen, reconnu par un label d'excellence, ce qui légitime le fait que celle-ci accueille des étudiants étrangers de très haut niveau. Par voie de conséquence, les formations *Erasmus-Mundus* permettent à un établissement tel que le nôtre d'accéder à des étudiants de haut niveau qui sont susceptibles d'alimenter les laboratoires en futurs doctorants. Il est donc important pour l'Université de Rouen Normandie d'être partie prenante des formations *Erasmus-Mundus* en raison de la présence d'autres établissements européens avec lesquels elle peut être en concurrence sur le plan national mais aussi sur le plan international.

Un programme tel qu'*Impakt* constitue clairement un vecteur de notoriété et d'attractivité pour l'Université de Rouen Normandie.

Par ailleurs, je reste persuadé qu'une période de stage ou d'études dans un pays non européen pour un étudiant rouennais et le fait d'être amené, dans de très nombreux cas, à y côtoyer d'autres étudiants venant de différents pays européens pendant un certain temps lui permettra à coup sûr de renforcer son sentiment de réellement appartenir à un même espace européen se caractérisant, entre autres, par le partage de valeurs communes. Lorsque l'on aborde cette question, Daniel Modard, Coordonnateur du présent numéro de *Synergies « Pays riverains du Mékong »* se plaît à raconter l'anecdote suivante qui se situe dans un contexte très éloigné des stages Erasmus-Mundus, mais qui s'en rapproche pourtant à certains égards par le contexte : En février 2011, quelques mois avant d'être victime d'un

accident vasculaire cérébral particulièrement sévère, celui-ci avait été invité par le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Kenya pour effectuer une mission de formation en didactique du français langue étrangère à l'Université Kenyatta de Nairobi (le Kenya est un pays anglophone de l'Afrique de l'Est se situe à proximité de la zone francophone de l'Afrique, d'où la volonté des autorités kenyanes de développer l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans le pays). Daniel Modard raconte que, chaque jour, à la fin du séminaire de formation qu'il dispensait aux professeurs kenyans, il retournait à l'hôtel Sentrim Boulevard situé juste à côté du Norfolk Hôtel, un hôtel prestigieux à Nairobi, d'architecture coloniale, construit en 1904 à l'initiative de Lord Delamere, un aristocrate britannique qui possédait alors un immense domaine agricole près du lac de la Naivasha. Toujours est-il que chaque soir, au retour de son séminaire, celui-ci avait pris l'habitude de s'installer dans le grand salon de l'hôtel Sentrim Boulevard afin d'y déguster un rafraîchissement de fabrication locale. Un jour qu'il regardait la télévision dans ce salon, il constata que la télévision retransmettait ce jour-là un match de football se déroulant au Stade de France et opposant l'équipe de France à l'équipe du Brésil². Même s'il est loin d'être un fanatique de football, Daniel Modard considérait le fait de pouvoir regarder à la télévision kenyane un match international de l'équipe de France de football tellement surréaliste qu'il décida finalement de suivre l'intégralité de cette rencontre. Il faut aussi reconnaître que se balader dans les rues du centre-ville de Nairobi après le coucher du soleil est probablement une aventure aussi « exotique » que de participer à un safari au lever du jour dans le parc d'animaux sauvages de Massai-Mara ou dans celui de Nairobi. Au bout d'une dizaine de minutes où il était assis devant le téléviseur dont un serveur avait augmenté de façon très discrète le volume du son, un homme à l'allure « *so british* » se dirigea vers lui et lui demanda dans un anglais forcément stylé s'il pouvait se joindre à lui pour regarder le match, demande à laquelle D. Modard répondit favorablement. Au bout d'une demi-heure, il y avait une bonne dizaine de personnes autour du téléviseur vociférant chacun dans sa langue maternelle à chaque action offensive de l'équipe brésilienne et s'enthousiasmant à chaque centre de Gourcuff, aux débordements sur l'aile droite de Florent Malouda ou aux arrêts spectaculaires du gardien de but Hugo Lloris. Il était étonnant, selon Daniel Modard, de voir des ingénieurs allemands, danois ou britanniques en mission au Kenya, s'exalter pour l'équipe de France, se montrant ainsi solidaires d'une équipe européenne disputant un match face à une équipe sud-américaine. A la fin du match, plusieurs personnes exultaient comme s'il s'agissait de leur propre équipe nationale. Un petit groupe d'Italiens parlant un français absolument parfait s'approcha alors de lui en lui expliquant que puisqu'il était manifestement le seul Français présent dans le salon de l'hôtel ce soir-là, ils avaient décidé de lui proposer de les accompagner pour dîner au « Carnivore »

et fêter la victoire de l'équipe de France. Le « Carnivore est un restaurant de la banlieue de Nairobi, spécialisé dans les grillades de gibier africain - dont du crocodile et de la gazelle - sur un immense barbecue circulaire digne de Pantagruel. Bien évidemment, plusieurs autres personnes de différentes nationalités se proposèrent de les accompagner. Ce soir-là, plusieurs passionnés de football refirent ainsi le match qu'ils venaient de voir parlant des qualités, mais aussi des points faibles des joueurs français comme si ces derniers venaient de disputer leur match au nom de l'Europe toute entière. Il était clair que, ce soir-là, le sentiment d'appartenir à une même communauté européenne ainsi que le sens de la solidarité entre Européens étaient dans l'esprit de tous. Ces composantes de l'esprit européen constituent probablement quelques-uns des prémices permettant d'envisager à plus ou moins long terme l'édification d'un Etat européen unifié. Il est relativement facile d'extrapoler à partir de la situation qui vient d'être décrite et d'en tirer quelques réflexions à propos des stages *Erasmus-Mundus*. Il y a de fortes probabilités que la rencontre avec d'autres étudiants européens à l'autre bout du monde amènera ces mêmes étudiants, mais aussi nos étudiants rouennais à se montrer plus solidaires les uns des autres et à se découvrir de nombreuses valeurs communes par-delà la frontière de la langue de communication qu'ils utilisent au quotidien. C'est tout ce que je leur souhaite en participant à un stage ou à un séjour d'études proposé dans le cadre du programme *Impakt*.

Notes

1. **Universités partenaires asiatiques** : Cambodge National University of Management (Cambodge) - Université de Ningbo (Chine) - Institut Teknologi Supuluh Nopember (Indonésie) - Université de Savannaketh (R.P. Laos) - National University of Mongolia (Mongolie) - Institute of Finance (Philippines) - Yangon University of Foreign Languages (Myanmar - ex-Birmanie) - University Los Baños, Université Diliman (Philippines) - Université de Kelaniya (Sri Lanka) - Vietnam University of Social Sciences, National Economics University - (Vietnam).

Universités partenaires européennes : Université de Hanovre (Allemagne) - Université de Gand (Belgique) - Université Rovira i Virgili - Tarragone (Espagne) - Université de La Palmas de Gran Canaria (Espagne) - Université La Sapienza à Rome (Italie) - Université de Szczecin (Pologne) - Université de Porto (Portugal) et Université de Rouen Normandie (France).

Institutions et établissements partenaires associés : Groupe de Santander (Belgique) - Institut Français de Birmanie - Université Royale d'Agriculture (Cambodge) - Campus France (France) - CESAR (France) - Erouenmus (France) - Normandie Université (France) - Université de Rennes 2 (France) - Université de Thessalonique (Grèce) - Université de Javdapur (Inde) - ICBT - International College of Business and Technology (Sri Lanka) - Université de Peradenyia (Sri Lanka) - Université du commerce extérieur de Hanoï - Foreign Trade University - (Vietnam) - Université de Hué (Vietnam).

2. Pour les amateurs et les amatrices de football, il s'agissait du match de football France - Brésil du 9 février 2011 qui s'est conclu par une victoire de la France par 1 à 0 à la suite d'un but de Karim Benzema.



GERFLINT

ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Présentation du dossier

Daniel Modard

Université de Rouen, France

Dans le présent dossier, vous trouverez la transcription de sept entretiens filmés à Rouen en juin 2015. Les personnes choisies pour répondre aux questions qui leur sont posées ont toutes en commun leur grande proximité avec l'Asie du Sud-est soit par leur filiation (plusieurs personnes interviewées sont originaires d'un pays d'Asie du Sud-est), soit par leurs activités professionnelles, celles-ci les ayant amenées à développer des projets en relation directe avec l'Asie du Sud-est. Vous constaterez que, dans plusieurs situations, les deux composantes présentées dans les lignes qui précèdent se rejoignent et que de nombreuses personnes interviewées, originaires d'Asie du Sud-est, ont choisi d'exercer une activité professionnelle qui leur permettait de rester en relation avec leur pays d'origine.

Je vous conseille d'aller visionner tout ou partie de ces entretiens filmés. Pour ce faire, il vous suffit de cliquer sur l'une des adresses électroniques qui suivent. Vous pouvez également copier ces adresses électroniques et les coller dans votre moteur de recherche (copier/coller). Si vous ne parvenez pas à saisir tout ce qui est expliqué par les personnes interviewées (débit verbal trop rapide, manque de fluidité de la parole : complexité du sujet abordé), il vous appartiendra alors de vous référer aux transcriptions figurant dans le présent dossier. C'est leur objet.

Bonne écoute et bonne lecture...

Les adresses pour visionner les entretiens filmés sont les suivantes :

<https://webtv.univ-rouen.fr/permalink/c1255f0f57f767tm8ggp/>

<https://webtv.univ-rouen.fr/channels/#lenseignement-du-francais-en-asie>

[Consultées le 15 octobre 2018].

Entretien 1 : Tran Thi Anh Dao

Interlocuteur : Jacques Cortès

Thématique : Commercer, investir, faire des affaires en français en Asie du Sud-Est.

Entretien 2 : Sylvain Lamourette

Interlocutrice : Laurence Vignes

Thématique : Renforcer les relations de partenariat Europe - Asie du Sud-est,

promouvoir l'immersion culturelle et linguistique en français et dans les autres langues européennes.

Entretien 3 : Jacques Cortès

Interlocuteur : Daniel Modard

Thématique : Mener des recherches en didactique des langues et publier le résultat de ces recherches en français dans une revue internationale.

Entretien 4: Van Sang Ngo

Interlocutrice : Sylvie Liziard

Thématique : Suivre un cursus scientifique en français dans une Université étrangère, puis enseigner une discipline scientifique en français dans une Université française, un projet que tout chercheur étranger engagé dans son domaine de recherche peut légitimement espérer réaliser.

Entretien 5 : Myitzu Modard-Aung

Interlocutrice : Amandine Denimal

Thématique : Diversité culturelle et diffusion de la langue française et des cultures francophones. Une mise en perspective à partir de l'exemple du Myanmar (ex Birmanie).

Entretien 6 : Bernard Obermosser

Interlocutrice : Sylvie Liziard

Thématique : *Former des professeurs de français langue étrangère en poste en Asie du Sud-est aux Technologies de l'information et de la Communication.*

Entretien 7 : : Indra Modard et Anh Xuan Rieber

Interlocutrice : Myitzu Modard Aung

Thématique : Vivre au quotidien le métissage linguistique et culturel, une évidence aujourd'hui, mais assurément une réalité demain.

**Commercer, investir, faire des affaires en français
en Asie du Sud-Est
Entretien 1 : Madame Tran Thi Anh Dao
Interlocuteur : Jacques Cortès**

Thème de l'entretien : Quand le Vietnam surfe sur la vague des nouveaux pays émergents avec le groupe des BENIVEM.

Jacques Cortès : Bonjour Madame. Je suis très honoré d'être le premier à vous interroger aujourd'hui. J'aimerais que nous parlions de quatre sujets si vous en êtes d'accord :

- Je souhaiterais tout d'abord que l'on parle de vous, bien entendu, car il est intéressant de savoir comment vous êtes arrivée à Rouen et par quel itinéraire vous êtes passée.
- J'aimerais ensuite que l'on parle du Vietnam tel qu'il est aujourd'hui car celui-ci ne ressemble peut-être pas du tout au Vietnam que j'ai connu, il y a vingt ans.
- Je souhaiterais que l'on parle également d'un sujet qui vous est familier, c'est-à-dire l'économie du Vietnam.
- Je vous demanderais enfin de parler de la langue française.

Si vous êtes d'accord sur ce programme, on attaque.

Tran Thi Anh Dao : Je suis d'accord avec ce programme et, avant d'entamer cet entretien, j'aimerais tout d'abord remercier Daniel Modard de m'avoir invitée à participer à ce numéro de *Synergies* « *Pays riverains du Mékong* ». Je tiens également à vous remercier d'être mon interlocuteur dans cet entretien et cela me permettra de vous connaître davantage.

Jacques Cortès : Oui, espérons-le. D'abord vous, Madame Tran Thi Anh Dao, est-ce que vous pourriez vous présenter en quelques mots, nous dire quelles sont les relations que vous entretenez, dans votre travail, avec le Vietnam et aussi avec la France ?

Tran Thi Anh Dao : Je vais développer mon aspect asiatique dans la mesure où, de manière assez ironique, on commence avec moi et on va terminer par la deuxième génération¹, à savoir ma fille, Anh Xuan, ainsi qu'Indra, la fille de Daniel et de Myitzu Modard.

Il s'avère que j'ai commencé à m'intéresser au Vietnam et à la zone asiatique parce que j'ai tout simplement voulu revenir à mes origines. C'est la raison pour laquelle j'ai commencé à faire des études sur l'économie du développement. Je voulais, dans le cadre de ma thèse, mieux comprendre les enjeux du développement économique d'une part, mais, d'autre part, et surtout me permettre d'assimiler et de retrouver en fait le chemin, à rebours, de ma migration et de ma mobilité depuis mon plus jeune âge. C'est la raison pour laquelle, à partir de mes travaux de recherche en Doctorat, je me suis beaucoup intéressée, depuis mes travaux de recherche en thèse, à l'économie du Vietnam, d'autant plus qu'au début des années 90, très peu d'Économistes et très peu de personnes, j'entends en économie, s'intéressaient au Vietnam. D'une part, parce que le Vietnam venait tout juste de s'ouvrir à l'économie de marché et aux relations internationales et, d'autre part, parce que la plupart des Économistes qui travaillaient sur le processus de développement s'intéressaient surtout à l'Afrique. Et donc, il y avait peu d'études sur le Vietnam, et encore moins en français.

Jacques Cortès : Bien sûr. Et cela vous a donc amenée à faire des allers et retours entre la France et le Vietnam. Vous avez été amenée à aller étudier sur place un certain nombre de problèmes économiques, par exemple.

Tran Thi Anh Dao : Tout à fait et cela ne serait pas prétentieux de ma part de vous dire qu'en fait j'ai suivi le cheminement de transition et de développement économiques du Vietnam puisque j'ai entamé ma thèse en 1992. J'ai obtenu une allocation ministérielle pour effectuer mes travaux en thèse et également une bourse d'Aire culturelle² qui me permettait de faire mes travaux de terrain au Vietnam. Si je devais comparer l'image initiale que j'ai eue au début à celle que l'on a aujourd'hui, on passerait d'un extrême à l'autre parce qu'en 1992 j'entamais ma thèse. J'ai fait mes premiers travaux de terrain en 1994 et, quand bien même le Vietnam avait-il commencé à mettre en place ses réformes de transition et d'ouverture vers l'économie de marché, il y avait une situation d'extrême pauvreté. Je peux avancer le chiffre du niveau de revenu par habitant du Vietnam en 1986 lorsque le pays est entré dans sa transition : eh bien, c'était à peu près 100 dollars américains de revenu par habitant. Aujourd'hui, le Vietnam est un pays à revenu intermédiaire - tranche inférieure - selon la classification de la Banque mondiale et se situe à un niveau de 1.900 voire 2.000 dollars par habitant. Donc, il y a vraiment eu une évolution extrêmement favorable pour les habitants du Vietnam et pour le pays dans son ensemble. Mais, on est parti d'une situation difficile - c'est ce que j'essaie d'expliquer aux personnes qui sont intéressées par le Vietnam et qui ne sont pas forcément économistes - quand on part d'une situation avec un niveau aussi bas, avec une extrême pauvreté tout comme ce fut le cas pour la Corée

du Sud³ (on a une comparaison récurrente entre la Corée du Sud et le Vietnam ou d'autres pays d'Asie). Quand la Corée a été séparée en deux et que la Corée du Sud est sortie de cette guerre qui a abouti à la division entre la Corée du Sud et la Corée du Nord, et bien la Corée du Sud était dans une situation d'extrême pauvreté avec une société principalement agraire. Et donc, le Vietnam a été dans la même situation de départ. Quand on part d'une situation très basse, avec 5% ou 6% de croissance, c'est déjà conséquent. Mais, en économie, on a ce que l'on appelle le processus de rattrapage, ce qui sous-entend que partant d'une situation très basse, inéluctablement, quasi-automatiquement, vous connaissez des taux de croissance élevée. Donc, c'est la situation dans laquelle est le Vietnam⁴.

Jacques Cortès : Si je comprends bien, comme le Vietnam était dans une situation très basse au départ, il a été relativement facile d'avoir une progression avec un pourcentage assez important. Mais, plus la situation va s'améliorer, plus ce pourcentage risque de se réduire.

Tran Thi Anh Dao : Exactement, c'est ce que l'on appelle le processus de rattrapage⁵.

Jacques Cortès : Oui, c'est cela.

Tran Thi Anh Dao : Et bien, vous êtes devenu Économiste, ne serait-ce que par cet entretien... Mais pour que vous puissiez mieux comprendre, les taux de croissance actuels dans les pays industrialisés d'Asie comme le Japon ou la Corée du Sud sont relativement faibles aujourd'hui à hauteur de 3 ou 4% alors que lorsqu'ils ont connu leur décollage dans les années 60 et 70, ils avaient des taux de croissance moyens annuels de 7 à 8% voire même 9% dans d'autres pays du Sud-est asiatique. Alors, quand vous connaissez une croissance dans votre phase de décollage, les taux sont conséquents. Mais, par la suite, la courbe tend à se stabiliser.

Jacques Cortès : Est-ce que, dans le cadre de votre activité de Maître de conférences à l'Université de Rouen, vous êtes amenée à garder des contacts avec des entreprises vietnamiennes pour continuer à mener des travaux de recherche sur le terrain ou alors est-ce que vous êtes maintenant dans une phase théorique où vous transmettez des connaissances. En clair, est-ce que vous vous intéressez encore à l'économie du pays et est-ce que vous allez encore sur place de temps en temps ?

Tran Thi Anh Dao : Il y a une expression que je répète de manière incessante : c'est que je tente toujours de marcher sur mes deux pieds. Pour bien comprendre le processus de développement économique, il faut effectivement un cadrage théorique, faute de quoi, vous ne pouvez évidemment pas synthétiser les événements qui surviennent dans un pays. En même temps, j'ai eu la grande chance de

pouvoir connaître les faits économiques puisque j'ai eu la possibilité de partir en délégation pendant deux ans au Vietnam grâce à l'Institut de Recherche pour le Développement⁶ et finalement je me suis aperçue grâce à un travail de rétrospective sur moi-même en tant qu'Économiste que tout ce que j'avais appris du point de vue théorique, j'ai pu l'appliquer. Mes questionnements théoriques, j'ai pu les confronter aux faits. Pour résumer, tout était développement au Vietnam, ne serait-ce que lorsque je circulais à moto, quand je voyais la densité de population, la question de l'offre de formation. Il y avait énormément de problèmes que l'on ne peut pas voir derrière un taux de croissance de 9 ou 10%.

Jacques Cortès : Et à l'heure actuelle, est-ce que vous avez un grand projet de recherche scientifique qui concerne le Vietnam ? Est-ce que vous préparez un ouvrage dans une collection quelconque ? Est-ce que vous faites quelque chose dans ce domaine-là ?

Tran Thi Anh Dao : Alors, j'ai deux casquettes. Ma casquette d'Économiste m'amène effectivement à préparer un ouvrage. C'est un grand projet qui m'a été proposé par l'Institut de Recherche pour le Développement de l'Asie contemporaine qui porte sur les moteurs de la croissance et de l'intégration en Asie du Sud-est. Dans l'économie, il y a une part d'intuition. Or, j'ai eu la chance d'encadrer une thèse qui portait sur ce que l'on appelle le commerce Sud/Sud, c'est-à-dire entre les pays en voie de développement. Il s'est avéré qu'un jeune étudiant, sorti Major de Promotion⁷ d'un Master d'Économie à l'Université de Rouen, était d'origine sénégalaise. Je l'avais alors orienté vers les relations économiques et commerciales entre pays en développement d'Afrique et d'Asie. C'était en 2006. À cette époque-là, il y avait très peu d'études sur les relations Sud/Sud. J'en suis très contente parce qu'aujourd'hui, on parle beaucoup de commerce Sud/Sud dans la mesure où des pays émergents d'Asie sont en train de tirer l'économie mondiale et l'économie des pays en développement, notamment d'Afrique. Et c'est la raison pour laquelle, lorsque je suis intervenue dans l'émission « *Cultures-Monde* » de France-Culture⁸, il y avait eu une certaine confusion sur les concepts d'émergence et on avait parlé ensuite avec d'autres collègues des BRICS, des CIVETS ou des BENIVEM⁹... Or les moteurs de croissance selon les courbes choisies ne sont pas du tout les mêmes. Et il s'avère que le nouveau groupe de pays émergents que sont les BENIVEM est, somme toute, symptomatique d'une croissance tirée par d'autres pays en développement. Alors, les pays du Sud, en l'occurrence les pays d'Asie, sont en train de tirer la croissance d'autres pays eux-mêmes en développement, notamment d'Afrique et peut-être d'Amérique latine.

Jacques Cortès : En vous écoutant d'ailleurs dans le cadre de cette émission sur France-Culture, j'ai constaté que tous ces pays du Sud sont des pays qui ont une

démographie considérable : le Vietnam, c'est presque 90 millions d'habitants¹⁰ ; l'Éthiopie, c'est presque 97 millions d'habitants ; le Nigéria, c'est plus de 100 millions d'habitants. Est-ce que, dans le cadre de vos travaux, cet aspect démographique occupe une place importante et est-ce que nous « pauvre Europe » avec nos 65 millions d'habitants en France¹¹ seulement, nous ne sommes pas en train de perdre pied parce que, justement, la démographie n'est pas assez importante en France, en Allemagne, en Italie, en Espagne¹² par rapport au développement considérable que l'on a dans les pays du Sud. Et toute cette économie Sud/Sud dont vous venez de parler, est probablement en train de supplanter l'économie Est/Ouest. On voit de plus en plus que les choses se mettent en place en Chine, à Singapour, etc. Est-ce qu'il n'y a pas là quelque chose de très nouveau et qui va peut-être bouleverser le visage de la planète ?

Tran Thi Anh Dao : Je dirai oui et non. C'est-à-dire que lorsqu'on a eu cette émission, je n'étais pas du tout d'accord avec les cinq critères qui ont été définis par Laurence Daziano¹³ dans la mesure où parmi ces cinq critères, il y avait cet aspect croissance démographique, taille démographique. Je dis non car lorsque vous avez une taille de population conséquente, cela pose des problèmes, des problèmes de croissance, des problèmes de satisfaction des besoins économiques et sociaux, des problèmes d'éducation, de santé. Quand vous avez un pays grand par sa taille démographique, j'avancerai plutôt un argument malthusien¹⁴ consistant à dire que ce n'est pas un bon élément pour connaître de la croissance et du développement économique. Cela étant, pour vous donner un exemple : vous avez dans l'Éducation au Vietnam des classes de l'école primaire qui sont en moyenne à 50 ou 60 élèves. Donc, ne pouvant subvenir à cette masse de jeunes à scolariser, certains enseignants sont contraints d'ouvrir leurs classes de 9h du matin à 9h du soir, voire 10h du soir. Ainsi la démographie peut être considérée comme un élément positif et je poursuivrai là-dessus mais elle peut aussi contribuer à vous garder dans ce que l'on appelle une « trappe de sous-développement ». Mais, en même temps, ce qui se passe effectivement aujourd'hui, c'est que vous voyez un nouveau groupe de pays émergents, justement ceux qui font partie des BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud). Ce sont des pays qui, de par leur taille, ont connu de très fortes croissances. Alors, cela s'explique d'un point de vue théorique par ce qu'on appelle les économies d'échelle. Je peux vous donner un exemple : lorsque la Chine produit des motos, elle n'en produit pas 5 millions ; elle en produit 5 milliards du fait de son abondante population.

Jacques Cortès : 5 milliards de motos, vous exagérez un peu ?

Tran Thi Anh Dao : Non, pas nécessairement. Je vous donne simplement un exemple pour que vous compreniez. Cela signifie que du fait de leur taille démographique,

il y a évidemment une abondance de main d'œuvre dans ces pays qu'il va falloir mettre à l'emploi et cela contribue à faire pression sur les coûts salariaux. C'est depuis les années 90 que l'on nous dit que cette abondance va s'épuiser, mais, dans les faits, elle ne s'épuise pas, ce qui sous-entend qu'il y a d'autres éléments que la main d'œuvre pour expliquer la compétitivité des coûts ou des prix des produits chinois. Mais, effectivement, la taille joue. Ce qui se passe aujourd'hui, c'est que c'est un élément positif dans la mesure où de par votre taille démographique, du fait que la Chine est en train de changer de régime de croissance, ce marché domestique conséquent pourrait tirer la croissance du pays parce qu'il y a des besoins de consommation qui pourraient être satisfaits par la production domestique. Il y a effectivement une croissance en deux temps dans laquelle la taille démographique peut effectivement contribuer à la croissance d'un pays.

Jacques Cortès : C'est évidemment un des aspects de la croissance, mais il faut que cet aspect démographique soit accompagné par une formation de la population, de la jeunesse notamment, de manière à ce que sur le marché du travail, arrivent des gens qui ne soient pas arriérés, mais qui soient déjà formés. Or, on sait que si la Chine est en train de se développer formidablement, c'est parce que, chaque année, sur le marché du travail chinois, il y a 11 à 12 millions de jeunes étudiants formidablement diplômés dans les meilleures Universités chinoises qui arrivent sur ce marché. Et c'est un peu le cas en ce moment du Vietnam.

Tran Thi Anh Dao : Exactement. Il y a déjà une première chose, c'est qu'il est incontournable aujourd'hui - et les travaux à la fois théoriques et empiriques en économie le démontrent - que si les pays asiatiques ont aussi bien réussi en matière de croissance et de performance économiques, c'est parce qu'il y a eu une scolarisation/alphabetisation et une généralisation de l'éducation. Et cet élément est incontournable. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, des bailleurs de fonds comme la Banque mondiale ou les Nations unies développent un message clair et net : il faut une éducation de masse, notamment au niveau de l'école primaire, d'autant plus que le coût d'opportunité¹⁵ à ce niveau-là est moindre que lorsque l'on étudie dans le secondaire ou dans le supérieur. Qu'est-ce que veut dire « le coût d'opportunité » ? Cela veut dire qu'entre mettre son enfant à l'école ou le faire travailler dans un champ, le coût d'arbitrage est moins élevé que si on devait le mettre dans l'enseignement supérieur. Pourquoi ? Tout simplement parce que ce serait tous les revenus attendus que l'on appelle coûts d'opportunité qui seraient perdus si on devait mettre cet enfant dans l'enseignement supérieur et ces coûts d'opportunité sont beaucoup plus importants pour un enfant qui rejoint l'enseignement supérieur par rapport à ceux engendrés au niveau de l'éducation primaire. C'est le premier élément. Il y a un fait incontournable : c'est que l'éducation

primaire, et notamment l'éducation des filles ont contribué à la réussite de ces pays asiatiques. La deuxième chose beaucoup plus importante aujourd'hui - et c'est le cas du Vietnam et d'autres pays - c'est qu'on assiste à un processus de mondialisation dans lequel on a ce que l'on appelle des segments de production qui sont délocalisés dans un pays ou un autre. Et donc tout l'enjeu pour le pays émergent, c'est de participer à cette mondialisation de la production et, surtout, de s'accaparer des segments qui exigent une plus haute qualification de la main d'œuvre et donc à plus haute valeur ajoutée et c'est la raison pour laquelle il y a des besoins en qualification qui sont conséquents parce que les produits qui sont segmentés et qui circulent de par le monde, ce sont des produits intermédiaires qui nécessitent de la qualification et c'est le deuxième point important dans lequel se situe le Vietnam aujourd'hui.

Jacques Cortès : Comme il nous reste seulement dix minutes, je voudrais vous poser d'autres questions. Revenons un peu à la langue française. Pendant très longtemps, on a cru que comme le Vietnam avait été colonisé par la France, la langue française y avait un statut solide et durable. Que pensez-vous aujourd'hui de la situation de la langue française au Vietnam ? Est-ce qu'on peut conserver des espérances ou bien est-ce que le désespoir, seul, est permis ?

Tran Thi Anh Dao : Et bien, j'ai tendance à toujours structurer mes propos : je pense qu'il y a deux choses : d'abord, en termes de dynamique, si vous voulez, j'ai commencé en disant que je me suis investie dans l'étude du développement du Vietnam depuis ma thèse de Doctorat et, à l'époque, au début des années 90, la présence francophone au Vietnam était claire et conséquente, en termes de bourses d'études et en termes de francophonie. Quand on se promenait dans les rues de Hanoï, la plupart des Vietnamiens - ou plutôt des Hanoïens - pouvaient parler français. Aujourd'hui, qu'est-ce qui se passe ? On assiste à un retrait de la présence de diplomatie française au Vietnam et, je pense, plus globalement, en Asie du Sud-est. Les budgets de l'Ambassade de France en matière de bourses d'études et de mobilité ne sont plus conséquents. Vous avez l'AUF¹⁶, quand bien même ses Responsables essaieraient-ils de faire certaines choses en Asie du Sud-est, il n'en demeure pas moins que leurs initiatives restent extrêmement embryonnaires à mes yeux, au vu de tout ce qu'on pourrait faire au Vietnam. Je ne vous donnerai qu'un exemple : je me rends régulièrement au Vietnam pour la sélection des boursiers de Master et de Doctorat. On distribue environ cinquante bourses chaque année, ce qui est extrêmement faible pour envoyer de jeunes Vietnamiens étudier en France. Une fois que l'on a fait ce constat en termes de dynamique, ce que je constate cependant, c'est que les Vietnamiens qui apprennent le français, qui participent à cette francophonie ont ce que j'appellerai un avantage comparatif.

Pourquoi ? Parce qu'on dirait qu'au royaume des aveugles, les borgnes sont rois, c'est-à-dire qu'il faut savoir qu'en Asie du Sud-est quasiment 95% de la population parle anglais. Après, quel avantage auriez-vous à préserver la francophonie, à parler le français ? C'est un avantage de niche. Vous pourriez effectivement être recruté(e) dans des entreprises françaises ; vous pourriez être employé(e) dans des Services de relations internationales dans lesquels vous seriez en contact avec des Universités françaises ou francophones, etc. C'est pourquoi je continue à penser qu'il y a toujours un intérêt pour les jeunes Vietnamiens à apprendre le français, à poursuivre leur perfectionnement en français, d'autant plus qu'en termes pratiques les jeunes Vietnamiens qui apprennent l'anglais s'arrêtent souvent à cette langue alors que les jeunes Vietnamiens qui ont commencé par apprendre le français sont dans l'obligation d'apprendre l'anglais en plus. Ils sont donc dans une situation plus favorable en parlant le vietnamien, l'anglais et le français.

Jacques Cortès : Vous parlez de la langue française en la ramenant à la France. Mais, le Vietnam a des liens économiques avec l'Afrique. Or, j'espère que vous savez qu'en Afrique du Nord et dans l'Afrique subsaharienne, il y a de nombreux pays francophones. Il n'y a donc pas que la langue française de France. Il y a aussi tous les autres pays et il y a une bonne cinquantaine de ces pays qui parlent le français. Est-ce que cette dimension-là est présente dans votre raisonnement ou bien est-ce que vous la laissez de côté ?

Tran Thi Anh Dao : Alors, c'est une perspective que vous me dessinez là. Je vais vous donner un exemple : il y a eu un étudiant - dont j'ai oublié le nom - que j'ai eu dans le cadre d'un Master délocalisé à Lyon. Il se retrouve aujourd'hui à travailler dans un pays francophone pour une entreprise vietnamienne. Il a de hautes responsabilités dans la mesure où il parle français parce qu'il est dans un pays africain francophone. Donc, le fait de parler français a été un avantage clair pour lui. C'est pour cela que je vous ai parlé d'avantage comparatif. La perspective est justement que - pour revenir à l'économie - dans la mesure où le 21^{ème} siècle sera le siècle asiatique car l'Asie serait le centre de gravité de l'économie mondiale si les relations économiques devaient diriger le reste, alors les pays asiatiques...

Jacques Cortès : Il y a un peu de nationalisme derrière vos propos...

Tran Thi Anh Dao : Non, non, pas du tout. Ce que je veux dire, c'est que si on fait de la rétrospective, vous avez trois zones, trois continents où il y a eu des guerres d'indépendance, d'indépendance coloniale : l'Amérique latine, l'Afrique et l'Asie. Les uns et les autres ont tenté un modèle d'indépendance économique et ont finalement échoué aussi bien en Afrique qu'en Amérique latine. Vous voyez où je veux en arriver. Les succès qu'ont connus les pays asiatiques sont singuliers par

rapport aux autres continents en développement du tiers monde où il y a eu ces guerres d'indépendance. C'est en ce sens qu'il n'y a pas de nationalisme derrière mes propos, mais seulement le reflet d'une réalité économique : le continent asiatique est le seul, au lendemain de ces guerres d'indépendance, - certes avec retard pour le Vietnam puisque l'accession à cette indépendance a été très longue - cette zone qui a acquis son indépendance et qui est sortie du colonialisme est en train de mettre en place les jalons d'une coopération économique avec les autres continents qui sont également sortis du colonialisme et qui ont acquis leur indépendance et il est possible que la francophonie soit un vecteur de cette coopération Sud/Sud comme je l'ai parfois entendu dire.

Jacques Cortès : Il y a certainement quelque chose qui est en train de se mettre en place, c'est-à-dire un nouvel ordre économique mondial, et dans ce nouvel ordre économique mondial, il y a probablement tous ces pays appartenant aux BRICS, BENIVEM, etc. qui sont en train de devenir les puissances de demain. Donc, ce que l'on peut craindre, c'est effectivement que tout cela se fasse au détriment des anciens colonisateurs, ceux qui avaient le pouvoir, il y a cent ans et que, demain, on se trouve en face d'une planète qui sera organisée totalement différemment. Mais, ce qu'il faut remarquer aussi, c'est que dans tous ces pays émergents et que Laurence Daziano ou vous-même appelez parfois « émergés », c'est-à-dire des pays dans lesquels on voit qu'il y a eu un bond économique formidable, que le nombre de millionnaires et de milliardaires a été multiplié par je ne sais quel chiffre, mais il y a quand même encore, si je comprends bien - au-delà de cette tranche supérieure qui est devenue soit moyenne, soit supérieure, il y a encore une bonne partie de la population qui est encore dans la misère. C'est le cas, par exemple, de l'Éthiopie où l'on dit qu'au-delà des 25 millions d'Éthiopiens qui sont devenus très riches, il y a à peu près 70 millions de pauvres qui le sont restés. Donc le processus est certainement en cours, et il y a quelque chose qui est en train de se produire et qui va tout à fait dans le sens de ce que vous dites, mais on n'est pas encore arrivés au bout du chemin.

Tran Thi Anh Dao : J'ai failli perdre le début de votre intervention... Il y a une première chose que je souhaiterais juste rappeler : c'est le contexte historique. Pour aborder l'économie, il faut se référer à de l'histoire longue et c'est la raison pour laquelle l'économie est une science sociale. Il faut se rappeler que la Chine a été la première puissance économique au 18^{ème} siècle, ce qu'on a tendance à oublier. Et puis, ensuite, est arrivée la révolution industrielle au Royaume-Uni et ensuite dans les autres pays européens. On a tendance à oublier tout cela. Il y a eu un rapport de la Banque mondiale, sorti il y a quelques années, qui s'intitulait en français : « *Asie de l'Est : la renaissance économique* ». Alors, pourquoi « renaissance » ? Le mot

« Chine », en vietnamien et en chinois, signifie « l'Empire du milieu ». Donc la Chine retrouve sa place dans l'économie mondiale, somme toute. Donc, finalement, vous avez des soubresauts si on examine l'histoire longue : la Chine a été la première puissance, puis, pour des raisons diverses, elle a été affaiblie et, aujourd'hui, elle retrouve sa place. La deuxième chose, c'est effectivement que vous avez des pays comme le Nigéria dont la croissance et le PIB sont tirés à 90% de ses ressources pétrolières. C'est pour cela que je me méfie du concept d'émergence. Vous avez des pays qui sont aujourd'hui « émergents » et qui ne le seront plus demain. Sur ce plan, il y a une similarité entre le Nigéria et d'autres pays comme le Vietnam ou l'Algérie, par exemple. La question qui se pose pour ces pays-là est : est-ce qu'ils pourront préserver leur développement économique et diversifier leur production et leur structure économique ? Le succès de pays comme le Vietnam est parti de ses ressources pétrolières. L'intelligence du gouvernement vietnamien est d'avoir utilisé cette rente pétrolière pour développer des infrastructures, pour rééquilibrer les régions parce qu'il faut savoir que le centre du Vietnam est extrêmement pauvre. Au début, le Fonds Monétaire International (F.M.I.), la Banque mondiale n'avaient pas du tout voulu que l'industrie de raffinerie soit construite dans le centre à Dung Quât. Et puis, finalement, on s'est aperçu que cette décision avait été une bonne chose pour rééquilibrer les trois parties du Vietnam d'une part, et, d'autre part, parce que le Vietnam exportait son pétrole brut, mais était contraint d'importer les produits pétroliers raffinés, ce qui pesait beaucoup sur sa balance commerciale extérieure. Donc, le fait d'avoir construit une industrie nationale de raffinerie a permis de relâcher cette contrainte de balance extérieure.

Jacques Cortès : Merci infiniment pour cette conversation. Et merci à la France d'avoir su récupérer Madame Tran Thi Anh Dao. Nous allons devoir nous arrêter là faute de temps, mais merci encore à vous pour cet entretien très pédagogique.

Notes

1. *En effet, Anh Xuan qui avait 15 ans au moment de l'entretien et qui est la fille de Tran Thi Anh Dao a accepté de répondre aux questions qui lui étaient posées sur le thème « Au sujet du métissage : vivre dans deux langues et dans deux cultures, une évidence aujourd'hui, mais assurément une réalité demain » lors d'un entretien qui vient clore ce dossier (se reporter à l'entretien n°7)*

2. Les bourses « Aires culturelles » sont des aides à la mobilité internationale pour des séjours de terrain de courte durée (de 3 à 12 semaines). Ces bourses sont destinées à de jeunes Doctorants pour leur permettre de mener à bien leurs travaux de recherche à l'étranger. Pour pouvoir poser sa candidature à ces bourses d'études il faut préparer un Doctorat au sein d'une équipe de recherche.

3. Pour l'ensemble de la période 1961-2015, on enregistre une moyenne annuelle de 7,28 pour la Corée du Sud. Le changement enregistré entre la première et la dernière année est de 47 %. C'est en 1973 qu'on enregistre la valeur la plus élevée (14,79) et c'est en 1998 qu'on enregistre la valeur la plus basse (-5,71).

4. Depuis les années 2.000, le Vietnam a connu une forte croissance économique, le PIB par habitant ayant considérablement augmenté depuis 2002. La croissance vietnamienne est tirée par le commerce international et les investissements étrangers. En 2015, le Vietnam était le seul pays d'Asie du Sud-Est à avoir connu un essor de ses exportations, qui constituent une importante contribution au PIB. Le pays a peu souffert de la crise économique internationale avec un taux de croissance de 5,5% en 2014 et de 6,7% en 2015. Certains secteurs comme la production industrielle ou la production de textiles, d'électronique et de produits de la mer sont en très forte croissance. Les perspectives de croissance pour l'année 2017 se situent aux alentours de 5,1% (contre 6,25% prévu initialement). De l'avis de tous les experts, l'avenir économique du Vietnam est positif. En effet, on y trouve une main-d'œuvre de qualité et peu onéreuse

Le gouvernement vietnamien a lancé des réformes dans des secteurs clés et a commencé la privatisation partielle des entreprises publiques. Pour faire face à la crise financière mondiale, il s'est attaché à améliorer le climat des affaires afin d'encourager la production et les exportations, stimuler la consommation et les investissements, parfaire la situation sociale et introduire des politiques monétaires et fiscales effectives. Le Vietnam produit désormais des biens technologiques à forte valeur ajoutée. La consommation intérieure est restée soutenue en 2015. L'inflation a sensiblement diminué, passant de 5,2% en 2014 à 2,5% en 2015 et 4,8% en 2016 (données de l'Ambassade de France au Vietnam). Cependant, le système bancaire est handicapé par un grand nombre de créances douteuses. En 2015, la production agricole a été peu satisfaisante tandis que le secteur touristique a été pénalisé par les manifestations anti-chinoises de 2014. Les réformes récentes ont permis d'améliorer le niveau de vie des habitants. Le taux de pauvreté est passé de 58% à 14% au cours des quinze dernières années. Cependant, le taux de chômage urbain a augmenté et le sous-emploi demeure conséquent. Afin d'assurer une croissance soutenue en période d'incertitudes internationales, le gouvernement a lancé en 2011 «trois chantiers structurels sur le moyen et long terme» : le développement des infrastructures, la formation des jeunes et la modernisation des institutions. Pour atteindre ces objectifs, toujours d'actualité en 2016, le pays a dû réformer les entreprises publiques, développer le secteur privé et moderniser son système bancaire. En effet, en 2016 les finances publiques restaient fragiles, la monnaie nationale s'étant dépréciée en 2015 et les réserves de change étaient encore insuffisantes. En outre, les relations diplomatiques entre le Vietnam et les Etats-Unis se sont renforcées en 2015 alors que l'activité chinoise en mer de Chine inquiète Hanoï. Le chef d'Etat chinois Xi Jinping a tout de même effectué une visite, la première en dix ans d'un dirigeant chinois, en novembre 2015. Enfin, le Vietnam a signé un accord de libre-échange qui lie douze pays de la zone Pacifique. L'avenir économique du pays est positif. En effet, le pays est doté de solides potentiels agricoles et de ressources naturelles, et sa stratégie de développement est fondée sur l'ouverture et la diversification de son économie. (Données du MOCI - Moniteur du Commerce International - 2017).

5. Les « théories du rattrapage » naissent dans les années 1950. Dans ces théories, il s'agit de rattraper le modèle des pays du Nord. Entre ces théories, il y a des divergences de définition et d'idéologie (théories marxiste, théories capitalistes). Toutes ces théories donnaient à l'État la place de moteur du développement.

6. L'IRD (Institut français de Recherche pour le Développement) est un organisme pluridisciplinaire français reconnu internationalement, travaillant principalement pour le développement. Son modèle est original : le partenariat scientifique équitable avec les pays en développement, principalement ceux des régions intertropicales et de l'espace méditerranéen. Pour l'IRD, seul ce modèle permet de concevoir des solutions adaptées aux défis auxquels les hommes et la planète font face aux pandémies, dérèglements climatiques, crises humanitaires et politiques... Ses actions se concrétisent de la façon suivante :

- L'aide à des co-publications avec les partenaires des pays en développement ;
- La proposition de solutions adaptées aux défis globaux fondées sur les évidences scientifiques ;
- La mise en place de politiques publiques éclairées par les avancées de la science ;
- Des interventions auprès des citoyens acteurs du changement ;
- Le soutien à des innovations responsables ;
- La collaboration à des expertises et à des savoir-faire spécifiques.

7. En France, l'expression « Major de Promotion » désigne le premier (ou la première) élève d'une promotion au classement d'un concours. C'est un terme de l'argot scolaire réservé,

à l'origine, à l'École spéciale militaire de Saint-Cyr qui forment des officiers des armes de l'Armée de terre et une partie des officiers de la Gendarmerie nationale.

8. L'Émission de *Cultures-Monde* a été diffusée en 2015 sur France-Culture sous le titre suivant : *Pays émergents : rêve mondial, déclin local - De Mexico à Dacca : les nouveaux « relais de croissance »*.

L'adresse électronique de cette émission est la suivante :

<http://www.franceculture.fr/emission-culturesmonde-pays-emergents-reve-mondial-declin-local-34-de-mexico-a-dacca-les-nouveaux-%C2%AB>

9. La notion de « pays émergents » vient du monde de la finance. Au lendemain de la crise de la dette, au début des années 1990, on a d'abord parlé de « marchés émergents » pour désigner les pays qui connaissaient une croissance rapide et présentaient des opportunités d'investissement pour pour les pays riches. Puis, il est apparu que la croissance de ces pays était durable, contrairement à ce qu'on avait observé dans les décennies précédentes, et qu'elle changeait progressivement la géographie de l'économie mondiale - et non pas seulement celle des arbitrages financiers. Enfin, au début des années 2000, la banque *Goldman Sachs* a introduit la notion de B.R.I.C. pour désigner le Brésil, la Russie, l'Inde et la Chine - devenue en avril 2011 B.R.I.C.S. avec l'entrée de l'Afrique du Sud. Ces cinq États se distinguent des autres pays émergents tout d'abord par leur poids économique et démographique, et aussi par leur capacité à peser sur la scène politique internationale. Ainsi, les B.R.I.C.S. sont à la fois des économies émergentes et des acteurs politiques de premier plan : au G20 et au sein du Fonds monétaire international (F.M.I.), ils jouent désormais dans la cour des grands. Il y a un paradoxe dans le succès des pays émergents : alors que les pays riches ont regretté durant des décennies l'échec du développement des pays du Sud, leur réussite actuelle suscite des réactions ambiguës. Pourtant, d'un point de vue historique, l'Inde, la Chine, le Brésil, la Russie et bien d'autres encore sont engagés dans un extraordinaire processus de rattrapage. Laurence Daziano, quant à elle, parle à ce titre, des BENIVEM (Bangladesh, Ethiopie, Nigeria, Indonésie, Vietnam, Mexique). La spécificité des BRICS se situe dans leur souhait de jouer un rôle politique dans les instances internationales à la hauteur de leur poids dans l'économie mondiale. Dans ce monde qui change, la France doit mobiliser ses atouts si elle veut encore peser.

Parmi les autres acronymes utilisés par les Économistes, citons les CIVETS, cet acronyme désignant les pays suivants : la Colombie, l'Indonésie, le Vietnam, l'Égypte, la Turquie et l'Afrique du Sud.

10. En avril 2017, le Vietnam comprenait une population de 95,243,053 habitants. L'Éthiopie avait une population de 104, 344, 901 habitants à cette même date. Le Nigéria, quant à lui, comportait, toujours à cette même période, une population globale de 190 948 107 habitants.

11. Selon les chiffres de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), en 2017, le nombre de personnes habitant en France est estimé à 67 millions, dont 64,8 millions en France métropolitaine et 2,1 millions dans les Départements et régions d'Outre-mer.

12. En 2017, la population de l'Allemagne s'élevait à 81.316.500 habitants. La population de l'Italie s'élevait à 59.891.909 habitants. En ce qui concerne l'Espagne, en 2017, ce pays comportait 45.968.602 habitants.

13. Laurence Daziano est Maître de conférences en économie à Sciences Po Paris. Par ailleurs, elle est membre du conseil scientifique de la Fondation pour l'innovation politique Fondapol. Laurence Daziano centre sa réflexion sur les pays émergents et défend l'idée selon laquelle le monde se transforme profondément sous l'effet des pays émergents. Elle appuie son propos sur une analyse des évolutions de long terme de l'économie mondiale, de ses interactions avec les pays émergents et sur le fait que ces pays voient apparaître une nouvelle classe moyenne qui transforme les sociétés.

14. Le malthusianisme est une politique prônant la restriction démographique, inspirée par les travaux de l'Économiste anglais Thomas Malthus (1766-1834) selon laquelle la population d'un pays augmente toujours plus vite que la production des ressources nécessaires pour assurer son alimentation et plus généralement son existence. En conséquence, celui-ci prône une restriction de la natalité. Les thèses de Malthus ont souvent été critiquées. Aujourd'hui, le terme « malthusianisme » est utilisé pour qualifier une politique de limitation des naissances (on parle alors de malthusianisme démographique). Par extension, on parle

de malthusianisme économique lorsqu'on limite volontairement la production d'un bien pour éviter de déprécier sa valeur avec une offre trop abondante.

15. Le coût d'opportunité est le manque à gagner potentiel entre deux investissements ou deux types de financement. Le coût d'opportunité mesure la perte des biens auxquels on renonce en affectant les ressources disponibles à un autre usage. Le coût d'opportunité d'un investissement est le coût de la non-réalisation d'un investissement. Ce critère est l'un de ceux utilisés dans les choix d'investissement. Le coût d'opportunité sert ainsi à faire des arbitrages entre placements.

16. L'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.) regroupe plus de 800 institutions universitaires utilisant la langue française dans plus de 100 pays. Elle est l'une des plus importantes associations d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche au monde. Elle est également l'opérateur pour l'enseignement supérieur et la recherche de la Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage (Sommet de la Francophonie).



**Renforcer les relations de partenariat Europe - Asie du Sud-est,
promouvoir l'immersion culturelle et linguistique en français et
dans les autres langues européennes des étudiants
et des enseignants asiatiques**
Entretien 2 : Sylvain Lamourette
Interlocutrice : Laurence Vignes

Thème de l'entretien : Vous connaissez les programmes ERASMUS ? Alors, vous allez aimer les programmes ERASMUS-MUNDUS et vous adorerez le programme IMPAKT avec l'Asie du Sud-est.

Laurence Vignes : Sylvain, vous serait-il possible de vous présenter brièvement et de nous indiquer quelles sont vos fonctions au sein du Service des Relations internationales de l'Université de Rouen ?

Sylvain Lamourette : Eh bien, je travaille au sein du Service des Relations internationales de l'Université de Rouen depuis 2007. J'y ai exercé plusieurs fonctions successives. Ma fonction actuelle, en 2015, est de gérer des projets européens. Il y a deux volets dans cette partie-là : le premier volet consiste à préparer des appels d'offres, donc à écrire et à imaginer des projets qui sont en adéquation avec la politique de l'établissement. Lorsque ces projets sont validés, il faut en assurer la gestion au quotidien jusqu'à leur terme puisque tous ces projets ont une durée déterminée lors de la rédaction du projet initial.

Laurence Vignes : Eh bien, justement, ma seconde question sera la suivante : En quoi consistent ces programmes Erasmus-Mundus et en quoi diffèrent-ils des programmes Erasmus classiques que l'on connaît depuis longtemps maintenant ?

Sylvain Lamourette : Effectivement, je suis en charge de plusieurs projets européens, dont les programmes Erasmus-Mundus. Nous participons actuellement à quatre projets Erasmus-Mundus différents. Ces derniers diffèrent des programmes Erasmus¹ classiques dans la mesure où ils concernent des pays extérieurs à l'Europe. Ce sont des projets qui sont donc montés en partenariat entre un consortium d'Universités européennes et un consortium d'Universités non européennes appartenant à une zone géographique déterminée par la Commission européenne. Nous

avons actuellement un programme avec l'Afrique du Nord, un programme avec la zone Afrique - Pacifique - Caraïbes, un programme spécifique avec le Brésil et un programme avec l'Asie. L'autre particularité de ces programmes Erasmus-Mundus est qu'ils concernent vraiment tous les niveaux d'études. Les bourses d'études sont également d'un montant supérieur à celui des programmes Erasmus classiques. Ce montant concurrence celui des autres grands pays étrangers hors de l'Union européenne. Les programmes Erasmus-Mundus permettent également de mettre en place ou de consolider des relations entre des Universités européennes et des Universités en dehors de l'Union européenne...

Laurence Vignes : Votre présentation constitue un début tout à fait alléchant. Et maintenant, plus spécifiquement, en 2014, donc très récemment, vous avez répondu à un appel d'offres de la Commission européenne qui proposait de mettre en place de nouvelles actions de coopération en relation avec la thématique qui nous intéresse aujourd'hui, à savoir l'Asie du Sud-Est.

Sylvain Lamourette : Effectivement, en 2014, la Commission européenne a lancé un appel d'offres Erasmus-Mundus comportant plusieurs lots, c'est-à-dire plusieurs zones géographiques, et parmi celles-ci, l'Asie du Sud-est. Nous avons choisi de répondre à cet appel d'offres, notamment parce que nous avons plusieurs coopérations déjà existantes avec de nombreux pays asiatiques et nous souhaitons fédérer ces Universités autour d'un projet identique. On voulait aussi fédérer des Universités européennes puisque même s'il s'agit d'un projet de coopération avec des pays en dehors de l'Union européenne, les programmes Erasmus-Mundus permettent aussi de consolider nos relations avec des pays européens qui font partie de ce consortium durant toute la période où ils durent.

Laurence Vignes : Alors, le programme Impakt ?

Sylvain Lamourette : Nous avons eu de la chance, probablement parce que nous avons un bon projet. En effet, quatre projets ont été sélectionnés par la Commission européenne pour un financement et Impakt en faisait partie. Il y avait 18 projets, en fait 18 candidats qui sont allés au bout du processus. Nous sommes donc assez contents d'avoir été sélectionnés parmi ces dix-huit projets. Nous avons obtenu une subvention de plus de 3 millions d'euros pour 215 bourses très exactement entre l'Asie du Sud-est et l'Europe, mais aussi entre l'Europe et l'Asie du Sud-Est. Nous avons des bourses que nous allons distribuer à des étudiants et à des enseignants. On a d'ailleurs déjà commencé à en distribuer à des enseignants pour aller effectuer des mobilités en Asie du Sud-est, dans les Universités partenaires du programme.

Laurence Vignes : Est-ce que le partenariat est équilibré, du type 50% / 50% ?

Sylvain Lamourette : Non, la proportion est actuellement de 80 / 20. La majorité des bourses sont quand même pour les Universités asiatiques. Ceci étant, dans notre consortium, nous avons vingt Universités au total : huit Universités européennes et douze Universités asiatiques, ce qui fait que par Université partenaire, il y a quand même un certain équilibre des mobilités. Chaque établissement va donc recevoir un certain nombre de bourses pour pouvoir aller dans un des pays en question.

Laurence Vignes : Cela paraît très impressionnant : les chiffres, le nombre d'établissements concernés, la masse financière... Est-ce que vous pourriez détailler la façon dont il convient de procéder pour décrocher un tel budget, en fait ?

Sylvain Lamourette : Il y a tout d'abord une partie administrative et pédagogique : il a fallu rédiger ce projet, lui trouver des objectifs particuliers. Impakt a deux particularités : tout d'abord, celle de s'appuyer sur les Sciences humaines et sociales en partant du constat que les programmes dédiés aux Sciences et Techniques sont plus nombreux, mais qu'il existe aussi beaucoup plus de programmes orientés vers les Sciences et Techniques en dehors des programmes Erasmus-Mundus. Par ailleurs, les financements des étudiants et des personnels scientifiques dans les Sciences « dures » sont plus fréquents et plus faciles à obtenir. Donc, on a préféré nous focaliser sur les Sciences humaines et sociales. Du même coup, cela nous a conduit à identifier aussi plus facilement nos partenaires puisque nous avons choisi des partenaires dont le profil correspondait à ce souhait. Par exemple, le co-coordonateur de ce programme est l'Université nationale d'Économie de Hanoi qui est une Université uniquement tournée vers l'économie et la gestion. Elle possède également un Département de Droit et des Départements de Langues, mais il n'y a pas de Sciences et de Techniques dans cette Université. C'est donc une façon pour ces Universités-là de recevoir plus facilement des financements. En voici quelques autres exemples : l'Université partenaire au Cambodge est l'Université nationale de Management et de Gestion. Nous avons également retenu une Université aux Philippines et l'Institut des Finances et d'Économie à Oulan-Bator en Mongolie. L'Université birmane qui est un des principaux partenaires du projet est avant tout une Université de Langues, Langues avec des Sciences politiques et une spécialité « Relations internationales ». On a vraiment ce profil d'Universités et d'Institutions, ce qui a certainement rendu notre programme beaucoup plus cohérent aux yeux des évaluateurs de la Commission européenne et ce qui nous a probablement fait gagner des points dans l'évaluation. La deuxième particularité du projet, c'est d'être tourné vers l'amélioration des compétences en enseignement et en recherche. Le projet est plus tourné vers la formation d'enseignants des Universités asiatiques même si les mobilités sont dans le sens Asie - Europe ou Europe - Asie. L'individu ou la personne que l'on souhaite atteindre, c'est la personne en situation

d'enseignement ou qui le sera rapidement. Du coup, comment cela se traduit-il concrètement ? On a poussé au maximum le nombre de bourses de Doctorat que l'on accordait. Il faut savoir que dans tout programme Erasmus-Mundus, nous sommes astreints à un pourcentage maximum et minimum de tel et tel type de bourses. Je ne peux pas décider que mes 215 bourses vont être 215 bourses de Doctorat. Ce n'est pas possible. Je dois avoir entre 15 et 25% de bourses de Doctorat. En ce qui nous concerne, nous avons décidé d'avoir 25 % de bourses de Doctorat, donc le quota maximum. Par exemple, pour toutes les bourses de Doctorat, il n'y a aucun mouvement d'Européens vers l'Asie en Doctorat. On a décidé que toutes les bourses de Doctorat seraient pour des Asiatiques et non pas pour des Européens de façon à ce que les Asiatiques puissent venir se former en Europe pour commencer leur Doctorat ou le finaliser selon l'état d'avancement de leur travail de recherche. La finalité est donc de favoriser l'accès au Doctorat à un maximum d'étudiants. Alors, pourquoi ce choix ? Parce que, dans beaucoup d'Universités asiatiques, le nombre d'enseignants possédant un Doctorat n'est pas très élevé. Environ 25 % d'enseignants exerçant leurs fonctions dans l'enseignement supérieur dans les Universités asiatiques possèdent un Doctorat, mais beaucoup d'enseignants dans ces Universités sont inscrits en Doctorat que leur charge quotidienne d'enseignement leur permet difficilement d'achever. Cette année de bourse devrait donc permettre - du moins, nous l'espérons - à ceux qui viendront en Europe de pouvoir finaliser leur Doctorat ou, pour le moins, de s'approcher de cette finalisation. Les bourses de Master sont envisagées de la même façon : nous allons préférer prendre des étudiants en seconde année de Master qui envisagent ou qui ont déjà le projet de s'engager dans la préparation d'un Doctorat par la suite. De la même façon, les enseignants européens qui vont partir en Asie devront accepter un cahier des charges consistant à assurer des enseignements méthodologiques, des séminaires de recherche, de l'aide personnalisée à des étudiants ou à des enseignants souhaitant déposer un sujet de thèse pour les aider à formuler ce sujet de thèse, par exemple. Tout a été construit autour du Doctorat même s'il ne s'agit pas du Doctorat en lui-même pour les individus qui vont bénéficier de ces mobilités. Le projet va donc bien au-delà de la simple bourse accordée. C'est-à-dire qu'autour même des mobilités, on a essayé de profiler des activités précises pour les personnes qui vont bénéficier de ces mobilités, donc à la différence du programme Erasmus qui est aussi sur une base bilatérale, mais qui, de toute façon, est beaucoup plus individuel finalement.

Laurence Vignes : Il s'agit donc quasiment d'un projet de société derrière ce programme et, pour le moins, d'une volonté de renforcer les capacités des Universités du Sud-est asiatique ?

Sylvain Lamourette : Il va de soi que toutes les Universités, qu'elles soient européennes ou asiatiques, ont validé ce projet avant qu'on ne le dépose.

Laurence Vignes : Pour mettre un peu « les mains dans le cambouis », comment se déroule la recherche des Universités partenaires car cela paraît un peu complexe ou alors vous connaissiez déjà tout cela auparavant ?

Sylvain Lamourette : Du coup, je vais être amené à citer les Universités faisant partie de ce programme. Je ne vais pas dévoiler de grands secrets. D'abord, l'Université de Rouen - qui est coordinatrice de cette action - avait un peu le beau rôle dans le choix des partenaires puisqu'elle s'est d'abord appuyée sur ses collaborations existantes. Donc, on avait déjà l'Université nationale de Mongolie comme partenaire et on avait en particulier la direction d'une thèse en co-tutelle de direction. Il a donc été facile de la convaincre. Les deux Universités retenues au Vietnam étaient déjà des établissements partenaires de l'Université de Rouen. L'Université de Rouen a signé une convention depuis plus de vingt ans avec l'Université de Ningbo en Chine du fait que la ville portuaire de Ningbo est jumelée avec la ville de Rouen. Cette Université fait donc partie du projet. Il y a les deux Universités des Philippines avec lesquelles on avait déjà des accords. Donc, je suis déjà à six universités asiatiques sur douze avec lesquelles l'Université de Rouen avait déjà un accord de coopération. Il y a une Université indonésienne qui, elle, avait déjà un accord avec l'Université de Porto qui est l'une des Universités européennes qui fait partie du projet et qui nous a demandé si nous pouvions intégrer dans le projet cette Université située à Bahia Tomini. Il y a une Université en Mongolie et l'Université de gestion de Phnom Penh au Cambodge qui, elles, ont découvert l'existence du projet sur internet et y ont répondu en fonction de leur profil.

Il y a des Universités que l'on ne connaissait pas, mais que l'on a approchées par personnes interposées. Du côté européen, nous sommes huit. Six de ces Universités, dont l'Université de Rouen, sont des Universités faisant partie du groupe de Santander qui est un réseau d'Universités européennes auquel on appartient depuis 1987 et qui est un réseau qui a été notre vivier au début d'Erasmus lorsqu'il a fallu monter toutes ces coopérations d'échanges d'étudiants et d'enseignants. Donc c'est vers ces Universités que l'on s'est tourné. On a deux réunions annuelles, ce qui fait que l'on connaît parfaitement nos collègues dans chacune de ces Universités. On a choisi ces Universités au regard de leur expérience du programme Erasmus-Mundus et en fonction de leur expérience avec l'Asie. Par exemple, l'Université de Gand en Belgique, qui fait partie d'*Impakt*, a elle-même été Coordinatrice d'un programme Erasmus-Mundus avec l'Asie qui s'appelle *Lotus*. Ce programme n'existe plus maintenant, mais il y a eu trois éditions de *Lotus*.

Laurence Vignes : Le programme *impakt* est donc un peu la suite du programme *Lotus* ?

Sylvain Lamourette : Non, le programme *impakt* n'est pas la suite de *Lotus* parce que les Responsables ont donné leur dossier à l'Université d'Uppsala en Suède qui, elle, a monté le projet *Lotus plus* et qui est l'une des quatre Universités qui ont remporté l'appel d'offres. Celle-ci a également organisé sa réunion de coordination à Hanoï en même temps que la nôtre, au moment du lancement de notre projet. Donc, nous avons pu nous rencontrer à Hanoï au moment du lancement de nos projets respectifs.

Pour ce qui est des universités asiatiques qui ont été approchées par personnes interposées, nous avons l'Université de Kelaniya au Sri Lanka qui a été approchée grâce à un contact de Daniel Modard à l'Ambassade de France au Sri Lanka. Le Président de l'Université de Kelaniya est un Professeur de français et il m'a mis en contact avec sa Chargée des Relations internationales qui, elle, est Professeur d'allemand. Cela fonctionne très bien avec cette Université-là. La dernière Université est l'Université de Yangon en Birmanie (Institut des Langues étrangères de Yangon). Ce sont aussi Daniel et Myitzu Modard qui m'ont permis d'avoir un contact avec cette Université avec, par ailleurs, une aide très efficace de Rose-Marie Lormel qui travaille à l'Institut français de Birmanie à Yangon qui a vraiment suivi pas à pas le montage du projet et qui a vraiment beaucoup œuvré pour que cette Université fasse partie du programme *Impakt*. Nous recevons à la rentrée prochaine deux Birmanes comme boursières.

Laurence Vignes : Au niveau du temps, comme investissement, comment peut-on estimer un tel programme ?

Sylvain Lamourette : J'ai été tout seul pour rédiger le projet, mais Tran Thi Anh Dao - qui était Directrice du Service des Relations internationales au moment du montage du projet - a donné la matrice des objectifs pédagogiques et de recherche parce qu'elle travaille déjà beaucoup sur l'encadrement doctoral, sur la formation des doctorants avec le Vietnam et on a donc beaucoup utilisé les arguments qu'elle utilise pour ses autres projets pour monter et structurer le projet *Impakt*. Sinon, c'est moi qui ai préparé le projet. Alors, quel investissement en temps ? Un mi-temps pendant trois mois peut-être, mais finalement couronné de succès. Toutefois, ce n'est pas le seul. Il est vrai que l'on peut être refusé. Il y a quatorze de mes collègues qui ont préparé des projets tout comme moi et qui ont pourtant reçu une réponse négative. C'est ingrat, mais c'est le principe des projets européens.

Laurence Vignes : Au niveau de l'image de l'Université de Rouen, c'est extrêmement positif. Est-ce que l'on ressent les retombées de ce succès ?

Sylvain Lamourette : Pour le programme *Impakt*, on n'en ressent pas encore vraiment les retombées car, tant que les étudiants n'ont pas encore mis les pieds à Rouen, je pense que ce n'est pas suffisamment concret. Mais, à partir du moment où on va recevoir des étudiants, cela va certainement devenir beaucoup plus concret. On en reçoit déjà d'autres programmes et je sais qu'après la première année, les bénéficiaires ont été importants pour les Laboratoires et les Départements qui en ont reçus et qui veulent en recevoir plus maintenant.

Laurence Vignes : Tout à fait. Je fais d'ailleurs partie de ces enseignants qui ont accueilli des étudiants d'autres programmes et qui ont été vraiment très agréablement surpris par le niveau de ces étudiants et par leur motivation. Donc, effectivement, pour moi, c'est vrai que c'est devenu beaucoup plus concret à ce moment-là.

Sylvain Lamourette : L'année prochaine², le Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen va recevoir des étudiants aussi bien d'Afrique du Nord que du Brésil, de niveaux très différents. Il y aura également des étudiants du programme *Impakt* : des enseignantes birmanes, une enseignante indienne et une autre venant des Philippines. Donc, oui, le Département des Sciences du Langage attire forcément nos collègues³. D'ailleurs, dans *Impakt*, Rouen est la seule Université francophone de ce programme, ce qui fait que tous les futurs enseignants de français qui veulent se former convergent vers nous.

Laurence Vignes : Nous sommes donc arrivés au carrefour de mes deux questions suivantes : La première se rapporte au profil des étudiants : comment est-ce qu'on candidate ?

Sylvain Lamourette : Les candidatures sont assez strictes. Il y a un site internet pour chacun des programmes. Donc pour le programme *Impakt*, c'est www.impact-asia.eu/ Il s'agit d'une plateforme sur laquelle on trouve toutes les informations et notamment la liste des formations et des cours qui sont ouverts au programme et un dossier de candidature en ligne qui est beaucoup plus pratique qu'un dossier de candidature papier. A titre d'exemple, pour le programme Erasmus-Mundus avec l'Afrique du Nord, on a reçu 1 400 candidatures pour l'intégralité des Universités. Donc, il aurait fallu redistribuer tous les dossiers papier. En termes de temps, cela aurait été assez difficile à gérer. Il faut dire que l'on reçoit énormément de candidatures car le montant de ces bourses est assez élevé. Une bourse de Licence ou de Master est de 1.000 € par mois. Une bourse de Doctorat est de 1.500 € par mois. Une bourse post-doctorale est de 1.800 € par mois et une bourse d'enseignant est de 2.500 € pour le mois. Donc, effectivement, il s'agit de programmes qui sont plus attractifs que d'autres dispositifs de bourses. C'est pourquoi la concurrence

est assez importante. Sur le site web, le dossier de candidature est en ligne et il y a des dates à respecter. Le prochain appel à candidatures devrait ouvrir début septembre pour un dépôt des dossiers en décembre. Les candidats n'auront pas les réponses à leurs demandes avant avril parce qu'il y a tout d'abord un processus de vérification des candidatures : on vérifie que l'étudiant a bien la nationalité éligible pour le programme. On vérifie aussi que s'il est asiatique, il n'a pas vécu plus de douze mois en Europe durant les cinq dernières années. S'il veut venir en Master, on vérifie qu'il a bien une Licence. Nous avons toutes ces démarches administratives pour chaque dossier. Ces démarches sont effectuées par deux assistantes et moi-même dans mon bureau pour la totalité des dossiers. Nous y passons beaucoup de temps, mais on apprend aussi à connaître nos futurs étudiants. La deuxième phase est celle de l'évaluation par les enseignants qui ont déposé les offres et qui ne reçoivent donc, du même coup, que les étudiants qui correspondent aux critères d'éligibilité. Les enseignants acceptent ou refusent les dossiers de candidature qui leur sont soumis. S'ils les acceptent, ils les classent en fonction de leurs priorités et de la qualité des étudiants.

Laurence Vignes : Mais aussi de leur niveau en langue. J'ai effectivement participé au classement des étudiants pour les Sciences du Langage et j'ai constaté que le niveau en langue était un critère majeur. Le Département linguistique d'origine et la langue dans laquelle était rédigée la candidature ont vraiment été des critères déterminants. D'ailleurs, en ce qui nous concerne, il a été très facile de classer les dossiers à partir de ces critères.

Sylvain Lamourette : On voit bien maintenant à travers les premières démarches administratives d'organisation que les étudiants que le Département des Sciences du Langage et de la Communication a sélectionnés (je prendrai l'exemple des Brésiliens qui ne sont pas francophones) ont un français totalement fluide. Donc, vous avez très bien choisi vos étudiants.

Laurence Vignes : Vous pourriez peut-être nous parler du pourcentage des étudiants sélectionnés ?

Sylvain Lamourette : Alors, cette année (2015), pour *Impakt*, il y a eu 53 sélections, mais il n'y avait que 190 étudiants qui postulaient. Toutefois, c'était la première année dans des Universités qui ne participent pas encore à ce programme. Donc, celui-ci n'était pas encore très connu... D'ailleurs, on a presque autant de sélections de l'Europe vers l'Asie que de l'Asie vers l'Europe parce qu'on a aussi choisi de ne pas ouvrir les Licences la première année. Les Licences ouvriront la deuxième année. Et pour repartir sur le processus d'évaluation, il y a deux niveaux d'évaluation ou tout du moins deux niveaux de sélection : Il y a un classement des enseignants, mais

il y a aussi un classement de l'établissement (on ordonne les étudiants en fonction de leur Département, on essaie de contenter tous les Départements, en tout cas, tous ceux qui ont bien voulu ouvrir une offre. Pour le programme *Impakt*, le nombre de Départements est restreint car on a volontairement limité l'offre à certaines disciplines, mais, pour le programme Battuta, on a plus de 100 offres académiques, donc cela fait plus de cent contacts à chaque fois

Laurence Vignes : Cela doit être terrifiant à gérer.

Sylvain Lamourette : C'est vrai, mais on essaie aussi de procéder de façon un peu automatique. C'est aussi pour cela que l'on est très rigide sur les dates. En fait, il est très difficile de gérer des réponses qui nous parviennent hors des dates fixées.

Laurence Vignes : Alors, en fait, cette année (2015), quel est le pourcentage d'étudiants reçus ?

Sylvain Lamourette : Pour les étudiants, on doit être autour de 15%, ce qui est très élevé.

Laurence Vignes : C'est vrai. Selon les dires des étudiants avec qui on a discuté, il y avait une rude concurrence...

Sylvain Lamourette : Effectivement, pour le programme avec Battuta, ce n'est même pas 1%.

Laurence Vignes : Donc, c'est une opportunité extrêmement intéressante, mais réservée à une sorte d'élite entre guillemets.

Sylvain Lamourette : Effectivement, ce type de programme est réservé à une sorte d'élite, et il faut aussi correspondre aux profils recherchés. Par exemple, on doit avoir une sélection équilibrée entre hommes et femmes. On doit pouvoir accorder des bourses à tous les établissements. Donc, si un établissement envoie 80 candidatures et un autre 3 candidatures, le pourcentage de chances sera plus élevé pour le second. C'est pour cela que le pourcentage global de chances n'est pas très significatif. Il faudrait plutôt s'intéresser à chaque profil pour savoir ce qui est pertinent.

Laurence Vignes : D'accord. Alors, deux petites choses pour terminer : d'abord, est-ce qu'un étudiant qui réside dans le Sud-Est asiatique, mais qui n'est pas inscrit dans un établissement partenaire ou associé peut quand même participer au programme *Impakt* ?

Sylvain Lamourette : oui, oui. D'ailleurs, cela vaut également pour les Européens. Environ 80 % des bourses sont dédiés aux établissements partenaires, donc, aux 20 établissements asiatiques partenaires que j'ai presque tous cités. Toutefois, 20 %

des bourses sont destinées aux établissements autres, c'est-à-dire aux établissements dits « associés », en quelque sorte des établissements qui s'intéressent à la vie du projet, qui viennent aux réunions. Ces établissements associés apparaissent d'ailleurs sur le site. Ces établissements sont associés car ils vont promouvoir le programme dans leur entourage. Du même coup, ils ont plus de chances d'obtenir des bourses. Cette année, on a des étudiants qui viennent d'Universités non partenaires et qui ont pourtant obtenu des bourses. On dispose d'un quota pour les étudiants : un quota par nationalités, un quota par types de mobilités, selon qu'il s'agit du Master, du Doctorat, ou selon qu'il s'agit d'enseignants. Oui, effectivement, c'est tout à fait possible. On a, par exemple un enseignant de l'Université de Hué au Vietnam qui est sélectionné pour aller à l'Université de Gand et pourtant, l'université de Hué est un établissement associé. On a aussi un étudiant de l'Université royale de Droit et d'Économie de Phnom Penh, qui est sélectionné pour un Master à l'Université de Las Palmas aux Canaris, en Espagne. Cet étudiant n'est pourtant pas issu d'une Université partenaire. Donc, c'est aussi effectivement possible.

Laurence Vignes : Ma dernière question sera consacrée à la place du français dans ce programme. Il est vrai que dans le Département des Sciences du Langage, le français occupe une place prépondérante. Est-ce que c'est aussi vrai pour les autres Départements associés à l'Université de Rouen ? Est-ce qu'on y travaille en français ou en anglais ? Comment cela se passe-t-il ? Quel est l'impact de ce programme sur les langues ?

Sylvain Lamourette : Il est vrai que la langue de travail dans ce consortium est l'anglais parce qu'on est l'unique Université francophone sur l'ensemble des partenaires. Il y a des Universités qui ont voulu participer à ce programme *Impakt* parce que l'Université de Rouen y était pour avoir un accès au Département des Sciences du Langage. L'Université de Yangon avec l'Institut des Langues étrangères, par exemple, c'est clairement pour les langues et pas seulement le français On développe, à côté, un projet avec l'italien, par exemple. On envoie deux étudiants post-doctorants de l'Université de La Sapienza de Rome pour les aider à ouvrir un Département d'italien. Donc, il va de soi que l'anglais est la langue de travail et l'anglais est souvent la langue utilisée (d'ailleurs, dans certaines Universités, aux Philippines par exemple ou même à Hanoi, c'est même l'anglais qui est la langue d'enseignement au quotidien des étudiants.). Ceci étant, on va recevoir cette année des Mongols qui parlent espagnol, des Birmans qui parlent italien ou des Philippins qui parlent français.

Laurence Vignes : En tout cas, c'est vraiment une belle image du partage des langues et de l'intérêt de ces échanges. Merci beaucoup, Sylvain.

Notes

1. Le programme **Erasmus** (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), dans sa version classique, est un programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les Universités, les grandes Écoles européennes et des établissements d'enseignement à travers le monde entier dans certaines de ses versions telles que Erasmus-Mundus. Ce programme fait partie de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. C'est un sous-ensemble du programme Éducation et Formation tout au long de la vie (EFTLV) / *Lifelong Learning* (LLL). Le nom du programme vient du moine humaniste et théologien néerlandais Érasme (1469-1536).
2. L'entretien s'étant déroulé en juin 2015, Sylvain Lamourette parle en fait de la rentrée de septembre 2015.
3. L'accueil d'étudiants asiatiques à l'Université de Rouen est effectif depuis septembre 2016. À titre d'exemple, une enseignante birmane prépare un Master 2 de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen depuis septembre 2016 et une autre est inscrite en Master 1 de Sciences du Langage depuis la même date.



**Mener des recherches en didactique des langues et publier
le résultat de ces recherches en français dans une revue
internationale**

**Entretien 3 : Jacques Cortès
Interlocuteur : Daniel Modard**

Thème de l'entretien : Au XXI^e siècle, publier des recherches scientifiques en didactique des langues dans une revue internationale à comité de lecture, c'est possible !

Daniel Modard : Jacques, pourriez-vous vous présenter de façon succincte ?

Jacques Cortès : Voilà une question, on ne peut plus succincte... Je m'appelle Jacques Cortès et je suis Professeur des Universités émérite. Disons que j'ai plusieurs décennies d'âge et que j'ai eu le grand honneur et le grand plaisir d'être Professeur des universités à l'Université de Rouen où l'accueil qui m'y a été réservé a été chaleureux pendant, disons une bonne quinzaine d'années. Aujourd'hui, j'ai pris ma retraite depuis 2004, c'est-à-dire depuis 11 ans et j'ai continué à travailler pour la francophonie puisque j'ai créé le GERFLINT, c'est-à-dire le *Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale* qui est un groupe destiné à défendre la francophonie scientifique, c'est-à-dire à permettre à des étudiants étrangers de pouvoir exprimer leur pensée scientifique en langue française. Ce réseau - parce que c'est un réseau¹ - compte à l'heure actuelle entre 30 et 35 revues et une collection qui ont la particularité - en ce qui concerne les revues en tout cas - d'être localisées dans un pays ou un groupe de pays très particulier. C'est-à-dire qu'il y a une « géographisation » de nos travaux. Ces revues, à l'heure actuelle, sont très avancées puisqu'elles ont, comment dirais-je, une indexation considérable et elles sont également cataloguées et référencées sur à peu près 73 bases dans le monde, ce qui montre bien qu'il y a une véritable diffusion de la pensée scientifique francophone dans le monde. Je m'arrêterai là sur ce point.

Daniel Modard : Ma seconde question sera un peu plus longue : votre parcours universitaire et vos actions dans le domaine de la formation et de l'édition ont été récompensés par l'attribution de nombreuses médailles et par la nomination au grade de Professeur *honoris causa* de l'Université de Cracovie en Pologne et

de celle de Tallinn en Estonie. Je reviendrai simplement ici sur deux décorations particulièrement prestigieuses qui vous ont été remises ces dernières années : la première est celle où vous avez été élevé au grade de Chevalier de la Légion d'honneur - promotion 2010 - par Xavier North qui est Inspecteur général des Affaires culturelles et qui été également Délégué général à la langue française et aux langues de France en 2004 et 2005². Lors de la cérémonie de remise de cette Légion d'honneur, Edgar Morin, Sociologue et Philosophe français de grand renom, a prononcé un discours particulièrement élogieux à votre égard. La seconde médaille sur laquelle je voudrais revenir est directement en relation avec notre sujet. Il s'agit de la médaille « *Pour l'œuvre de l'Éducation* » qui vous a également été remise en 2010 par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam³. Ces deux distinctions sont bien entendu en relation directe avec votre activité de Président du Gerflint, mais aussi de Responsable des revues *Synergies*. Est-ce que vous pourriez revenir sur ces deux médailles et ces nominations au grade de Professeur *honoris causa* des deux Universités européennes que j'ai citées ?

Jacques Cortès : En ce qui concerne les raisons pour lesquelles on m'a attribué ces médailles, je les ignore puisque ce n'est pas moi qui les ai demandées. On ne demande jamais à être décoré de quelque chose. C'est toujours une récompense qui nous arrive par des canaux parfois un peu mystérieux. Je sais que des collègues se sont mobilisés pour ça. Je sais aussi qu'Edgar Morin⁴ s'est mobilisé pour la Légion d'honneur⁵, mais je ne sais pas ce qu'il a pu dire de moi. Je suppose qu'il a dû dire des choses agréables. C'est à peu près certain. Le travail que je fais mérite-t-il une décoration de ce type ? Ce n'est pas à moi d'en juger. Tout ce que je peux dire, c'est que la langue française est une langue qui a besoin d'être défendue. Elle a besoin d'être défendue parce qu'elle est en danger. Elle est en danger pour des raisons qui tiennent à l'économie mondiale. À l'heure actuelle, beaucoup de pays se limitent à l'étude de l'anglais et nous en avons vu des cas extrêmement typiques même au sein du GERFLINT. Par exemple, l'Arabie Saoudite, il y a une quinzaine d'années, avait décidé d'arrêter tout enseignement d'une autre langue que l'anglais. C'est vrai que la langue française est en danger car elle semble avoir été bannie de tous les échanges, même parfois des échanges au sein de la France elle-même et même des échanges qui ont lieu à Paris. Par exemple, on sait très bien que Madame Christine Lagarde, actuellement Directrice générale du Fonds Monétaire International (FMI), avait obtenu le prix de la carpette anglaise⁶ qui a été créé par un Centre de défense de la langue française parce qu'au sein du Ministère dont elle avait la responsabilité, à savoir le Ministère de l'Économie et des Finances à Bercy, lorsqu'elle organisait une réunion de ses principaux collaborateurs, même s'il n'y avait pas un seul anglophone dans la salle, toute la communication devait se

faire en anglais. J'ai entendu dire aussi que BNP Paribas ferait la même chose pour ce qui concerne l'équipe dirigeante de la Banque. Tout cela est effectivement très inquiétant et si vous lisez un des livres de Claude Hagège, par exemple « *Halte à la mort des langues* » - c'est un livre qui date déjà d'une bonne vingtaine d'années - vous constaterez que, dans ce livre, Claude Hagège montre que le cas est encore plus grave, parce que, bien souvent, au sein de certaines Universités françaises qui organisent des colloques à Paris, à Toulouse ou à Bordeaux, la langue de travail que l'on demande, c'est la langue anglaise. Alors, évidemment, si chacun se met à abandonner la langue française sur les autels de l'économie internationale, on n'ira certainement pas très loin. Je crois donc que des organismes comme le GERFLINT sont des organismes nécessaires parce qu'ils essaient de lutter contre ce relâchement, contre cet abandon de la langue française car, encore une fois, ce n'est pas parce qu'on parle l'anglais que l'on va avoir un esprit anglais. Il faut se garder de cette certitude. Le fait d'avoir appris la langue anglaise veut le plus souvent dire que vous êtes capable, la plupart du temps, de traduire votre pensée française avec des mots anglais, mais cela ne veut pas dire que votre pensée profonde soit changée par le fait que vous avez étudié l'anglais. Mais, de toute façon, il n'est pas question ici de renouveler la bataille entre les langues. Ce qu'il faut savoir, c'est que l'humanité sait très bien que chaque langue est une vision du monde. On le sait depuis Humboldt. Et si l'on veut vraiment abêtir le monde, on va passer du multilinguisme au monolinguisme et, de cette façon, tout le monde dira la même chose avec les mêmes mots et je ne pense pas que l'on y gagnera quoi que ce soit sur le plan de l'intelligence ou que ce soit sur le plan de la dignité. La langue, c'est à la fois un objet de communication et un outil culturel, un outil pour exprimer la pensée, la poésie, les sentiments les plus profonds. Tout cela ne peut se faire que dans sa langue maternelle. Si je veux être capable de m'exprimer correctement d'argumenter correctement la réponse à une question, je ne peux le faire que si je m'exprime dans ma langue maternelle. Sinon, je suis évidemment en position difficile et les américains, les Anglophones et, d'une façon générale, les Anglo-saxons sont très malins parce qu'au fond, ils disent qu'il faut que nous parlions tous la même langue, ce qui leur permet, dans ce domaine, d'avoir un avantage très net sur ceux dont la langue anglaise n'est pas la langue maternelle. On pourrait développer cette histoire à l'infini.

Daniel Modard: Jacques, les revues « *Synergies* » sont une émanation du *Groupe d'Etudes et de Recherches pour le français langue internationale* que vous présidez. Est-ce que vous pourriez nous dire combien il existe aujourd'hui de revues « *Synergies* » et question annexe, est-ce que vous pourriez nous expliquer le mode de fonctionnement de chacune de ces revues en prenant pour exemple la revue *Synergies Pays riverains du Mékong* ?

Jacques Cortès : Et bien, nous avons, à l'heure actuelle, 34 ou 35 revues - Il est même possible qu'il y en ait 36 car nous sommes en pourparlers pour une revue *Synergies Amérique du Nord* et pour une revue *Synergies Caraïbes*. Donc, il est possible qu'il y en ait un peu plus que ce que je vais annoncer aujourd'hui. Ces revues *Synergies* ont toutes un point commun : elles ont toutes pour nom *synergies*. Cela ne veut pas dire que c'est la même revue qui se déclinerait de façon identique partout selon les pays. Non, chaque revue localisée est une revue qui a son Comité de rédaction, son Comité de lecture, son Président même, son Président local. Chaque revue est donc responsable d'un certain espace culturel, un espace culturel qui peut être un pays, par exemple, ici la Turquie, mais qui peut être aussi une région, ici l'Afrique des Grands lacs, ou un continent ou, dans le cas présent, une moitié de continent : ici, le Sud-est européen ou, tout simplement un pays : ici l'Algérie. Les revues ont une responsabilité très localisée, très « géographisée ». C'est d'ailleurs pourquoi il y a un malentendu bien souvent entre le GERFLINT et certaines Instances d'évaluation nationale, comme le C.N.U. (Conseil national des Universités), par exemple, qui s'obstine à croire que nos revues *Synergies* seraient une seule et même revue dont Jacques Cortès serait le Président et qui se déclinerait de multiples façons. Ce n'est pas du tout cela : toutes nos revues sont autonomes et indépendantes les unes des autres même si elles sont bien sûr sous notre contrôle. Le GERFLINT, dans cette affaire, n'est pas simplement celui qui donne son nom, c'est aussi l'éditeur. Le GERFLINT est l'éditeur de toutes les revues *Synergies* du GERFLINT. Donc ces revues ont un impact très fort sur les pays auxquels elles s'adressent. Par exemple, j'ai apporté ici *Synergies Algérie* n° 20. Cela veut dire qu'il y a déjà 20 numéros de revue de ce type qui ont été diffusées en Algérie (nous en sommes donc aujourd'hui au 21^e numéro). Mais, ce qu'il faut aussi savoir, c'est que ces revues ne sont pas seulement diffusées sous format papier. Et même sous format papier, elles ne sont jamais vendues : on ne vend rien. Le GERFLINT ne fait pas de commerce avec son travail ; le GERFLINT est là pour défendre la langue française. Et d'autre part, en plus d'un petit tirage papier, il y a toujours une version électronique de chaque numéro en accès libre et gratuit. C'est-à-dire qu'à l'heure actuelle si vous allez sur le site électronique du Gerflint⁷ vous trouverez toute la base des revues du GERFLINT et cette base représente à peu près une dizaine de milliers d'articles écrits en langue française et qui sont disponibles dans le monde entier. Alors, est-ce que ces articles sont lus ? Et bien, oui, ils sont lus puisque nous avons mis en place sur notre site un compteur de consultation des articles du GERFLINT. Ce compteur, nous l'avons mis en place, il y a quatre mois à peu près et, à l'heure actuelle, nous sommes parvenus à 103 000 visites, c'est-à-dire que c'est fantastique. Il faut savoir, par exemple, que certaines revues françaises très importantes, très anciennes, très connues - je ne citerai pas

les revues en question - n'ont que 60 lecteurs. Nous, nous en avons déjà 103 000, ce qui veut dire que, vraiment, nous avons un impact sur l'ensemble de la planète, ce qui est tout à fait considérable. Malgré cela, certains collègues, certains qui ne sont d'ailleurs pas très loin d'ici, disent que nous avons une diffusion modeste. Je crois qu'il faut avoir les yeux en face des trous et bien se rendre compte que le travail du GERFLINT est vraiment un travail colossal. Je n'ai pas de mérites à le dire puisque j'en suis le Président.

Daniel Modard: La diffusion à titre gracieux des revues *Synergies* en version papier et en version électronique relève-t-elle d'un choix délibéré de votre part ?

Jacques Cortès : Totalement. Déjà, à l'époque où j'étais Directeur du CRÉDIF (Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français) à l'École Normale Supérieure de Fontenay Saint-Cloud, j'avais mis en place la revue « *Reflets* » (Revue des enseignants de français langue étrangère) avec l'Alliance française. Philippe Greffet et moi-même, en ce début des années 80 - il y a donc maintenant 35 ans - nous avons dit, à l'époque, au Ministère des Affaires Étrangères que nous souhaitions vraiment que cette revue « *Reflets* » soit diffusée gratuitement dans le monde entier. Mais, on n'avait pas obtenu satisfaction. On avait continué à nous donner de l'argent que nous avons bien entendu accepté. On nous donnait à peu près la même somme que pour la revue « *Le français dans le monde* ». Et, au bout de trois ans, la revue s'est épuisée. Lorsque j'ai lancé le GERFLINT à la fin des années 90, là, j'ai exigé que ce travail soit un travail diffusé gratuitement. Tout à l'heure, nous avons parlé d'Économie avec Madame Tran Thi Anh Dao et ce que je peux vous dire, c'est que si les gens peuvent avoir accès à notre banque de données, c'est parce qu'elle est gratuite. Si on leur demandait de payer chaque fois quelque chose, on se mettrait peut-être un peu d'argent dans les poches, mais ce n'est pas cela qui nous intéresse. On n'a absolument pas l'intention de faire du bénéfique sur le dos des pauvres chercheurs vietnamiens ou indiens ou pakistanais, etc. On souhaite simplement mettre à la disposition de tous les chercheurs du monde une banque de données considérable qui leur permette de préparer dans de bonnes conditions ou, pour le moins, dans des conditions raisonnables, leurs travaux soit des articles, soit des communications, soit leur thèse, soit leur Master, etc. ; qu'ils ont à préparer et cela de façon simple, naturelle et gratuite, sans avoir le moindre frais à déboursier. Cela relève peut-être de la fantaisie, peut-être d'une espèce de « *Cercle des poètes* »... Pourquoi pas ? mais, c'est en tout cas une volonté qui a été la nôtre dès le départ. Et on ne changera pas de politique, c'est certain.

Daniel Modard: Comment les revues *Synergies* sont-elles indexées sur le plan scientifique ?

Jacques Cortès : Alors, si vous prenez n'importe quelle revue et que vous allez sur les pages de présentation, à la page 3, vous verrez que sont mentionnées les indexations et référencements de la revue (Répertoires de bases de données de revues scientifiques). Cette revue, par exemple, *Synergies Pays du Sud-est européen* est indexée chez Ent'revues⁸, chez MIAR⁹ (Matrice pour l'Information et l'Evaluation des Revues), chez MIR@BEL¹⁰ (Mutualisation d'Information sur les Revues et leur Accès dans les Bases En Ligne), chez SHERPA RoMÉO¹¹ (Securing a Hybrid Environment for Research Preservation and Access). Tous ces noms correspondent à de grandes maisons d'édition, de grandes maisons internationales qui ne nous acceptent qu'après de nombreux échanges avec nous. C'est-à-dire que nous mettons en place une correspondance avec les Responsables de ces grandes maisons. Nous leur envoyons des exemplaires de nos revues et ils décident si oui ou non, notre revue mérite d'être marquée dans leur catalogue. De même *Synergies Pays du Sud-est européen*, comme toutes les revues du GERFLINT est indexée par la Fondation « Maison des Sciences de l'Homme » de Paris ; Il faut savoir que la « Maison des Sciences de l'Homme » de Paris est une Fondation qui a été créée en 1963 sous le statut d'association loi de 1901¹² par Fernand Braudel (1902-1985) et qu'il s'agit là d'une des plus grandes fondations pour la Recherche francophone dans le monde. Par ailleurs, elle est répertoriée dans le catalogue SUDOC¹³ (Système Universitaire de Documentation), catalogue dont le maintien et le développement sont assurés par l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES).

Vous voyez donc - et je peux prendre pour exemple une autre revue *Synergies* - que dans toutes les revues, vous aurez sur la page de présentation les indications de référencement, de catalogage et d'indexation qui y seront marquées. Donc, nos revues ne sont pas des revues anonymes. Je ne peux pas me prononcer sur ce point, mais je ne suis pas sûr que les revues qui sont publiées par l'Université de Rouen aient les mêmes référencements, les mêmes catalogages et les mêmes indexations... Je ne veux pas me poser en critique d'une chose que je ne connais pas, mais tout ce que je peux dire, c'est que nous, nous avons un pôle éditorial qui est dirigée par une de mes anciennes étudiantes qui est actuellement Professeur à l'Université de Valencia en Espagne. Il s'agit de Sophie Aubin qui est une personne remarquable pour la négociation pour ce genre de problèmes et, à l'heure actuelle - il faut le savoir - les revues du GERFLINT sont mentionnées dans des Bases Internationales de hauts niveaux telles que Erih Plus et Scopus.

Daniel Modard : Ma dernière question est probablement la question la plus délicate, mais c'est aussi celle qui me paraît la plus importante et la seule que je vous aurais posée si je m'étais donné moins de temps : Jacques, est-ce que vous pensez que la langue française a toujours sa place dans le domaine de l'édition scientifique alors

que, dans la plupart des cas, la communauté des chercheurs reste persuadée que seule l'édition d'articles en anglais dans des revues américaines est susceptible de les faire connaître en dehors de l'Hexagone ?

Jacques Cortès : J'ai déjà évoqué ce problème avec Madame Tran Thi Anh Dao. Oui, je pense que l'humanité a besoin de défendre ses langues et ses cultures. Quand Claude Hagège dit « *Halte à la mort des langues !* », il a raison de le faire car les langues font partie du patrimoine de l'humanité. Ce n'est pas la peine de se lamenter quand on voit que des révolutionnaires un peu bornés sont allés détruire les statues de Bâmiyân en Afghanistan et se lamenter sur le fait qu'un monument qui nous a été légué par de très vieux ancêtres ait été complètement plastiqué, dynamité, simplement pour respecter, paraît-il, la foi ou les croyances de quelques illuminés. Détruire les statues de Bâmiyân, détruire les reliques religieuses du Mali, détruire tous les monuments qui rappellent le passé, c'est une calamité. Pourquoi est-ce une calamité ? Parce qu'on détruit quelque chose qui fait partie de notre patrimoine culturel. Et si maintenant, on accepte de détruire nous-mêmes, nous Français, nous acceptons de détruire notre langue qui est la marque la plus évidente de notre culture dans le monde. Et bien, cela ne vaut pas la peine de continuer à dire que la France existe. La France n'existera bientôt plus. La France, c'est son passé, c'est sa culture, c'est aussi son histoire, c'est aussi les langues qui l'ont formée, c'est aussi son esprit, c'est aussi sa poésie, sa littérature. Tout cela effectivement mérite d'être protégé et si certains imbéciles veulent abandonner la défense de la langue française, en tout cas, le GERFLINT, lui, continuera à la défendre mordicus.

Daniel Modard: Merci beaucoup Jacques pour ce beau plaidoyer en faveur de la langue française.

Notes

1. Le Réseau des revues Synergies du GERFLINT : <https://gerflint.fr>
2. Xavier North est agrégé de Lettres modernes. Après avoir occupé les fonctions de Directeur de la coopération culturelle et du français au Quai d'Orsay de 2002 à 2004, Xavier North est promu Délégué général à la langue française et aux langues de France à partir de 2004. Xavier North est promu Inspecteur des Affaires culturelles en 2014 et membre de l'ordre des francophones d'Amérique en 2015.
3. La médaille, « *Pour l'œuvre de l'Éducation* », est l'une des plus prestigieuses récompenses délivrées par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam pour les Vietnamiens et les étrangers ayant participé, grâce à leurs travaux, au rayonnement du français et à la formation universitaire au Vietnam et qui ont ainsi favorisé les échanges culturels et éducatifs entre le Vietnam et la France.
4. Edgar Morin, Sociologue et Philosophe français de renom, né en 1921, est aujourd'hui Directeur de recherche émérite au C.N.R.S. Il est Docteur honoris causa de plusieurs Universités à travers le monde. Son travail exerce une forte influence sur la réflexion contemporaine. Il

préside l'Association pour la pensée complexe (A.P.C.). Edgar Morin est également l'auteur de très nombreux ouvrages. L'un de ses ouvrages les plus récents (2015) s'intitule : *Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur*.

5. L'ordre national de la Légion d'honneur est l'institution qui, sous l'égide du grand Chancelier et du grand Maître, est chargée de décerner la plus haute décoration honorifique française : La Légion d'honneur. Elle a été instituée le 19 mai 1802 par Napoléon Bonaparte et vient récompenser, depuis ses origines, les militaires tout comme les civils ayant rendu des « mérites éminents » à la Nation. En 2016, il existait 93 000 récipiendaires toujours vivants à comparer auprès d'un million de personnes ayant reçu cette décoration depuis sa création.

6. Le prix de la carpette anglaise est, en réalité, un prix d'indignité civique décerné annuellement à un membre des élites françaises qui s'est particulièrement distingué par son acharnement à promouvoir la domination de l'anglo-américain en France et dans les Institutions européennes au détriment de la langue française. Le prix de la Carpette anglaise distingue plus spécialement les déserteurs de la langue française qui ajoutent à leur incivisme linguistique un comportement de veule soumission aux diktats des puissances financières mondialisées. Christine Lagarde, Ministre de l'Économie et des Finances de 2007 à 2011 au sein du gouvernement français, a obtenu cette « haute » distinction en 2007 pour sa détermination à vouloir communiquer en anglais avec ses Services dont tous les membres étaient français. Parmi les autres lauréats « célèbres », citons Pierre Moscovici (« carpetté » en 2014), Jean-François Copé (« carpetté » en 2011) et Valérie Pécresse (« carpettée » en 2008).

7. Page d'accueil du site : <https://gerflint.fr/>

Base du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/base.html>

8. *Ent'revues* est une association française soutenue par le Centre National du livre. Elle offre depuis 1986 un espace d'information consacré aux revues culturelles francophones dont elle recense les coordonnées dans le but de les soutenir et les promouvoir. Elle tient à jour un annuaire et publie une revue : « La revue des revues ». La liste des Liens d'Ent'revues répertorie de nombreuses associations, portails, plateformes consacrées aux revues : <https://www.entrevues.org/>

9. *MIAR* : Système de mesure de la visibilité des revues de 16 domaines des SHC en fonction de leur présence dans une liste de 47 bases. Un indice de diffusion de la revue est calculé chaque année. *MIAR* n'entre pas directement dans l'évaluation de la qualité scientifique de la revue mais souhaite apporter un élément quantitatif aux experts qui seront chargés de l'évaluer. Il s'agit d'un projet mené par des chercheurs du Département de bibliothéconomie et documentation de l'Université de Barcelone (Espagne) : <https://miar.ub.edu/>

10. *MIR@BEL* : Ce réservoir d'informations indique pour chaque revue où trouver en ligne le texte intégral des articles. Les Informations sont mises à jour par les différents partenaires ou moissonnage semi-automatisé. Le projet Mirabel est mené conjointement par Sciences Po Lyon, Sciences Po Grenoble et ENS de Lyon. Le GERFLINT entretient avec Mir@bel une relation de partenariat qui garantit le suivi de ses revues : <https://www.reseau-mirabel.info/>

11. *SHERPA RoMÉO* : Consortium de ressources en libre accès dont le siège est à l'Université de Nottingham, Royaume-Uni. *SHERPA* contient plusieurs bases dont RoMEO, base qui classe les politiques éditoriales du point de vue du copyright et droits d'auteur. Elle attribue une couleur à la revue en fonction de la nature des droits de l'auteur sur l'article et l'autorisation d'auto-archiver :

Vert : pré-publication et post-publication autorisées

Bleu : post-publication autorisée

Jaune : pré-publication autorisée

Blanc : La pré-publication (version auteur d'un article avant évaluation par les pairs) et la post-publication (version finale après évaluation et acceptée pour publication) ne sont pas autorisées. C'est le cas à ce jour des revues du GERFLINT : <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/pub/1044/>

12. En Droit des associations, une association loi de 1901 est, en France, une association à but non lucratif qui relève de la loi du 1^{er} juillet 1901 mise en place par Waldeck-Rousseau, alors Président du Conseil et Ministre de l'Intérieur et des Cultes) ainsi que du Décret du 16 août 1901.

13. SUDOC : Le catalogue du Système Universitaire de Documentation est le catalogue collectif français réalisé par les bibliothèques et centres de documentation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il comprend plus de 12 millions de notices bibliographiques qui décrivent tous les types de documents (livres, thèses, revues, ressources électroniques, documents audiovisuels, microformes, cartes, partitions, manuscrits et livres anciens...) ; Source : <https://www.sudoc.abes.fr/xslt/>.



**Suivre une formation scientifique en français dans une
Université étrangère, enseigner dans Université française une
discipline scientifique en français, un projet que tout chercheur
étranger motivé peut réaliser**
Entretien 4 : Van Sang Ngo
Interlocutrice : Sylvie Liziard

Thème de l'entretien : Entreprendre des études à l'Université des Sciences de Hanoi (Vietnam), poursuivre ensuite son cursus universitaire en France, puis devenir Enseignant-chercheur dans une Université normande : analyse d'un parcours.

Sylvie Liziard : Bonjour Monsieur Van Sang Ngo. Je suis heureuse de vous rencontrer. La première chose que je vais vous demander, c'est de vous présenter et de nous préciser les fonctions que vous occupez actuellement tout en nous rappelant le parcours universitaire qui vous a mené en Normandie.

Van Sang Ngo : Je suis actuellement Maître de conférences à l'Université de Rouen, Chercheur au sein du Laboratoire de mathématiques Raphael Salem. Ma fonction comporte donc deux volets : un volet « Enseignement » et un volet « Recherche ». Du côté « Enseignement », je dispense des cours en Licence et en Master. Du côté « Recherche », je travaille avec une équipe de ce même Laboratoire qui effectue des recherches dans le domaine des équations et des données partielles. J'ai aussi des collaborations avec des collègues à Paris et un peu partout ailleurs dans le monde.

Sylvie Liziard : Pouvez-vous nous préciser un peu plus votre domaine ? Votre réponse est intéressante, mais les mathématiques, ce n'est pas vraiment ma spécialité.

Van Sang Ngo : L'équipe dans laquelle je travaille se centre sur les équations et les données partielles qui proviennent de la mécanique des fluides. Ces recherches peuvent s'appliquer à la météorologie, à l'océanographie...

Sylvie Liziard : Et vous travaillez également à l'international dans ce domaine-là ? Avec quels pays, par exemple ?

Van Sang Ngo : Actuellement, je travaille plus particulièrement avec la Chine. Mais, j'envisage également de travailler avec l'Espagne, l'Allemagne et les États-Unis.

Sylvie Liziard : Dans un avenir proche. C'est donc prometteur. Alors racontez-nous comment du Vietnam vous êtes venus travailler en Normandie.

Van Sang Ngo : En fait, j'étais élève à l'Université des Sciences de Hanoï. Ensuite, j'ai été admis dans un programme spécialisé qui regroupe en fait quelques dizaines d'étudiants brillants de l'Université. Ce programme-là a beaucoup de collaborations avec les chercheurs et les professeurs français, notamment à l'École polytechnique. Maintenant, cette action appartient à un programme du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Après cela, j'ai passé le concours pour rentrer à l'École polytechnique où j'ai été admis. Ensuite, après trois ans à l'École polytechnique, j'ai fait mon DEA et ma thèse de Doctorat à l'Université Paris Sud (Paris 11 à Orsay). Et après ma thèse, j'ai été recruté ici, à l'Université de Rouen. J'ai passé le concours des enseignants-chercheurs tout comme les enseignants-chercheurs français.

Sylvie Liziard : la carrière que vous avez suivie, c'était votre projet initial ou bien il s'est passé des péripéties ?

M. Van Sang Ngo : C'est un peu difficile à dire car, à cette époque, j'étais encore très jeune. Quand je suis parti du Vietnam, j'avais 20 ans.

Sylvie Liziard : Vous avez donc bénéficié d'une filière francophone, à cette époque-là ?

M. Van Sang Ngo : Non, pas vraiment. En fait, c'est un peu compliqué. Mon parcours est atypique, si vous voulez. J'avais déjà appris le français quand j'étais petit parce qu'il existe des traditions familiales au Vietnam.

Sylvie Liziard : Vous avez donc appris le français grâce à votre famille ?

Van Sang Ngo : Grâce à la famille, si vous voulez, mais aussi dans une classe au collège parce qu'à cette époque, on avait le choix entre l'anglais et le français.

Sylvie Liziard : Et vous vous avez choisi le français ?

Van Sang Ngo : Ce n'est pas moi qui ai choisi. C'est plutôt le cursus qui m'a choisi parce que j'étais dans une classe spécialisée pour les élèves forts en mathématiques. Et, pour ces classes-là, il fallait apprendre le français au lieu de l'anglais. Voilà, c'est un peu particulier. Et ensuite, quand j'étais au Lycée et à l'Université, je n'ai appris que l'anglais. Et ensuite, j'ai été admis à l'École polytechnique. Là, je suis revenu au français.

Sylvie Liziard : Vous n'êtes donc pas seulement un excellent mathématicien, mais vous êtes également polyglotte. Vous travaillez ainsi dans plusieurs langues...

Van Sang Ngo : Oui, mais maintenant, la plupart du temps, pour la recherche, je travaille en anglais. Pour écrire des articles, pour participer à des conférences, c'est en anglais.

Sylvie Lizard : Même en France, avec des chercheurs français ?

Van Sang Ngo : Non, quand même pas. Mais, par exemple, si vous participez à un colloque international, il y a des chercheurs de partout dans le monde.

Sylvie Lizard : Et quand vous publiez, vous publiez uniquement en anglais ou en bilingue ?

Van Sang Ngo : Uniquement en anglais. Il existe des revues mathématiques en français, mais pour être lu dans le monde entier, je pense que le mieux, c'est de publier en anglais.

Sylvie Lizard : Votre témoignage est particulièrement intéressant. Je pense que l'on a maintenant une bonne idée de votre parcours et des choix que vous avez faits bien que vous soyez encore très jeune. Je vais donc vous poser la deuxième question et c'est vrai que vous venez vous-même d'opérer la transition : La langue anglaise tend de plus en plus à se substituer à la langue française comme vous venez de le montrer - et au Vietnam en particulier - surtout dans le domaine scientifique et technique, comme vous venez de le dire. Alors, pourquoi, cependant, avez-vous choisi de poursuivre vos études et vos travaux en France et en français quand même ? Vous avez fait un choix de carrière très clair. Vous auriez pu facilement aller travailler dans un pays anglophone...

Van Sang Ngo : En fait, pour aller étudier et travailler en France, il est vrai que j'avais fait un choix bien qu'à cette époque j'avais eu de nombreuses occasions d'aller aux États-Unis ou dans d'autres endroits. Toutefois, ainsi que je l'ai déjà mentionné, le programme que j'ai suivi à l'Université de Hanoï est un programme spécial, un programme d'honneur qui regroupe les meilleurs étudiants. Il y a, par ailleurs, un grand appui avec les professeurs francophones, et notamment deux professeurs de l'École polytechnique et puis il y a aussi des professeurs dans le cadre du programme que j'ai suivi à Hanoï qui étaient Français. L'École polytechnique est l'une des meilleures grandes Écoles en France et qui peut entrer en concurrence avec n'importe quelle autre Université dans le monde entier. Donc, c'est un choix logique.

Sylvie Lizard : Vous avez effectué un vrai choix après avoir réfléchi alors que tout le monde vous tendait les bras. Et, pour votre avenir, vous êtes satisfait de votre choix ? Vous êtes très jeune et vous pouvez encore évoluer. Maintenant, tout s'internationalise et vous pourriez très bien envisager de continuer votre carrière dans d'autres pays, mais, pour l'instant, vous êtes satisfait ?

Van Sang Ngo : Oui, je suis satisfait en France. Il y a toujours des contraintes, mais c'est aussi le cas pour tous les chercheurs en France.

Sylvie Lizard : Les perspectives que l'on vous offre en France puisque vous êtes un chercheur vous paraissent particulièrement ouvertes et riches...

Van Sang Ngo : Oui, parce qu'il faut dire que les plus grands mathématiciens du monde sont des Français.

Sylvie Lizard : Eh bien, écoutez, cela fait plaisir à entendre.

M. Van Sang Ngo : Il y a les États-Unis, mais si vous regardez un peu, les Lauréats de la médaille Field sont souvent des Français ou des personnes qui travaillent en France. Donc, c'est un très bon choix que celui que j'ai fait.

Sylvie Lizard : Si l'on pouvait parler d'une langue des mathématiques, on pourrait dire que la langue des mathématiques ne recule pas du tout en France. Il y a donc de très bons mathématiciens qui attirent d'autres mathématiciens du monde entier. A l'Université, vous avez d'autres collègues qui travaillent avec vous, qui sont comme vous et qui viennent, tout comme vous, d'autres pays d'Asie ?

Van Sang Ngo : Au Laboratoire, j'ai des collègues qui viennent du Maroc, de Tunisie, d'Algérie. Par ailleurs, j'ai des amis qui sont Vietnamiens, Chinois qui font aussi de la recherche dans d'autres Universités.

Sylvie Lizard : Dans votre domaine justement, ces rencontres avec d'autres collègues venant de différents continents, c'est enrichissant pour vous ?

Van Sang Ngo : Oui, c'est très enrichissant. En fait, c'est un rêve d'enfant que j'ai réalisé partiellement. J'aime beaucoup voyager et connaître les gens d'une façon générale. Aujourd'hui, j'ai l'occasion de voyager et de travailler avec des personnes qui viennent de différents pays.

Sylvie Lizard : Ces personnes ont-elles une façon différente de vous d'envisager la recherche, de raisonner du point de vue mathématique ou vous vous retrouvez ?

Van Sang Ngo : Il ya toujours des différences culturelles ou une façon différente de concevoir les phénomènes. Toutefois, le langage mathématique que nous utilisons reste commun.

Sylvie Lizard : Je ne suis pas suffisamment performante en mathématiques pour vous donner une opinion pertinente sur ce point. On a maintenant une idée claire de votre parcours et de votre pratique professionnelle ainsi que de votre pratique en matière de recherche en ce moment. Le parcours que vous venez de nous présenter, est-ce que pour le Vietnam, c'est une exception ou bien est-ce qu'au

Vietnam, ce type de parcours devient de plus en plus fréquent ? Est-ce qu'il y a aujourd'hui des opportunités pour les jeunes chercheurs vietnamiens ou est-ce qu'un parcours tel que le vôtre reste tout à fait exceptionnel ?

Van Sang Ngo : Mon parcours n'est pas une exception car, à notre époque, chaque année, il y a toujours une dizaine de Vietnamiens qui sont admis à l'École polytechnique. On ne peut donc pas considérer que mon parcours soit exceptionnel. Toutefois, par rapport à la population du Vietnam, par rapport au nombre de jeunes de mon âge, mon parcours n'est pas aussi fréquent que cela. On peut effectivement aller plus facilement étudier à l'étranger car il y a aujourd'hui plus d'occasions de partir à l'étranger qu'à mon époque. Aujourd'hui, on peut aller en France, aux États-Unis et en Australie plus particulièrement. Mais, tout de même, aller en France et entrer dans une grande École telle que l'École polytechnique pour aller y étudier, cela reste assez rare.

Sylvie Lizard : Vous parliez tout à l'heure, d'un contingent d'une dizaine d'étudiants par année...

Van Sang Ngo : En moyenne, une dizaine. Aujourd'hui, c'est quand même un peu moins.

En effet, comme il y a aujourd'hui plus d'opportunités d'aller étudier à l'étranger, les meilleurs étudiants ont plus de choix pour aller étudier dans de Grandes Écoles ou dans des Universités prestigieuses à l'étranger qu'à mon époque. Et puis, c'est aussi une politique de la France qui se tourne davantage vers la Chine qui est en train de se développer rapidement. Mais, le nombre d'une dizaine d'étudiants reste tout de même une proportion importante. D'après ce que j'ai entendu dire, il y a toujours 5 ou 6 étudiants vietnamiens qui entrent chaque année à l'École polytechnique. C'est moins qu'à mon époque, mais cela reste cependant un nombre significatif et assez régulier.

Sylvie Lizard : Un parcours à l'étranger tel que le vôtre reste tout de même un projet dont rêvent beaucoup de jeunes chercheurs vietnamiens. C'est quelque chose qui les motive beaucoup. En tout cas, des formations de ce type en France. Est-ce que la France reste attractive pour ces jeunes chercheurs vietnamiens ?

Van Sang Ngo : Je pense que oui. Il y a tout de même une contrainte : il faut maîtriser la langue française qui n'est pas beaucoup enseignée au Vietnam.

Sylvie Lizard : Ah bon. Pourtant, je pensais qu'il y avait une tradition d'enseignement du français au Vietnam ?

Van Sang Ngo : La perte de vitesse du français est un phénomène que j'ai observé depuis une dizaine d'années au Vietnam. Auparavant, le français occupait une place

prépondérante au Vietnam. Aujourd'hui, c'est l'anglais qui domine et le français connaît un recul important par rapport à l'anglais depuis de nombreuses années, surtout après l'amélioration des relations diplomatiques entre les États-Unis et le Vietnam. Toutefois, aujourd'hui, j'ai l'impression que le français regagne du terrain ces dernières années. Depuis 2003-2004, il semblerait qu'il y ait un sursaut. En 2003, il y avait plus d'étudiants qui sont venus étudier en France. Il y a aussi de plus en plus d'étudiants vietnamiens qui apprennent le français, même tout simplement pour maîtriser une langue étrangère autre que l'anglais. En fait, ils se rendent compte que la maîtrise de plusieurs langues étrangères est un atout. De toute façon, ainsi que vous ne l'avez déjà mentionné, il y a des relations traditionnelles entre la France et le Vietnam. Et d'autant plus maintenant, avec des coopérations dans tous les domaines, qu'il s'agisse des domaines économiques ou scientifiques. Il y a un gros avantage à apprendre le français, c'est que le vietnamien est écrit avec des caractères latins¹, ce qui facilite l'accès à l'écriture française par rapport au chinois, par exemple. Le français reste donc plus facile à apprendre que le chinois ou le japonais qui sont aussi des concurrents au Vietnam.

Sylvie Liziard : Je vais donc vous poser la dernière question : Avec le parcours que vous avez effectué et votre position actuelle, est-ce que vous encourageriez de jeunes Vietnamiens à apprendre le français, soit au Vietnam, soit en France ? Pourriez-vous argumenter votre réponse comme vous le feriez avec vos propres étudiants ?

Van Sang Ngo : S'il s'agissait d'autres domaines d'apprentissage, je ne sais pas qu'elle serait ma réponse. Toutefois, dans le domaine particulier des sciences ou des mathématiques, ma réponse serait tout à fait positive. En effet, en France, il est possible de trouver d'excellentes Écoles, de grands scientifiques, de très bons professeurs. Donc, apprendre le français même si on ne veut pas nécessairement aller en France ensuite, c'est toujours un atout car, pour les collaborations scientifiques, il faut savoir qu'il y a une partie importante des chercheurs dans le monde entier qui parlent français. C'est donc un atout pour le travail.

Sylvie Liziard : L'argument que vous développez, c'est surtout l'excellence scientifique qui existe dans les grandes Institutions françaises d'enseignement.

Van Sang Ngo : Oui, c'est tout à fait cela.

Sylvie Liziard : Votre réponse est intéressante car on se pose souvent beaucoup de questions sur la qualité de notre système éducatif. Au moins, en ce qui concerne les grandes Écoles, vous trouvez qu'à l'échelle internationale, la France comporte des outils d'excellence.

Van Sang Ngo : il faut quand même distinguer deux niveaux éducatifs en France : celui de l'enseignement secondaire et celui de l'enseignement supérieur. Dans l'enseignement supérieur, le système est excellent aussi bien en sciences qu'en mathématiques ou en économie, l'Université française en général. Je rappellerai qu'il y a des Français qui sont titulaires d'un prix Nobel en Économie. Pour le niveau secondaire, je reconnais volontiers qu'il y a des problèmes.

Sylvie Lizard : Vous avez des enfants dans le secondaire ? Je me demandais comment vous pouviez savoir une telle chose.

Van Sang Ngo : Oui, mais je fais aussi des constats par rapport au niveau des étudiants que j'ai chaque année. Je considère que leur niveau baisse. Cela conforte l'argument selon lequel l'excellence n'est pas toujours au rendez-vous dans le secondaire.

Sylvie Lizard : C'est donc plutôt en recherche que l'on trouve l'excellence.

Van Sang Ngo : Oui, c'est plutôt cela. C'est plutôt à partir des études supérieures que l'on trouve l'excellence. Ce sont d'ailleurs les études supérieures qui attirent davantage les jeunes étudiants étrangers plutôt que les études secondaires.

Sylvie Lizard : Cet entretien était extrêmement intéressant. Moi qui ne suis ni mathématicienne, ni scientifique, j'ai appris une multitude de choses à travers cet entretien. Monsieur Van Sang Ngo, je vous remercie donc beaucoup. Je pense que votre contribution aura certainement motivé beaucoup de jeunes Vietnamiens à venir poursuivre leurs études supérieures en France.

Note

1. Ce système d'écriture a été codifié par Alexandre de Rhodes (1591 - 1660), un père jésuite français originaire d'Avignon. Maîtrisant parfaitement la langue annamite, il s'emploiera pendant près de vingt ans, à transcrire les caractères chinois en caractères latins. Son dictionnaire annamite - latin - portugais est présenté au pape Alexandre VII, à Rome, en 1651. Il est aujourd'hui connu sous le nom de quốc ngữ. Il est manifeste que les préoccupations des Jésuites au XVII^e siècle étaient loin de se limiter à des questions linguistiques. Grâce à ce nouveau système d'écriture, fondé sur une graphie latine, Alexandre de Rhodes souhaitait avant tout développer l'évangélisation de la population en favorisant la traduction et la diffusion des textes religieux. Même si les Vietnamiens ont longtemps manifesté une certaine défiance vis-à-vis du quốc ngữ - il était principalement utilisé, à ses débuts, par les missionnaires à des fins religieuses - il s'est finalement imposé au fil du temps et a reçu le statut « d'écriture nationale » en 1919.



Diversité culturelle et diffusion de la langue française et des cultures francophones

Entretien 5 : Myitzu Modard-Aung Interlocutrice : Amandine Denimal

Thème de l'entretien : Cultures asiatiques et cultures occidentales : Similitudes et disparités. Une mise en perspective à partir d'un exemple : le Myanmar (ex Birmanie) et la France.

Remarque préalable : Le texte qui suit n'est pas une simple transcription de l'entretien filmé en juin 2015. Tout en restant extrêmement proche des propos tenus par Myitzu Modard-Aung, j'ai essayé d'explicitier à l'écrit les éléments que celle-ci abordait de façon à les « recontextualiser » lorsque cela s'avérait nécessaire et ainsi à en faciliter une meilleure compréhension. De même l'oral spontané a parfois fait place à des formes écrites plus construites, plus explicites et donc plus aisées à appréhender par tout lecteur non informé.

Daniel Modard

Amandine Denimal : Myitzu Modard-Aung, merci tout d'abord d'avoir accepté de répondre à cette interview. Alors, je vais tout simplement commencer par vous demander de revenir sur votre parcours, en particulier sur votre parcours depuis la Birmanie jusqu'à la France.

Myitzu Modard-Aung : Je suis Birmane et cela fait 20 ans que je suis ici, en Normandie. Je me suis mariée avec un Normand et c'est la raison pour laquelle je suis ici. Mon parcours est quelque peu atypique pour une Birmane. En effet, se retrouver en France en qualité de résidente est assez rare pour une Birmane¹. Quand je suis arrivée en France, en 1995, on comptait moins d'une cinquantaine de Birmans pour toute la France, y compris les ressortissants birmans à l'Ambassade de Birmanie en France. Il est vrai qu'il y a peu de Birmans qui venaient en France étant donné que la langue française n'est pas très développée en Birmanie : jusqu'à aujourd'hui, il y a une infime minorité de Birmans francophones. Toutefois, je fais partie des habitants de ce pays du Sud-est asiatique qui ont la chance de pouvoir s'exprimer en français. La raison pour laquelle je parle français trouve son explication dans mon passé. Mon père qui travaillait, il y a quelques années encore, au

Ministère birman des Affaires Étrangères se voyait proposer des postes à l'étranger. C'est donc pour cela que j'ai eu l'occasion de venir vivre avec mes parents à Paris pendant trois ans. J'avais 20 ans au moment où j'ai commencé à apprendre le français. Ce sont ces circonstances qui m'ont amenée à apprendre le français. J'ai ainsi pu suivre des études en France : j'y ai obtenu une Licence et une Maîtrise d'anglais à l'Université. Je suis ensuite retournée en Birmanie où j'y suis restée 8 années consécutives. J'ai pu y travailler dans le domaine des langues : j'ai été recrutée à l'École internationale de Yangon (nouvelle appellation de Rangoun) où j'ai enseigné l'anglais, langue maternelle et langue étrangère. En même temps, j'ai travaillé à l'Alliance française de cette même ville en qualité de Professeur de français et de birman. En fait, je jonglais avec les trois langues. J'ai également eu l'occasion d'enseigner le birman aux diplomates français à l'Ambassade de France en Birmanie. J'ai donc toujours vécu dans les langues.

Amandine Denimal : vous avez donc vraiment un parcours plurilingue...

Myitzu Modard-Aung : Oui c'est vrai. Cela a commencé très jeune. L'anglais a été ma première langue car mon père a été en poste aux États-Unis pendant ma toute première enfance même si le birman reste ma langue maternelle. Ensuite, j'ai continué à voyager avec mes parents. J'ai appris un peu de thaï en vivant en Thaïlande. Ainsi que je l'ai déjà mentionné, c'est aussi en venant séjourner en France avec mes parents que j'ai appris le français. Tout au long de mon parcours, le birman, le français et l'anglais ont été mes trois langues de travail. L'une ou l'autre de ces langues a été ma première langue à un moment donné selon le moment et l'endroit où je me trouvais.

Amandine Denimal : Et comment s'est passée la rencontre avec le français, la langue française ? Vous étiez déjà plurilingue...

Myitzu Modard-Aung : Il faut dire que le français pour moi, à l'âge de 20 ans, ce n'était pas très difficile dans le sens où je me suis appuyée sur l'anglais. En effet, pour moi, l'anglais et le français sont très proches. Donc, quand j'ai abordé le français, c'est comme si j'avais déjà une certaine familiarité avec cette langue : en fait, l'anglais m'a aidée à apprendre le français. Aujourd'hui, beaucoup d'anglophones considèrent qu'en apprenant le français, ils améliorent leur langue native, à savoir l'anglais parce que, dans le français, il y a beaucoup de mots d'origine latine et donc il y a beaucoup de mots avec des formes longues qui sont considérés comme des mots difficiles en anglais, mais qui sont pourtant des mots simples en français. Cela m'a ainsi permis de travailler sur les deux plans, aussi bien en français qu'en anglais.

Amandine Denimal : Et d'un point de vue interculturel, comment s'est passée votre rencontre avec la France ? Comment s'est passée votre arrivée en France ?

Myitzu Modard-Aung : Sur la question de mon arrivée en France... Après ces trois années qui constituaient ma première découverte de la France, ma seconde rencontre avec la France est liée à mon histoire d'amour qui a commencé en 1995. C'est très personnel, mais c'est aussi très intéressant à divers égards. L'année 1995 est incluse dans une période durant laquelle très peu de Birmans pouvaient quitter leur pays. Comme je travaillais à l'Alliance française qui dépendait de l'Ambassade de France, j'ai eu la chance que les Responsables de cet établissement me proposent une bourse pour aller suivre un stage en France destiné à des professeurs de français. J'ai donc accepté cette bourse. En fait, j'ai pris la place de quelqu'un d'autre qui ne pouvait pas partir car, normalement, ce n'était pas mon tour. Donc, j'ai eu la chance de pouvoir sortir du pays. L'autre collègue birmane ne pouvait pas obtenir son passeport alors que moi, j'avais déjà mon passeport. J'ai donc pris sa place et je me suis retrouvée à La Rochelle pour y suivre un stage de formation d'un mois. Et c'est là où j'ai rencontré mon « prince charmant ». Mon « prince charmant » habitait en Normandie. Vous pouvez deviner la fin de l'histoire : je l'ai épousé trois ans après. Je l'ai rencontré en France, puis je suis retournée en Birmanie, mais, lui, il est venu en Birmanie. Au bout de trois visites, je l'ai épousé et je l'ai suivi. Voilà comment je me suis retrouvée là, en Normandie.

Amandine Denimal : Alors, comment cela se passe pour vous, le fait de vous retrouver en France, et en Normandie ?

Myitzu Modard-Aung : la Normandie, c'est bien, c'est vert, un peu comme la Birmanie qui est aussi très verte. Mon mari dit qu'habiter au nord de la France, ça conserve étant donné que la Normandie est tempérée et qu'elle se trouve auprès de la mer. Or, il n'y a rien de mieux pour conserver que le froid et le sel. Je ne sais pas si cela est juste, mais il est vrai que, pour moi, la Normandie, c'était bien après avoir connu Paris. La Normandie, c'est bien dans le sens où les Normands sont très gentils. Ils sont souvent réservés, voire « sauvages », entre guillemets, car on doit aller vers eux. Par exemple, mon mari a mis dix ans pour connaître ses voisins alors que moi, la Birmane qui arrive, j'ai fait très rapidement leur connaissance et on s'est très rapidement tutoyés. Grâce à moi, du moins je le pense, on s'est mieux connus dans la rue. Donc, il est vrai qu'il faut aller vers eux et qu'il faut faire beaucoup d'efforts. Toutefois, ils restent longtemps amis, toujours très fidèles en amitié. Et il est même parfois difficile de s'en débarrasser... Si je veux un jour me « débarrasser » de mon mari, cela ne sera pas facile... Toutefois, je pense qu'ils sont sincères. En Normandie, il pleut beaucoup, ce que je n'aime pas trop cependant.

Amandine Denimal : La chaleur humaine est donc d'autant plus importante...

Myitzu Modard-Aung : Les Normands sont un peu comme les Birmans : ils aiment répéter : « *P'têt ben qu'oui, p'têt ben qu'non* ». - Nous, les Birmans, nous ne disons jamais non ». Mon mari aime à dire que c'est pour cela que je l'ai épousé. En effet, en birman, il n'y a pas de mot pour dire l'adverbe de négation « non ». Alors cela correspond bien avec l'esprit des Normands qui ne disent jamais « non ». Mon mari dit d'ailleurs que c'est pour cela que je l'ai épousée...

Amandine Denimal : Est-ce qu'il y a d'autres ressemblances ou d'autres différences culturelles que vous avez pu observer, que ce soit durant votre période de rencontre, voire de choc culturel ou que ce soit après, plus sur le long terme durant votre acclimatation progressive.

Myitzu Modard-Aung : Comme je l'ai déjà indiqué, j'ai eu un parcours atypique dès ma première enfance. Avant mon arrivée en France, j'avais déjà été exposée à l'Occident. Donc, pour moi, tout ce qui était occidental n'était pas vraiment un choc. D'ailleurs, pour beaucoup de Birmans, l'expression « choc culturel » ne correspond plus à la moindre réalité aujourd'hui car la Birmanie s'est beaucoup modernisée ces dernières décennies et nous avons désormais accès à beaucoup d'images de l'Occident. Mais, il est vrai que lorsque je suis arrivée en France la toute première fois, j'avais en moi l'image d'un pays très beau, très propre, très élégant et très artistique. J'ai été un peu déçue, surtout à Paris, parce que je ne m'attendais pas à la saleté et à la pauvreté qui sont omniprésentes. Nous, en tant qu'Asiatiques, nous n'avons pas cette image-là, car nous avons tendance à idéaliser tout ce qui touchait à la France. Et pourtant, il y a cette réalité qui existe bien en France comme partout ailleurs.

Amandine Denimal : Alors, vous avez non seulement un parcours plurilingue, mais aussi un parcours didactique très diversifié puisque vous êtes enseignante depuis longtemps et que vous enseignez plusieurs langues. À partir de votre expérience, avez-vous déjà eu l'occasion d'observer des différences de cultures didactiques selon les langues enseignées ?

Myitzu Modard-Aung : Vous voulez dire des différences dans les manières d'enseigner et d'apprendre ? En effet, je pense qu'il s'agit là d'une très bonne question. Il y a effectivement une multitude de façons d'enseigner, de traiter un sujet. Aujourd'hui, je suis Enseignante, Formatrice de langues. Je ne suis pas titulaire ; je suis Formatrice de langues à *Neoma Business School* qui est une École supérieure de commerce à Rouen. Je travaille également pour un Centre de formation de langues en relation avec la Chambre de Commerce et d'Industrie de Rouen : le CEPPIC. Je dispense enfin des cours de langues à l'Université de Rouen

en tant que vacataire. Donc, ici même, je travaille dans différents établissements et je suis toujours confrontée à des publics très variés. Quand je parle de publics variés, il peut également s'agir de l'âge. En Birmanie, à l'École internationale de Rangoun, j'avais des élèves de différentes origines internationales : des petites classes avec des enfants de l'École primaire, des élèves de Collège. Il s'agissait cependant d'une situation idéale car on avait des classes limitées en nombre et les familles étaient relativement homogènes du point de vue social et donc plutôt réceptives à tout ce qui touchait à l'éducation de leurs enfants. Avec les Birmans, à l'Alliance française de Rangoun où j'ai enseigné cinq ans, c'était un autre cas, parce qu'à l'époque, pour un Birman, apprendre le français de sa propre initiative, requérait un certain courage de sa part parce que le français n'était pas aussi développé qu'aujourd'hui : il n'avait pas l'importance qu'il a actuellement. Le public était donc différent de celui d'aujourd'hui : à l'époque, il s'agissait d'un public composé essentiellement d'adultes. Par ailleurs, les Birmans sont habitués à apprendre les langues d'une façon très différente de celle des Occidentaux. En Birmanie, à l'époque, le pays était encore très fermé et le gouvernement était peu ouvert aux idées nouvelles : dans les écoles birmanes, on apprenait donc la langue sans la culture. Il était donc quasiment impossible d'aborder la culture dans les classes. Si chez vous, vous avez « *My tailor is rich* », chez nous, nous avions « *Le crayon est noir* » ou « *The pencil is black* » ou des phrases de ce type-là. En clair, des phrases totalement neutres ne demandant aucune explication culturelle. C'est donc dans ces conditions que les langues étaient apprises dans les écoles birmanes. Dans ces classes, il pouvait y avoir de 70 à 90 élèves. Alors, vous pouvez facilement imaginer qu'il ne s'agissait pas là de conditions optimales pour un cours de langue étrangère. On répétait, on prenait des notes, on apprenait par cœur les règles grammaticales... Alors, il est vrai que ce n'était pas du tout « *fun* »... Lorsque je suis arrivée à l'Alliance française de Rangoun, au tout début, on y utilisait la méthode audiovisuelle « *De vive voix*² ». À l'époque, cela apparaissait comme un grand changement. Mais, peu après mon arrivée, on a changé de méthode et on a introduit la méthodologie communicative. Alors, imaginez une méthode communicative sans progression grammaticale. C'était très fatigant de pratiquer une méthode communicative car il fallait constamment revenir en arrière, tout refaire selon la méthode traditionnelle, mais, en même temps, faire en sorte que les élèves puissent s'exprimer, échanger. C'était un double travail pour l'enseignant, surtout au début. En effet, il est très difficile de faire participer, de faire parler des étudiants asiatiques, notamment des étudiants birmans qui sont tout le temps en retrait, qui n'osent pas se lever pour parler. Ils n'osent pas poser de questions. Parfois, je me disais : « *Oh ! tiens, la leçon s'est très bien passée* »... En général, les élèves m'aiment bien parce que je suis dynamique : en effet, j'étais parfois

obligée de jouer le rôle du « questionneur » et du « questionné », ce qui fait que je répondais, je bougeais, je courais, je dansais, je faisais tout : c'était comme un spectacle. Les élèves adoraient... Beaucoup de personnes voulaient venir dans ma classe parce que c'est comme si on jouait. Même si à certains moments, je me disais que le cours s'était très bien passé, à la fin de la séance, il y avait toujours une queue d'étudiants devant mon bureau. Je m'exclamais : « *Mais qu'est-ce qui se passe ?* ». Les élèves me disaient alors : « *Je n'ai pas compris ce point. Est-ce que vous pouvez me le réexpliquer ?* » Je leur répondais alors que je voulais rentrer à la maison, chez moi. Bien entendu, je ne rentrais pas chez moi tout de suite car je me sentais dans l'obligation de leur répondre. Pourquoi cette attitude de la part des élèves ? Parce que comme tout bon élève birman, on ne questionne jamais le professeur, on ne pose pas de questions, on n'ose pas dire : « *Je n'ai pas compris* ». Ce genre d'attitude est ancré dans la mentalité asiatique. Voilà pourquoi je me sentais piégée ; ce sont quelques-uns des souvenirs que j'ai de l'utilisation de la méthode communicative. A priori, logiquement, les méthodologies communicatives ne devraient pas très bien marcher en Birmanie, mais, à la longue, cela paie car beaucoup de mes collègues disaient : « *Les élèves de la classe de Myitzu sont très dynamiques ; ils sont très compétents à l'oral* ». Toutefois, une collègue enseignante, tout comme moi, qui adorait les dictées avait l'habitude de dire : « *Ils sont capables de parler, mais ils ne peuvent pas écrire* ». Toutefois, pour moi, le fait que mes élèves s'expriment et échangent entre eux était le gage que c'était déjà gagné. Aujourd'hui, je considère que l'on peut utiliser des méthodes de ce type-là, mais qu'il faut savoir être patient ; il faut également être dynamique. Il ne faut donc jamais dire non, mais cela prend du temps. Il ne faut donc jamais lâcher. Au niveau des méthodologies pédagogiques, c'est ce décalage que j'ai pu noter : Les concepteurs de méthodes et de manuels n'ont pas pris en compte que nous avons des publics très différenciés qui ne réagissent pas toujours de la même manière. Il faudrait donc concevoir des ouvrages avec des passerelles pédagogiques ou des ouvrages qui proposent différents styles d'apprentissage. Ensuite, enseigner des langues à des publics d'enfants ou à des adultes, c'est également un autre problème. Toutefois, ici, en France, je trouve qu'au niveau de la grammaire, ce n'est pas un problème, mais les principales difficultés se situent au niveau de la prononciation. Lorsqu'ils sont devenus adultes, les Français ont certaines difficultés à prononcer certains sons en anglais. Ils ont donc besoin de beaucoup de pratique. Les Français ont des facilités à apprendre les langues étrangères, peut-être parce qu'ils sont en Europe et qu'ils sont habitués à côtoyer différentes langues étrangères. Mais, il faut toujours inventer de nouvelles stratégies pour motiver les apprenants. On dit souvent que la France est le pays le moins bien doté en capacités d'apprentissage des langues étrangères en Europe. Il convient cependant de reconnaître que les

Anglophones sont encore pires. Cela vient peut-être du fait de la langue française est très difficile et que les enseignants ont souvent tendance à considérer qu'il convient d'abord de maîtriser parfaitement le français avant d'aborder une langue étrangère. Cela a donc des répercussions sur le fait que l'apprentissage précoce des langues étrangères n'est pas encore totalement développé en France. Cela a donc des répercussions sur la suite des parcours des élèves. On ne peut donc que regretter que l'apprentissage des langues étrangères soit encore mis au second plan durant la scolarité obligatoire des élèves en France.

Amandine Denimal : Quels conseils pourriez-vous donner à de jeunes Birmans qui voudraient entreprendre l'apprentissage du français et qui, éventuellement, souhaiteraient poursuivre leurs études en France par la suite ?

Myitzu Modard-Aung : J'ai quelque peu réfléchi à cette question. Généralement, les Birmans ne connaissent pas la France parce que nos deux pays sont très éloignés. C'est pourtant au XVIII^e siècle que la Birmanie et la France ont commencé leurs premiers échanges. On a même eu des officiers français qui ont servi un roi birman, dont un chevalier français qui a été nommé Officier supérieur dans les Forces armées birmanes³. Par la suite, de 1824 à 1826, la Birmanie est entrée en guerre avec les Anglais. Les premières vraies relations avec entre la Birmanie et la France ont commencé après l'Indépendance, c'est-à-dire à partir de 1948. La Birmanie n'est pas entrée dans le Commonwealth⁴ parce que les Birmans sont très fiers et ne veulent pas subir l'influence de l'étranger. C'est pourquoi la Birmanie est restée très longtemps en retrait par rapport aux pays voisins tel que le Vietnam, le Laos ou le Cambodge qui, eux, ont été colonisés par les Français. Ces derniers pays sont restés proches de l'ancienne puissance colonisatrice et ont adhéré aux Instances de la Francophonie. La Birmanie n'a pas adopté la même attitude. Déjà, la Birmanie n'avait pas créé de rapports étroits avec l'ancien colonisateur et même, pendant longtemps, celui-ci a été considéré comme un ennemi par le gouvernement birman. La France a eu un rôle important de formation pour la Birmanie après l'Indépendance. En effet, beaucoup de délégations ont été envoyées en France après l'Indépendance. Toutefois, dans les années récentes, même avec la proximité de pays francophones (Cambodge, Laos, Vietnam), la langue française ne suscitait pas d'intérêt particulier chez les Birmans parce qu'il n'existait pas beaucoup d'échanges entre la France et la Birmanie mis à part les quelques relations que j'ai évoquées après l'Indépendance.

Amandine Denimal : Alors, comment est-ce qu'un jeune étudiant birman pourrait envisager de venir poursuivre ses études en France ?

Myitzu Modard-Aung : Si on a un peu de temps, je vais évoquer un point d'histoire : après les événements politiques de 1988⁵, les Universités birmanes ont été fermées pendant une dizaine d'années par le gouvernement. Les jeunes Birmans qui avaient obtenu leur Baccalauréat n'avaient rien à faire. À l'époque, il n'y avait aucune Institution, ni aucune École pour les accueillir, donc il n'y avait pas d'études possibles pour eux dans le pays pour pouvoir avancer. Les seuls établissements d'enseignement à pouvoir ouvrir leurs portes sous l'égide des Ambassades, c'étaient les Écoles de langues. Pour l'Ambassade de France, il y avait l'Alliance française⁶ et pour l'Ambassade britannique, il y avait le British Council. Ces établissements attiraient donc beaucoup de jeunes adultes pour venir y suivre des études. C'est de cette façon que les effectifs de l'Alliance française de Rangoun ont littéralement explosé. A l'époque, il y avait un nombre phénoménal d'étudiants ou de jeunes adultes inscrits à l'Alliance sans même savoir ce qu'ils allaient pouvoir faire avec le français parce que la France n'offrait pas de bourses d'études. Dans les faits, la France n'offrait pas grand-chose... Il s'agissait plutôt de « tuer le temps », d'apprendre quelque chose en attendant la réouverture des Universités. Les étudiants venaient si nombreux à l'Alliance française pour « apprendre » que l'on commençait à recruter beaucoup d'enseignants. L'Alliance française payait les professeurs en devises étrangères. Les responsables considéraient qu'il fallait bien rémunérer les professeurs pour pouvoir les garder. Cette façon de faire s'est poursuivie jusqu'en 1995 au moins, date à laquelle j'ai quitté l'Alliance française pour des raisons personnelles, raisons que j'ai évoquées plus haut. Par la suite, quand le pays a commencé à s'ouvrir sur l'extérieur, le tourisme a pris de plus en plus d'importance. C'est à ce moment-là que l'apprentissage du français a commencé à présenter un intérêt professionnel pour nos jeunes qui souhaitaient devenir guides professionnels pour des touristes français. En effet, les Français sont très nombreux à visiter chaque année la Birmanie. Il y a même eu une année du tourisme en Birmanie, il y a quelques années. Même si au début, c'était un peu difficile. Pour des raisons politiques (la Birmanie subissait alors des sanctions), certains touristes boycottaient ce pays. En dépit de cette réalité, il y avait tout de même des touristes français qui avaient besoin de guides. Les jeunes se formaient donc dans cette perspective.

Amandine Denimal : Donc, aujourd'hui, la perspective de devenir guide touristique constitue un débouché possible pour des étudiants francophones en Birmanie ?

Myitzu Modard-Aung : Oui, c'est cela. C'est vrai pour le tourisme. Mais, depuis que la Birmanie s'est ouverte sur l'extérieur, notamment après 2011 et le changement de gouvernement, il y a eu des réformes considérables et les sanctions et le boycott de la Birmanie se sont arrêtés. Du coup, il y a aujourd'hui une floraison d'initiatives.

Et c'est dans ce cadre que les personnes maîtrisant le français sont recherchées. Par ailleurs, des bourses d'études ont été mises en place avec la France telles que celles qui ont été décrites par Sylvain Lamourette (bourses d'études Erasmus-Mundus mises en place avec plusieurs pays européens avec le soutien du Conseil de l'Europe). Les étudiants viennent donc en France pour y suivre des études supérieures en bénéficiant de l'une de ces bourses. Il y a donc beaucoup plus de raisons pour venir apprendre le français maintenant.

Amandine Denimal : Et donc, vous conseilleriez à un étudiant birman de tenter une expérience d'études et une expérience interculturelle en France ?

Myitzu Modard-Aung : Pour revenir à votre question initiale parce que j'ai dévié. Bien sûr, il faut toujours apprendre l'anglais parce que l'anglais, c'est un « must ». Et il est toujours dévalorisant de devoir reconnaître que l'on ne parle pas l'anglais. Toutefois, l'un n'empêche pas l'autre : La maîtrise de l'anglais reste un atout, mais cela n'est pas suffisant même s'il est toujours dévalorisant de devoir reconnaître que l'on ne maîtrise pas l'anglais. Aujourd'hui, on ne peut pas faire la compétition avec cette langue tant elle est reconnue sur le plan international. Toutefois, on peut aussi apprendre le français en parallèle, notamment pour un Birman car cette langue peut être lui utile pour élargir son horizon linguistique sans penser systématiquement que l'anglais suffira.

Amandine Denimal : Je reviens à ma question initiale : si un Birman venait en France, quels conseils pourriez-vous lui donner ?

Myitzu Modard-Aung : Pour revenir à votre question, à savoir quels conseils me serait-il possible de donner à un Birman qui viendrait en France pour y poursuivre ses études ? Je dirais qu'il est impératif qu'un Birman qui viendrait en France soit prêt à dire « non ».

Amandine Denimal : Parce que dire « non » est quelque chose qui s'apprend ?

Myitzu Modard-Aung : En effet, en France, on peut répondre par la négative sans craindre d'offusquer son interlocuteur et c'est quelque chose qui s'apprend pour un Birman. Il faut se forcer à dire non quand la situation l'exige. Pour un étudiant birman, il convient également d'adopter un sens critique ; il faut savoir analyser, critiquer de façon analytique. Pour un étudiant asiatique, apprendre par cœur, ce n'est pas difficile car il y a été habitué durant toute sa scolarité. Mais, faire des déductions, élaborer des commentaires, c'est très difficile. Donc, si un étudiant birman voulait poursuivre des études supérieures en France, il devrait faire attention à cette méthodologie de travail très différente de celle à laquelle il a été habitué.

Amandine Denimal : Il y aurait donc une préparation méthodologique à effectuer ?

Myitzu Modard-Aung : C'est certain. C'est donc un deuxième point. Un troisième point important : il faut être prêt à faire face à des confrontations. Il faut non seulement être prêt à dire « non », mais aussi oser affirmer que l'on n'est pas d'accord lorsqu'une situation ne nous convient pas, en argumentant. On peut exprimer ses idées et les faire valoir car, en Birmanie, la liberté de discours, la liberté d'expression, la possibilité de dire ce que l'on pense sont très difficiles à concevoir parce que nous n'avons pas été formés de cette façon. En Birmanie, un bon élève, c'est un élève qui ne parle pas, qui n'interrompt pas le maître. A l'inverse, en France, un bon élève, c'est un élève qui pose des questions en classe, qui discute avec le professeur, qui argumente. En France, il ne faut pas avoir peur de poser des questions en classe, et même parfois d'entrer en confrontation avec le professeur : il arrive même que l'on gagne son estime en argumentant son point de vue. Au début, en arrivant en France, cela a été un grand étonnement pour moi. Autrefois, lorsque mon mari rentrait de certaines réunions à l'Université, il m'expliquait parfois qu'il avait eu des confrontations avec certains de ses collègues. Mon cœur battait et je me disais qu'il ne pourrait plus retourner à l'Université s'il devait de nouveau rencontrer ces mêmes collègues. Personnellement, j'étais choquée. Selon la façon de penser d'un Asiatique, c'est fini car on ne peut pas perdre la face devant quelqu'un ou lui faire perdre la face. Pourtant, le lendemain, il repartait au travail comme si de rien n'était. C'est comme si tout était oublié et même je me disais parfois que ses interlocuteurs appréciaient ces confrontations... Ils ne les appréciaient peut-être pas, mais c'est un autre problème... Toujours est-il que c'est le quotidien en France et qu'il faut être prêt à cela.

Amandine Denimal : Et vous pensez que c'est enrichissant pour un jeune de faire des expériences interculturelles de ce type-là ?

Myitzu Modard-Aung : Oui, mais pour un Birman, devoir se confronter à un Français, c'est un affront total pour lui. Il aurait le sentiment de perdre la face et il ne saurait plus comment agir...

Amandine Denimal : Alors, quelle préparation devrait-on préconiser pour aider les jeunes Birmans ?

Myitzu Modard-Aung : Il faut qu'on les informe qu'on leur rappelle tous ces points avant leur arrivée. Un étudiant birman doit donc être prêt à être confronté à ce type de situation. Il faut donc une préparation à l'aide de sketches dans les cours. Cela peut certainement les aider. Si je dispose encore d'un peu de temps, j'aimerais bien ajouter qu'ici, en Normandie, il ne faut pas attendre...

Il faut dire quelque chose pour obtenir quelque chose... Il faut oser se lever pour demander. Cela ne viendra jamais tout seul... Rien ne va tomber du ciel. Ici, il existe d'ailleurs deux dictons très révélateurs à cet égard : « *Demandez et vous l'aurez* » et puis « *Chacun pour soi !* »

Amandine Denimal : De l'individualisme aussi donc. Vous pensez que c'est une marque assurément occidentale.

Myitzu Modard-Aung : Oui. Un autre point aussi : Il faut savoir que si l'on est Birman en France, on n'a pas de communauté ; on ne vit plus avec son environnement ; on est éloigné de son environnement religieux. Pour les Bouddhistes, il n'y a pas de monastères en France ou quelques-uns qui sont dispersés. En Normandie, en tout cas, il n'y a pas de monastère. Il y en a quelques-uns dans le Sud de la France. Pour les Birmans qui sont chrétiens, on n'a pas beaucoup d'églises baptistes⁷ en France. Donc, il faut savoir vivre en dehors de sa communauté parce que nous, on est très proche de la famille ; on a l'habitude de vivre en communauté. Il faut donc savoir vivre tout seul.

Amandine Denimal : Je vous remercie beaucoup d'avoir accepté de répondre à ces questions.

Myitzu Modard-Aung : Je vous remercie également.

Notes

1. La Birmanie ou Myanmar, en birman ဗမာ, *Bama*, et မြန်မာ, *Myanmâ*, anciennement Union de Birmanie, puis Union du Myanmar, est un pays d'Asie du Sud-est ayant une frontière commune avec le Bangladesh, la Chine, le Laos et la Thaïlande. Elle est bordée par la mer d'Andaman au sud et par le golfe du Bengale au sud-ouest, avec environ 2 000 kilomètres de côtes. Depuis 1962, le pays a connu une série de dictatures militaires. De 1988 à 2011, la Birmanie a été officiellement dirigée par le Conseil d'État pour la paix et le développement. Cette junte militaire a officiellement laissé la place en 2011 à un pouvoir civil dirigé par l'un de ses anciens membres. Le poids de la hiérarchie militaire reste prépondérant dans les faits. La relative libéralisation du pays - qui s'est confirmée depuis - a conduit l'Union européenne et les États-Unis à suspendre ou lever, en avril et septembre 2012, l'embargo qu'ils imposaient au pays depuis les années 1990, exception faite des ventes d'armes. En français, « Birmans » qualifie tous les citoyens du pays (en anglais : *Burmese*), qu'ils soient Birmans ethniquement issus de l'ancien royaume de Birmanie ou des territoires rattachés à celui-ci par l'occupant britannique.

La langue officielle de la Birmanie est le birman parlé par 65 % de la population. C'est également la principale langue d'instruction. Une centaine d'autres langues sont également parlées. L'anglais est plus particulièrement parlé par l'élite urbaine éduquée. C'est la langue secondaire apprise dans les écoles gouvernementales.

2. *De vive voix (DVV)* est une méthode d'origine française, préparée par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), à l'intention des adolescents et des adultes de niveau débutant. Cette méthode a été publiée par les Éditions Didier en 1975.

3. Pierre de Milard, souvent appelé Chevalier Milard (1736 - 1778), était un ancien officier de la Marine française. Peu après son arrivée à Syriam en Birmanie en 1756, il a tout d'abord

été fait prisonnier en même temps que ses compagnons. Par la suite, sa bravoure lui a valu d'être promu Officier supérieur des Forces armées birmanes du roi Alaungpaya, fondateur de la dynastie Konbaung. Pierre de Milard y jouera un rôle clé en soutenant les efforts militaires de la Birmanie contre le Siam, puis contre l'empereur chinois Qianlong. Pierre de Milard a été généreusement récompensé pour son courage, et est devenu le gouverneur du royaume de Tabe dans le district de Sagaing. Le chevalier Milard était également très proche du roi Hsinbyushin qui a succédé à Alaungpaya.

4. Le *Commonwealth* ou *Commonwealth of Nations* (littéralement, la « Communauté des Nations ») est une organisation intergouvernementale composée de 52 États membres qui, pour la plupart, sont d'anciens territoires de l'Empire britannique.

Le *Commonwealth* a émergé au milieu du XIX^{ème} siècle pendant le processus de décolonisation. Il est formellement constitué par la Déclaration de Londres de 1949 qui fait des États membres des partenaires « libres et égaux ». Le symbole de cette libre association est la reine Elisabeth II qui est chef du *Commonwealth*.

Les États membres n'ont aucune obligation les uns envers les autres. Ils sont réunis par la langue, l'histoire et la culture et des valeurs décrites dans la Charte du *Commonwealth* telles que la démocratie, les droits humains et l'état de droit.

5. Les événements politiques de 1988 en Birmanie sont un ensemble de manifestations pacifiques demandant l'établissement de la démocratie qui culminent le 8 août 1988 (d'où leur surnom de *soulèvement 8888*). Ces événements, provoqués par l'état lamentable de l'économie birmane, ont commencé par des manifestations étudiantes à Rangoun dès le mois de mars. L'indignation populaire devant leur répression et des dissensions au sein des forces armées débouchèrent sur la démission de l'homme fort du régime, le général Ne Win, le 23 juillet. Le mouvement se termine dans le sang le 18 août après un coup d'État militaire établissant la junte militaire du Conseil d'État pour la restauration de la loi et de l'ordre.

6. L'Alliance française de Rangoun créée en 1961 a été rebaptisée, le 1^{er} janvier 2011, sous le nom d'Institut français de Birmanie à la suite de la réforme du réseau culturel à l'étranger. L'Institut français de Birmanie remplit une importante mission d'enseignement de la langue française et prépare aux examens du DELF/DALF. Par ailleurs, l'I.F.B. est le seul centre culturel en Birmanie à offrir une programmation artistique régulière à raison de deux ou trois événements par mois valorisant ainsi l'approche française de la culture.

7. En juillet 2016, le gouvernement birman a publié les résultats du recensement effectué en 2014, avec l'appui technique et financier des Nations Unies. Ce recensement révèle que les minorités catholique et protestante forment 6,2 % de la population birmane qui reste cependant bouddhiste à 87,9 %, soit environ 42 636 562 bouddhistes (chiffres de 2005). Rappelons qu'en 2017, la Birmanie compte 52 873 207 habitants (chiffres officiels). Les Baptistes sont partisans du baptême, une doctrine protestante selon laquelle le baptême ne doit se faire qu'une fois adulte. Pour le moins, celui-ci ne peut être proposé qu'à des personnes en âge de raison.



Former des professeurs de français langue étrangère en poste en Asie du Sud-est aux Technologies de l'information et de la Communication

Entretien 6 : Bernard Obermosser
Interlocutrice : Sylvie Liziard

Thème de l'entretien : De l'écriture littéraire à l'écriture audiovisuelle. Analyse d'un ensemble de formations audiovisuelles à l'utilisation de documents authentiques et à la réalisation de mini reportages, formations destinées à des professeurs vietnamiens.

Sylvie Liziard : Bonjour Bernard. Quel plaisir de vous retrouver !

Bernard Obermosser : Bonjour Sylvie, c'est un plaisir partagé.

Sylvie Liziard : Dans un premier temps, je vais vous demander de vous présenter et de nous expliquer ensuite quelles sont actuellement vos activités dans le domaine des TICE¹ et de l'enseignement des langues.

Bernard Obermosser : Eh bien, je suis Responsable de la production audiovisuelle au sein du réseau Canopé de l'Académie de Rouen, Canopé étant un réseau national destiné à fournir des ressources en tous genres aux enseignants et, plus particulièrement, par les temps qui courent, dans le domaine des TICE puisque les TICE, comme chacun le sait, prennent aujourd'hui une place prépondérante dans le domaine de l'Éducation. Donc, ma charge première consiste à réaliser en fait des documents audiovisuels à l'intention des enseignants pour les aider dans leurs tâches quotidiennes et aussi pour les aider à mettre en œuvre tout ce qu'offrent en possibilités les domaines technologiques. Ainsi, pendant longtemps, on a travaillé sur deux séries de vidéogrammes : une première série qui avait pour titre générique « *Lettres de France* », puis sur une seconde série qui avait pour titre générique « *Lettres de francophonie* », ensembles dont Daniel Modard a été le co-auteur. C'est une aventure qui a duré pendant un bon nombre d'années et qui nous a également donné l'occasion de rencontrer beaucoup de gens, en particulier beaucoup de personnes travaillant dans le domaine de la didactique des langues. C'est aussi dans le cadre de mes fonctions que j'ai eu l'occasion de collaborer avec Thierry Lancien², Professeur émérite de l'Université Michel Montaigne Bordeaux 3,

auteur de plusieurs ouvrages sur la vidéo et le multimédia. C'est également par son intermédiaire que j'ai été amené à assumer un nombre relativement important de missions à l'étranger. En effet, on travaillait sur certaines productions ensemble et le poids de toutes les missions à l'étranger qu'il avait à assurer était vraiment très lourd et il m'a très aimablement proposé d'en assurer quelques-unes à sa place, ce qui était effectivement très intéressant.

Sylvie Liziard : Bernard, je vais vous poser une question probablement un peu naïve concernant les enseignants en France : est-ce que vous pourriez nous donner une idée de la diversité de leurs demandes, même de façon rapide ? Lorsque vous intervenez dans le domaine des TICE, le faites-vous dans toutes les matières : en français, en mathématiques ou dans d'autres disciplines ?

Bernard Obermosser : Eh bien, oui. J'interviens dans toutes les matières ; et ce, de l'enseignement élémentaire jusqu'au Baccalauréat, l'Université étant à part puisqu'elle dispose de ses propres services.

Sylvie Liziard : Pouvez-vous nous donner quelques exemples de vos types d'interventions ?

Bernard Obermosser : Il y a, par exemple, beaucoup d'enseignants qui travaillent désormais avec des dispositifs appelés « classes mobiles ou nomades ». Ces classes mobiles sont composées d'ordinateurs portables qui peuvent être transportés de classe en classe. Une classe mobile - ou nomade - est composée d'ordinateurs portables, d'un vidéo projecteur, éventuellement d'une imprimante et d'une borne Wifi qui permet le raccordement au réseau internet de l'établissement. Avec ce dispositif, les élèves travaillent sur des ordinateurs dans une salle banalisée et peuvent disposer des mêmes ressources qu'en salle multimédia. Une application installée sur le poste du professeur lui permet de gérer à distance les postes des élèves. Toutefois, il faut, au préalable, que les enseignants apprennent à utiliser ces ordinateurs avec, parfois également, des tableaux numériques interactifs. Il y a également tous les autres outils nomades, en particulier les tablettes qui tendent à remplacer les ordinateurs dans un grand nombre d'établissements. Dans le cas présent, il s'agit de faire l'acquisition d'une classe d'iPad³, par exemple, où d'autres tablettes. Elles sont synchronisées, puis chargées ensemble, avec des applications qui sont communes et on les emmène de classe en classe au fil des disciplines pour que les enseignants puissent les utiliser. Alors, il est évident qu'avoir du matériel, c'est un premier point, mais le plus compliqué, c'est souvent de l'utiliser et de l'utiliser dans une optique pédagogique parce qu'il faut également bien comprendre que l'utilisation de certains de ces outils relève en quelque sorte de ce que l'on pourrait appeler du « détournement pédagogique ». Ils n'ont pas été conçus à des

fins pédagogiques puisqu'il s'agit d'outils de loisirs pour certains d'entre eux bien que les pédagogues se soient quand même emparés très rapidement de ces outils pour proposer des applications spécifiques et faire en sorte que ces outils puissent être utilisés dans tous les domaines.

Sylvie Liziard : On peut donc dire que vous intervenez à la fois dans le domaine de la formation initiale, mais aussi dans celui de la formation continue. Pour la formation des enseignants en France en tout cas. Il y a certainement des besoins considérables et une énorme demande. Je ne sais pas si vous pouvez toujours faire face à tous les besoins.

Bernard Obermosser : Heureusement que l'on n'est pas les seuls. Il est vrai que les besoins sont nombreux et, surtout, la variété des demandes est très étendue. Et puis, les niveaux de compétences dans la maîtrise des matériels est souvent très hétérogène. On peut avoir dans un même groupe de stagiaires des personnes qui sont déjà aguerries en matière de TICE et d'autres qui découvrent carrément la manipulation d'un clavier.

Sylvie Liziard : Est-ce que la demande française - puisque vous travaillez essentiellement en France - diffère beaucoup de la demande des collègues professeurs à l'étranger ? Vous êtes intervenus dans les deux domaines et vous devez donc avoir une bonne vision de ces deux situations.

Bernard Obermosser : Là aussi, à l'étranger, la situation est également assez hétéroclite : ce sont souvent les individus qui ont été amenés à se former par eux-mêmes. En tout cas, c'était presque toujours le cas dans le passé. Et, de ce fait, on avait ceux pour qui les TICE répondaient à une passion et ceux qui y allaient tout doucement, voire sur la pointe des pieds, parce qu'ils comprenaient bien que cela allait devenir quelque chose d'essentiel, on constatait des différences considérables. Les mêmes différences peuvent se retrouver dans différents endroits, partout dans le monde : ces dernières années, je dispense un cours sur « *Les TICE dans l'enseignement des langues* » à l'Université de Rouen dans le cadre d'un Master 2 « Diffusion du français » à finalité professionnelle et parmi les étudiants, on constate la même diversité : certains étudiants connaissent beaucoup de choses et peuvent déjà transmettre à leurs pairs certain nombre de connaissances qu'ils ont acquises alors que d'autres débutent en la matière.

Sylvie Liziard : il n'y a donc pas de grosses différences de nature entre les demandes formulées en France et les demandes des collègues à l'étranger ?

Bernard Obermosser : Ce qui peut varier, ce sont les demandes qui sont liées à l'hétérogénéité des situations d'enseignement et des situations matérielles. Il y a

effectivement des cas où l'internet relève du doux rêve. Il y a aussi d'autres cas où les outils technologiques en usage (une classe d'iPad ou une classe avec des outils de ce type-là, par exemple, n'est pas envisageable). Là, il y a donc parfois un peu le risque de parler de la lune à des gens qui vivent sur terre.

Sylvie Liziard : Vous avez donc connu une grande diversité de situations d'enseignement et d'utilisation des outils technologiques. Alors puisque dans le cadre de notre travail de réflexion d'aujourd'hui, nous nous intéressons plutôt à l'Asie du Sud-Est, racontez-nous comment vous avez été amené à mettre en place des formations dans le domaine des TICE et de l'audiovisuel éducatif au Vietnam ?

Bernard Obermosser : Eh bien, c'était dans le cadre de ces missions que le ministère des Affaires Étrangères me demandait d'assurer, souvent en liaison avec les missions qu'avait déjà accomplies Thierry Lancien. Ces missions pouvaient aussi résulter de la demande de certains Attachés de coopération que j'avais été amené à connaître ailleurs. Le monde de la coopération à l'étranger est petit et fonctionne avec beaucoup de réseaux. Je me suis rendu au Vietnam pour participer à une formation organisée conjointement par l'Ambassade de France au Vietnam et l'AUPELF-UREF⁴ à l'époque (désormais AUF). Il s'agissait en fait de former des professeurs qui enseignaient en seconde année du cursus universitaire et qui allaient être amenés ensuite à suivre des études en troisième année en français pour devenir professeurs, mais pas nécessairement. Je suis intervenu, par exemple, à Hải Phòng⁵, auprès d'étudiants qui étaient en deuxième année de Pharmacie et, en fait, une partie de leurs cours en troisième année allait être dispensée en français. Dans le cas présent, il s'agit de français de spécialité. Je suis intervenu pendant trois semaines : la première semaine, il s'agissait d'un stage qui se déroulait à Hanoï et qui réunissait des enseignants qui intervenaient déjà en français durant cette deuxième année et qui venaient du Vietnam, du Laos et du Cambodge et qui étaient donc réunis dans cette formation où intervenaient tout un ensemble de formateurs. Je suis intervenu pendant deux matinées, je crois, pour parler essentiellement de l'utilisation du document audiovisuel dans le cadre d'une classe de F.L.E. sur le plan théorique : comment la connaissance de la sémiologie de l'image peut aider dans l'enseignement et dans l'apprentissage ? : apprendre à faire, apprendre à apprendre. En parallèle de ces moments un peu théoriques, il y avait des ateliers dans lesquels une partie des stagiaires avait pu s'inscrire et là, le but du « jeu » était de réaliser avec eux un reportage sur le stage. On les mettait ainsi en situation.

Par ailleurs, en plus des stagiaires, il y avait une présentatrice du journal télévisé en français à Hô Chi Minh-Ville. Il y avait donc des échanges intéressants et on a ainsi pu réaliser un petit travail avec du matériel qui avait été prêté par la Télévision du

Vietnam. On a aussi tourné et réalisé le montage dans les studios de la Télévision du Vietnam.

Sylvie Lizard : Les stagiaires ont ainsi pu mettre en pratique la théorie que vous leur aviez présentée et éventuellement réagir et mieux comprendre ce que vous leur aviez expliqué en agissant ?

Bernard Obermosser : Tout à fait. Mais c'était aussi le but de l'atelier que j'avais mis en place.

Sylvie Lizard : Puisque vous êtes intervenu avec des stagiaires vietnamiens et que vous leur avez apporté des techniques nouvelles et une réflexion sur ces techniques, pouvez-vous me dire comment ces formations ont été reçues de la part des Professeurs vietnamiens ? Est-ce que vous avez fait une évaluation, un bilan avec eux ? Y a-t-il eu des échanges entre collègues ?

Bernard Obermosser : C'était un public enthousiaste comme c'est souvent le cas dans ce genre de formation. De fait, les professeurs sont toujours très, très motivés, avec beaucoup de chaleur humaine.

Sylvie Lizard : Oui, mais est-ce que vous avez pu évaluer concrètement l'impact de la formation ? Et surtout la satisfaction de leurs attentes ?

Bernard Obermosser : Eh bien, il apparaissait qu'une telle formation répondait effectivement à une attente réelle. Ensuite, en ce qui concerne les modalités de mise en pratique, elles ont beaucoup varié selon le lieu où les stagiaires allaient être amenés à enseigner par la suite et puis les possibilités, c'est-à-dire les outils technologiques dont ils allaient pouvoir disposer.

Sylvie Lizard : Est-ce qu'il y a eu un suivi par la suite ?

Bernard Obermosser : J'ai eu quelques échanges par la suite, mais ces échanges se sont assez rapidement effilochés. Je crois que plus le temps va passer, plus il sera facile de continuer à communiquer parce que maintenant, au Vietnam, chacun possède un ordinateur et même un téléphone portable et leurs élèves n'échappent plus à cette réalité. On est désormais dans une dynamique. Il est certain de plus qu'on s'aperçoit que l'utilisation de nouvelles technologies se développe parfois davantage dans des pays où les besoins sont importants pour aller plus vite et certaines étapes sont sautées. On a vu comment, en Afrique noire, on a sauté l'étape du magnétoscope ou du lecteur de DVD pour passer directement à la dématérialisation. Il y a comme cela un certain nombre de choses étonnantes à observer. Par exemple, j'ai eu l'occasion de rencontrer récemment un formateur, spécialiste de la formation à distance, qui revenait d'un voyage au Mexique. Celui-ci

relatait qu'il avait vu des villages en pleine forêt amazonienne qui n'avaient guère d'infrastructures et dans lesquels la plupart des gens n'avaient pas l'électricité chez eux. Des groupes électrogènes étaient parfois appelés à la rescousse. Mais, on avait installé sur la place, au centre de ces villages, des bornes en béton avec la possibilité de se connecter et de recharger des téléphones portables, le tout étant relié à un système de petits cours à distance avec des questions et un public évidemment d'autant plus avide d'apprendre que c'était difficile et que c'était considéré comme un privilège que d'avoir accès à l'éducation. Et là, j'allais dire des techniques pédagogiques totalement innovantes sont alors mises en œuvre et on n'imaginerait jamais que ce genre de technologie de pointe puisse être mis en œuvre aux fins fonds de la forêt amazonienne. De la même manière, on sait que l'utilisation des téléphones portables est très en avance dans bien des domaines en ce qui concerne l'Afrique noire.

Donc, là, il y a un certain nombre d'idées reçues que la réalité amène à remettre très sérieusement en cause.

Sylvie Liziard : Est-ce que vous avez travaillé fréquemment avec des enseignants vietnamiens dont les conceptions de la vie, les démarches didactiques sont différentes des nôtres : on n'apprend pas de la même manière en Asie qu'en Europe. Notre collègue Mytzu Modard-Aung a évoqué les méthodes communicatives. Vous leur avez donc peut-être présenté des méthodes d'apprentissage diversifiées, des outils différents. Alors, pensez-vous que des formations à l'audiovisuel éducatif telles que celles que vous leur avez proposées puissent modifier durablement la façon dont les enseignants vietnamiens conçoivent leur enseignement de la langue française puisque c'est le thème de notre réflexion ? Est-ce que cela va modifier leurs habitudes de façon durable ? C'est pour cela que je demandais s'il y avait un suivi de votre formation - la conception et puis les pratiques éducatives - parce que l'on sait que les étudiants sont toujours motivés et que les professeurs sont souvent enthousiastes, et puis, parfois cette motivation et cet enthousiasme retombent un peu par la suite. Qu'est-ce que vous pouvez nous dire à ce sujet ?

Bernard Obermossler : Là, je pense que l'on est très dépendant des capacités individuelles de chacun. Il s'agit d'apprivoiser ces technologies exotiques et ces stratégies qui, parfois les bousculent comme c'est d'ailleurs le cas également avec les Français dans bien des cas. On comprend a fortiori que c'est d'autant plus délicat lorsqu'il s'agit d'intervenir avec des stagiaires imprégnés par des cultures pédagogiques différentes : on sait que l'écoute n'est pas la même, le fait de ne pas remettre en cause la parole de l'enseignant - on est dans une relation descendante qui va de l'enseignant à l'apprenant - on s'en aperçoit même en situation de formation ou de stage : on a l'impression que, parfois, même si on avançait

quelque énormité et que si quelqu'un s'apercevait qu'il s'agissait d'une énormité, il ne protesterait pas de façon ostensible. Donc, là aussi, il s'agit de comprendre et de faire comprendre que le domaine culturel reste très prégnant même dans le domaine éducatif. Je me souviens de la formation que j'avais faite à Hải Phòng face à ces étudiants en pharmacie. J'avais travaillé avec eux sur des spots publicitaires : c'était très intéressant de voir comment ils réagissaient à cette forme assez exotique de communication et, en particulier, j'avais choisi bien entendu des spots concernant des produits pharmaceutiques. L'anecdote que je vais vous raconter montre à quel point l'implicite est effectivement important pour le décryptage des images même dans un petit montage aussi simple soit-il. Je me souviens avoir travaillé sur des publicités un peu anciennes : il y en avait une qui vantait un médicament contre la fatigue ou quelque chose comme cela et qui mettait en scène un homme d'affaires qui se rendait à un congrès avec sa secrétaire. La secrétaire en question avait visiblement un regard assez gourmand sur son patron et donc lorsque son patron lui annonce qu'il faut absolument qu'il s'arrête dans une pharmacie, elle s'imagine beaucoup de choses. Les sous-entendus étaient vraiment très gros ; ils étaient même très appuyés. On pourrait même penser qu'il manquait un peu de finesse dans la manière où c'était indiqué, mais il est évident que tous les étudiants vietnamiens qui étaient en face de moi ne comprenaient strictement rien à ce qui se passait. Et la chute était incompréhensible pour eux. Donc, pour utiliser un document de ce genre-là dans le cadre d'une découverte interculturelle, ce n'est pas facile. Il faut vraiment un mode d'emploi. Mais, en même temps, c'est très, très riche en possibilités parce qu'il y a vraiment beaucoup d'exploitations possibles : on peut travailler sur les hypothèses, mais cela suppose, au préalable, que le document ne soit pas reçu de façon brute. Alors, on imagine souvent aujourd'hui que le simple fait d'avoir accès au document est suffisant. Et c'est là que la formation des enseignants est essentielle. C'est à l'enseignant de construire son propre parcours et d'aider les élèves à décrypter ce parcours. En fait, lorsque l'on dit que la formation a pour but d'apprendre à apprendre, il s'agit justement d'apprendre à ne pas être désarçonné par un abord un peu brut avec ce type de document et on imagine toujours que le fait qu'internet, que la dématérialisation permettent, partout dans le monde, à n'importe quel moment d'avoir accès à une foulditude de matériaux et que tout va être donné d'emblée. En fait, le plus difficile, c'est justement de fournir les clés qui feront que l'apprenant ne sera pas perturbé, ne sera pas désarçonné d'emblée face à des documents qui peuvent présenter cette opacité liée à l'interculturel au-delà des difficultés linguistiques.

Sylvie Lizard : Ce que vous expliquez me fait penser à une chose : Vous arrivez avec des pratiques didactiques nouvelles, mais vous ne venez pas là pour imposer

des modèles d'enseignement. Face à ces professeurs, vous établissez plutôt une négociation sur la façon dont ils perçoivent le document. Les professeurs vietnamiens connaissent très bien leurs publics d'élèves ; mieux que vous sans doute, et donc, en fait, c'est une sorte de dialogue entre des praticiens professionnels et vous-même qui leur apportez des outils et qui leur apprenez comment se servir de ces outils.

Bernard Obermosser : De toute façon, toute bonne formation apporte autant, voire plus, à mon avis, au formateur qu'aux stagiaires. C'est toujours passionnant. Je pense, par ailleurs, que n'importe quelle formation qui suit ensuite n'est plus tout à fait la même que celle qui précédait. C'est également ce qui est passionnant dans ce domaine.

Sylvie Lizard : Donc, les modifications durables, ce serait plutôt dans les apports réciproques, en fait, ceux que vous leur apportez et ceux qu'ils vous apportent.

Bernard Obermosser : Oui, voilà, c'est tout à fait exact.

Sylvie Lizard : Puisque nous parlons toujours des formations technologiques éducatives dans le Sud-Est asiatique sur quoi faudrait-il mettre l'accent maintenant et dans l'avenir ?

Bernard Obermosser : Je pense que c'est surtout sur les fausses transparences justement. C'est ce que j'évoquais tout à l'heure : Le fait d'avoir accès aux outils, c'est bien, mais les outils ne sont pas tout. De même, les médias auxquels on peut accéder ne sont pas tout non plus. Il faut savoir les approcher, les apprivoiser dans une optique pédagogique et cela, c'est quelque chose à inventer par chaque culture et par chaque enseignant parce qu'en fait il n'y a pas deux personnes qui ont la même histoire, la même attitude face à tous ces nouveaux outils.

Sylvie Lizard : Les mots-clés, ce sont donc quand même la formation, le travail et la réflexion didactiques avec des outils nouveaux ?

Bernard Obermosser : Simplement montrer par l'expérience et par l'échange ce que l'on peut en attendre et, à partir du moment où quelqu'un a conscience de ce que cela peut apporter, cela fait naître une motivation et la motivation, c'est toujours le nerf de la guerre. On sait bien que si l'on avait une potion magique qui permette de créer la motivation, tous les problèmes de pédagogie seraient d'emblée résolus.

Sylvie Lizard : Voici quelle sera ma dernière question (une sorte d'apothéose) : Pensez-vous que l'audiovisuel soit un bon moyen pour promouvoir et diffuser la langue française dans ces pays du sud-est asiatique ? Ma question porte précisément

sur l'audiovisuel parce qu'il y a tellement de moyens : la spécificité, l'utilité de l'audiovisuel...

Bernard Obermosser : Le gros avantage de l'audiovisuel, c'est qu'il y a une part d'immédiateté qui est aussi la cause du caractère ludique de cette technologie. L'audiovisuel présente également un autre intérêt : c'est qu'il permet de travailler avec des élèves selon de multiples usages. On peut travailler sur l'exploitation d'un document audiovisuel, mais on peut aussi - et ça, j'y crois encore davantage - travailler à partir de la création de ressources. C'est en faisant qu'on apprend : on finit par apprendre une multitude de choses par imprégnation, sans même s'en apercevoir. Le fait de pouvoir ainsi créer quelque chose permet de créer une dynamique à l'intérieur d'un groupe et, d'autre part, cette dynamique, elle rebondit dans tous les sens. Par ailleurs, cette dynamique permet enfin de révéler à chacun des domaines dans lesquels il excellera par rapport à d'autres. Celle-ci permet de créer une cohésion à l'intérieur d'un groupe d'apprenants. Cette dynamique permet enfin et surtout de créer des situations de communication réelle à l'intérieur d'un groupe. C'est là que l'on rejoint la perspective additionnelle. La possibilité d'entrer en contact avec d'autres personnes qui évoluent dans d'autres cultures par le moyen de l'image dans le cadre d'une communication synchrone permet de communiquer, de faire quelque chose ensemble, ce qui amène à communiquer réellement. C'est à ce moment-là que l'on oublie même que l'on est dans une situation d'apprentissage. Et c'est dans ce cas que cela fonctionne de la façon la plus efficace. De ce point de vue-là, je pense que l'audiovisuel, grâce au développement des nouvelles technologies, trouve une possibilité de rebondir et d'accroître encore l'efficacité de ce moyen de communication au service de l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Les deux clés fondamentales, c'est l'interaction synchrone qui est aujourd'hui devenue possible et la possibilité de créer de réelles situations de communication : on oublie l'objectif linguistique et on communique pour communiquer. À partir de ce moment-là, l'audiovisuel devient un élément déclencheur remarquable.

Sylvie Lizard : Pour aller dans votre sens, j'ajouterais que les jeunes générations auxquelles nous avons souvent affaire sont des générations de l'image. Et l'audiovisuel répond bien à ce besoin. Les textes, c'est nécessaire, mais je pense que les jeunes générations fonctionnent beaucoup avec l'image.

Bernard Obermosser : De fait, les jeunes fonctionnent avec l'image de manière souvent assez « naïve » même si le qualificatif n'est peut-être pas tout à fait adéquat. Il y a vraiment un gros travail à faire pour tous les enseignants pour faire découvrir à leurs élèves toute une multitude de choses et, brusquement, leur faire approcher les images d'une manière différente. C'est aussi une façon d'enrichir sa

perception du réel, sa perception de tout ce qui se passe autour de soi. Lorsque l'on fait un stage de formation à l'image ou un stage de formation au son, ce que remarquent toujours les stagiaires, c'est qu'ils ne regardent plus les images de la même manière et qu'ils n'écoutent plus les sons de la même façon et, d'une certaine façon, ils ne vivent peut-être plus de la même manière parce qu'apprendre à regarder, à apprendre à écouter, c'est enrichir le réel.

Sylvie Liziard : Je vous remercie Bernard. Je sens toujours la passion chez vous après des années et des années d'exercice. Je vous souhaite bonne chance pour de futures missions pour défendre l'audiovisuel.

Notes

1. TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
2. En 2017, Thierry Lancien est toujours Professeur émérite de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Il est également chercheur associé au Laboratoire MICA (*Médiations, Informations, Arts*) qui est le Laboratoire en Sciences de l'Information et de la Communication et en Arts de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Ce Laboratoire est labellisé comme équipe d'Accueil (EA 4426) de l'École doctorale Montaigne - Humanités. Thierry Lancien est également l'auteur de nombreux ouvrages, dont le livre « Écrans et médias », publié en 2012.
3. L'iPad est une tablette tactile conçue et développée par Apple. Celle-ci est particulièrement orientée vers les médias tels que les livres, les journaux, les magazines, les films, les musiques et les jeux, mais aussi vers Internet. La tablette iPad permet également d'accéder à ses courriers électroniques et de pratiquer la bureautique simple.
4. En 1961 fut créée l'« Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française » (AUFELF-UREF) ». Lors du Sommet de la Francophonie de Dakar, en 1989, les chefs d'État et de gouvernement ont décidé que cette agence serait un opérateur direct de la francophonie dans le monde et ont décidé de changer son nom, dans la charte de la francophonie, en Agence universitaire de la francophonie. Cette agence est, dans les faits, un réseau mondial d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche partiellement ou entièrement francophones. En 2016, ses 817 membres étaient présents dans 106 pays, ce qui fait d'elle la plus importante association d'Universités au monde basée sur une langue commune, à savoir le français.
5. Hải Phòng est une ville portuaire située dans le delta du Fleuve Rouge. Elle se trouve à environ cent kilomètres de Hanoï, la capitale vietnamienne, et joue le rôle de port maritime principal pour la région nord du pays. Lors du Protectorat français sur le Tonkin (1887-1954), Hải Phòng était l'un des principaux centres marchands du Tonkin. Les Français l'avaient d'ailleurs surnommée la « *Venise du Tonkin* ». Après la conquête française, elle est également devenue la base navale française en Indochine.
En dépit du bombardement des faubourgs de Haiphong en 1946 par les Français, qui firent au moins 6 000 morts parmi la population locale, Hải Phòng conserve encore aujourd'hui un charme indéniable avec ses nombreuses maisons coloniales. Hải Phòng est aujourd'hui le deuxième port et le deuxième centre industriel du Vietnam après la région de Saïgon.



Vivre dans deux cultures et dans deux langues

Entretien 7 : Indra Modard et Anh Xuan Rieber

Interlocutrice : Myitzu Modard-Aung

Thème de l'entretien : Métissage linguistique et culturel : vivre dans deux langues et dans deux cultures, une évidence aujourd'hui, mais assurément une réalité demain

Note préliminaire : L'entretien qui suit s'étant déroulé en juin 2015, les deux jeunes filles interviewées, Anh Xuan Rieber et Indra Modard, ont donc deux années de plus. Anh Xuan a aujourd'hui 17 ans et elle est en 1^{ère} S (section O.I.B. - Option internationale du Baccalauréat) au Lycée Gustave Flaubert de Rouen. Elle souhaite toujours devenir médecin plus tard, d'où son choix d'une section scientifique pour le Baccalauréat. Indra Modard, quant à elle a aujourd'hui 18ans et elle est en 1^{ère} année de Droit bilingue Droit français / Droit anglo-américain de la Licence de Droit à la Faculté des Affaires internationales de l'Université du Havre.

Myitzu Modard-Aung : Bonjour les filles. Indra, pourrais-tu te présenter ?

Indra Modard : Bonjour. Je m'appelle Indra Modard. J'ai 16 ans. Je suis en 1^{ère} E/S (section économique et sociale) au Lycée Gustave Flaubert de Rouen et j'entrerai en Terminale E/S à la rentrée prochaine. Je suis d'origine française, mais mes parents sont d'origine mixte : mon père est Français et ma mère est Birmane. Ils sont tous les deux enseignants à l'Université de Rouen. Ma mère est également Formatrice d'anglais à *Neoma Business School*¹ sur le Campus de Rouen.

Myitzu Modard-Aung : Et toi, Anh Xuan, peux-tu également te présenter ?

Anh Xuan Rieber : Bonjour. Je m'appelle Anh Xuan Rieber et j'ai 15 ans. J'étudie au Collège Barbey d'Aureville à Rouen. Je suis en 3^{ème}. A la rentrée prochaine, je serai en Seconde OIB (section Internationale du Baccalauréat) au Lycée Gustave Flaubert de Rouen. Mon père est Français et ma mère est Vietnamiennne. Ils travaillent tous les deux à l'Université de Rouen.

Myitzu Modard-Aung : Très bien. J'ai maintenant une question pour Anh Xuan. Anh Xuan, pourrais-tu adresser un message aux jeunes de ton âge qui habitent dans un pays du Sud-est asiatique ?

Anh Xuan Rieber : Indra et moi, nous habitons en Normandie, une région située à environ 120 kilomètres de Paris et qui est à côté de la Manche². Nous habitons plus précisément à Rouen, une ville où il y a beaucoup de maisons datant du Moyen-Âge et où il y a aussi une cathédrale qui a été peinte de nombreuses fois³ par Claude Monet⁴ qui est un peintre impressionniste du XIX^e siècle.

Myitzu Modard-Aung : J'ai une autre question pour toi, Anh Xuan. Plus tard, aimerais-tu exercer une profession qui te permettrait d'être en relation avec le Vietnam ?

Anh Xuan Rieber : Oui, j'aimerais beaucoup exercer une profession qui me permette d'être en relation avec le Vietnam puisque ma mère est Vietnamiennne. Ce serait donc intéressant pour moi de pouvoir effectuer un retour vers mes racines. De plus, j'ai vécu au Vietnam pendant deux ans. J'ai vécu à Hanoï, la capitale, et j'ai beaucoup aimé la vie là-bas. J'aimerais donc pouvoir retenter l'expérience.

Myitzu Modard-Aung : Tu as une idée du type de métier que tu voudrais exercer ?

Anh Xuan Rieber : J'aimerais bien être médecin.

Myitzu Modard-Aung : Médecin ? Ah, c'est très bien. Est-ce que tu penses qu'être médecin au Vietnam nécessiterait de ta part que tu parles bien le vietnamien ?

Anh Xuan Rieber : Je pense qu'il faut que je maîtrise un vocabulaire de base pour me débrouiller dans la vie de tous les jours, mais j'ai vu là-bas qu'il y avait beaucoup de médecins étrangers qui se débrouillaient sans parler vietnamien.

Myitzu Modard-Aung : Et toi, Indra, partages-tu le même avis qu'Anh Xuan ?

Indra Modard : Oui, en effet, je partage son avis sur le fait que j'aimerais moi-même pouvoir retourner aux sources. Le fait que je sache parler assez bien le birman me donne peut-être un petit avantage. Par ailleurs, j'aime beaucoup l'Asie du Sud-est, ce qui me motive aussi.

Myitzu Modard-Aung : Alors, Indra, est-ce que le fait de vivre dans deux cultures et dans deux langues différentes t'a déjà posé un problème ou, au contraire, penses-tu qu'il s'agit là d'un avantage ?

Indra Modard : À vrai dire, enfin, pour dire la vérité, je n'y ai jamais vraiment pensé. Mais, j'ai commencé à réfléchir à cette question cet été, quand je suis allé aux États-Unis et que j'étais dans une communauté totalement birmane. Ici, tout le monde me perçoit comme étant « la Birmane ». Bien sûr, je n'ai pas le physique d'une Française. Je ne suis pas blanche et je n'ai pas les cheveux blonds ou châtain. En tout cas, je n'ai pas le physique vraiment typique d'une Française. Quand j'étais aux États-Unis, je n'étais pas perçu comme étant Birmane parce que

je n'ai pas les yeux typés comme eux ou encore la peau suffisamment foncée. C'est assez marrant car on se rend compte à ce moment-là que je ne fais partie d'aucun des deux univers, que celui-ci soit asiatique ou occidental. Mais, en même temps, c'est aussi un avantage parce que je sors de l'anonymat.

Anh Xuan Rieber : Moi aussi, j'ai ressenti cette double identité parce que, effectivement, au Vietnam, on me prend souvent pour une Française alors qu'ici on me prend pour une Asiatique. Je pense qu'effectivement c'est un avantage parce que cela donne différents points de vue, différentes façons de voir les choses. Donc, je pense que c'est cela qui est bien. En tout cas, je trouve cela intéressant.

Myitzu Modard-Aung : Je pense aussi que du point de vue de la cuisine, vous appréciez toutes les cuisines.

Anh Xuan Rieber : Oui, c'est vrai, même si je préfère la cuisine vietnamienne.

Myitzu Modard-Aung : Ah voilà. Et toi, Indra, quelle cuisine est-ce que tu préfères ?

Indra Modard : La même chose. Je préfère la cuisine birmane, épicée.

Myitzu Modard-Aung : Alors, pour finir cet entretien, j'aimerais vous demander de nous dire quelques mots dans votre langue maternelle parce que je suppose que vous avez tout de même appris le vietnamien ou le birman⁵ par l'intermédiaire de vos mamans respectives. Donc, qui voudrait commencer ? Anh Xuan, tu voudrais dire quelque chose en vietnamien ?

Anh Xuan Rieber : Je sais dire des choses comme *xin chao* (cela veut dire « Bonjour ») - *ăn keum* (cela veut dire “manger”). {Les mots exprimés par Anh Xuan étant en vietnamien, il est possible qu'il y ait quelques erreurs de transcription.}

Myitzu Modard-Aung : Toi, qui es allée au Vietnam, ta maman doit te parler de temps en temps en vietnamien, quelles sont les principales difficultés pour parler dans cette langue ?

Anh Xuan Rieber : En fait, la principale difficulté, c'est qu'il y a beaucoup de tons⁶. Il y a cinq accents, ce qui fait qu'il y a beaucoup de mots qui se ressemblent, mais avec une légère différence de ton. Donc, on ne dit pas du tout la même chose selon la façon dont on prononce ces mots. C'est cela qui est difficile en fait.

Myitzu Modard : Donc, même les enfants ont des difficultés en ce qui concerne la prononciation, c'est vrai. Et toi, Indra ?

Indra Modard : Je peux me présenter, si vous voulez⁷ : {*Minglaba shin thami namé ga Indra ba. Sè kyauk hnit shi de. Di né ga moe youa né*, Propos en birman dont la traduction est la suivante : « Bonjour. Je m'appelle Indra. J'ai 16 ans. Aujourd'hui, il pleut. »}

Myitzu Modard-Aung : Très bien. Et toi, Indra, qu'est-ce qui t'empêche de parler plus ? Quelle est la difficulté ?

Indra Modard : La difficulté, c'est que si on regarde ici, il n'y a que ma mère qui parle birman, tout simplement. Et je préfère parler français avec elle, c'est vrai. Tout simplement.

Myitzu Modard-Aung : Merci beaucoup. Alors, vous allez dire « *Merci* » en vietnamien et en birman.

Anh Xuan Rieber : *Cám ơn* {ce qui veut dire « merci » en vietnamien - prononciation en vietnamien : *cám em*}

Indra Modard : *Jay zu bae* {ce qui veut dire « *Merci beaucoup* » en birman - écriture en birman : ကျေးဇူးတင်ပါတယ်}

Notes

1. Neoma Business School - Campus de Rouen est une École supérieure de Commerce française née de la fusion de Reims Management School avec Rouen Business School.

2. La Manche (en anglais *English Channel*) est une mer épicontinentale qui sépare la France du Royaume-Uni.

3. *La Série des Cathédrales de Rouen* est un ensemble de 30 tableaux représentant principalement des vues du portail occidental de la Cathédrale Notre Dame de Rouen peintes à des angles de vues et des moments différents de la journée. Ces tableaux ont été peints de 1892 à 1894.

4. Claude Monet, né à Paris en 1840 est décédé en 1926 à Giverny en Normandie. Peintre français de renom, il est l'un des fondateurs de l'impressionnisme.

5. Le birman (မြန်မာစာ [mjàNmàzəgà] en langue écrite, မြန်မာစကား [bàmàzəgà] appartient à la famille tibéto-birmane. Il est la langue officielle de la Birmanie (République de l'Union du Myanmar), où il est parlé comme langue maternelle par environ 30 millions de personnes (sur 46 millions d'habitants). Le birman est une langue de la famille des langues sino-tibétaine et possède trois tons (haut, bas et descendant). Par sa grammaire, le birman participe à la nature des idiomes polysyllabiques. Il n'a ni parties du discours comme nous l'entendons, ni flexions, mais, à l'aide d'affixes ajoutés aux racines, on y forme des mots qui répondent, pour l'usage, aux substantifs, aux adjectifs, aux verbes, aux adverbes, etc.

L'écriture birmane (birman : မြန်မာအက္ခရာ, [mjàNmà ɛʔkʰəjà], *mranma akkha.ra*) est un alphasyllabaire aux formes arrondies, utilisé en Birmanie. Le birman s'écrit de gauche à droite, n'emploie pas de majuscules et, traditionnellement, ne sépare pas les mots par des espaces emplacement pour les langues de Birmanie.

6. Le vietnamien est une langue austro-asiatique influencée par le chinois au niveau du vocabulaire. C'est aussi une langue tonale (les syllabes sont associées à des tons). C'est d'ailleurs le cas de la plupart des langues asiatiques). Le vietnamien est également une langue monosyllabique. Elle est enfin une langue isolante (contrairement à la langue française, la langue vietnamienne ne comporte que des mots invariables. Il n'existe pas de verbes irréguliers, pas de masculin/féminin, pas d'articles, et une grammaire très simple).

7. Il n'y a pas de transcription romanisée officielle du birman. La transcription que je propose des propos d'Indra reste donc relativement approximative.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Quelques réflexions en guise de conclusion

Anne-Lise Darras-Worms

Vice-Présidente de l'Université de Rouen,
en charge du champ de formation et de recherche HMPL
(Histoire, Mémoire, Patrimoine, Langage)

C'est avec un très grand plaisir que j'ai accepté de rédiger la conclusion du dossier élaboré par Daniel Modard, Maître de conférences en Sciences du Langage à l'Université de Rouen jusqu'à son départ en retraite pour invalidité en septembre 2016. Ainsi que vous avez pu le constater, ce dossier comporte la transcription de sept entretiens filmés qui ont été tournés en juin 2015 par des collègues du Service audiovisuel de l'Université de Rouen, puis montés et mis en ligne par ce même Service.

Ils ont pour fil conducteur « *La place et le devenir de la langue française en Asie du Sud-est* », un sujet éminemment stratégique pour les Universités françaises soucieuses de diffuser leur image de marque à l'international et, en premier lieu, pour l'Université de Rouen Normandie qui entretient depuis longtemps de nombreux partenariats avec plusieurs établissements situés au Vietnam, au Laos, au Cambodge et en Corée du sud.

Ces entretiens, du moins, pour un grand nombre d'entre eux, se situent au confluent de différents domaines de recherche universitaire (l'économie du développement, les mathématiques et la résolution d'équations, les mathématiques et les données partielles, la mécanique des fluides, la didactologie / didactique des langues, les TICE au service de la didactique du français langue étrangère) et de l'analyse socio-anthropologique, en ce sens que l'on y évoque les manières de se comporter en fonction de la société dans laquelle on évolue en prenant en compte les traditions et les coutumes qui y prévalent déjà. Ces entretiens peuvent également davantage relever, pour certains d'entre eux, du récit de vie lorsque des collègues eurasiennes vivant aujourd'hui en Normandie, mais ayant conservé des attaches familiales dans le pays du Sud-est asiatique d'où elles sont originaires, évoquent leur parcours personnel devant la caméra. Ces personnes nous disent - parfois à demi-mots - que, loin de s'être senties rejetées lors de leur arrivée en France, elles ont été, au contraire, très rapidement acceptées alors qu'on les avait mises en garde, avant leur départ d'Asie, sur la froideur et la réserve des Normands vis-à-vis des étrangers à leur région. En réalité, ces collègues ont pu affirmer leur volonté

d'habiter différemment leur nouvel environnement, bousculant du même coup les habitudes et les routines de bon nombre d'habitants attachés à leurs racines et profondément ancrés sur leur terroir. Ces collègues nous assurent également avoir été extrêmement soucieuses de recréer du lien social et d'instaurer un mode de vie plus conforme à leur culture d'origine et à leurs traditions. Celles-ci manifestent ainsi un véritable souhait de s'inscrire activement dans la vie du quartier ou de la ville où elles résident désormais.

Le visionnage de ces entretiens filmés amène nécessairement à interroger les parcours exposés. Les formes d'engagement ainsi révélées apparaissent comme autant de regards critiques sur l'évolution contemporaine de nos sociétés occidentales.

A cet égard, la contribution de Myitzu Modard-Aung est particulièrement intéressante et illustre parfaitement ce qui précède en ce sens que notre collègue explique comment elle est parvenue à créer une atmosphère particulièrement « chaleureuse » dans la rue où elle habite depuis son arrivée en Normandie, atmosphère chaleureuse qui y faisait quelque peu défaut jusque-là. La référence au concept de village - même si le terme n'est pas prononcé - est sous-jacente à ses propos et manifeste clairement son souhait de retrouver un peu de cette convivialité et de cette solidarité qui sont quelques-unes des caractéristiques de la vie au sein de chaque quartier dans les cités birmanes.

Les formes d'engagement décrites au travers de ces entretiens, notamment lorsqu'elles sont le fait de ressortissants français tels que Sylvain Lamourette ou Bernard Obermosser, tous deux engagés dans des projets avec l'Asie du Sud-est, peuvent également rendre compte d'une authentique volonté de favoriser l'émergence de savoir-faire originaux et de nouvelles attitudes plus ouvertes aux influences novatrices, parfois même avant-gardistes, venant de l'étranger chez les jeunes ayant déjà de fortes accointances avec la langue française et souhaitant parfaire leurs compétences et leurs capacités de façon à pouvoir mettre leurs habiletés créatrices au service de leurs compatriotes ou, plus modestement, de leurs proches par la suite. Les entretiens transcrits dans le présent dossier seraient également susceptibles d'être regroupés à l'intérieur de trois ensembles que l'on pourrait réunir sous les étiquettes suivantes :

➔ **Etiquette n°1 : La langue française au service de la recherche : le français, vecteur de connaissances et de savoirs.**

⇨ Entretien 1 : Tran Thi Anh Dao

sur la problématique suivante : *Commercer, investir, faire des affaires en français en Asie du Sud-Est.*

⇨ Entretien 3 : Jacques Cortès

sur la problématique suivante : *Mener des recherches en didactique des langues et publier le résultat de ces recherches en français dans une revue internationale*

⇨ Entretien 4 : Van Sang Ngo

sur la problématique suivante : *Suivre un cursus scientifique en français dans une Université étrangère, puis enseigner une discipline scientifique en français dans une Université française, un projet que tout chercheur étranger engagé dans son domaine de recherche peut légitimement espérer réaliser.*

➔ **Etiquette n°2 : Des projets internationaux prenant en compte l'usage de la langue française.**

⇨ Entretien 2 : Sylvain Lamourette

sur la problématique suivante : *Renforcer les relations de partenariat Europe - Asie du Sud-Est, promouvoir l'immersion culturelle et linguistique en français et dans les autres langues européennes des étudiants et collègues enseignants asiatiques : les programmes Erasmus Mundus.*

⇨ Entretien 6 : Bernard Obermosser

sur la problématique suivante : *Former des professeurs de français langue étrangère en poste en Asie du Sud-est aux TICE : de l'écriture littéraire à l'écriture audiovisuelle.*

➔ **Etiquette n°3 : Analyse de parcours de vie en français : De l'Asie du Sud-est à la Normandie.**

⇨ Entretien 5 : Myitzu Modard-Aung

sur la problématique suivante : *Cultures asiatiques et cultures occidentales. Similitudes et disparités : une mise en perspective à partir de l'exemple du Myanmar (ex Birmanie)*

⇨ Entretien 7 : Indra Modard et Anh Xuan Rieber

sur la problématique suivante : *Au sujet du métissage : vivre dans deux langues et dans deux cultures, une évidence aujourd'hui, mais assurément une réalité demain.*

L'enseignement du français a offert un cadre structurant à ces sept entretiens même s'il convient de reconnaître honnêtement que la langue française perd progressivement du terrain en Asie du Sud-est où il est quasiment impossible de rencontrer aujourd'hui des Vietnamiens, des Laotiens ou des Cambodgiens s'exprimant ou interagissant en français dans la rue ou dans un café. Dans les faits, l'anglais, dans tous les pays d'Asie du Sud-est, est indiscutablement préféré au français même si

la maîtrise l'anglais, du point de vue de la communication et de l'inter-compréhension, ne fait que corroborer le point de vue de certains linguistes qui utilisent le terme « globish » pour désigner cette version simplifiée de l'anglais.

D'un point de vue didactologique, beaucoup d'enseignants s'accordent volontiers pour reconnaître que, loin de désavantager la langue française, l'expansion du globish tel qu'il se fait aujourd'hui en Asie du Sud-est laisse en réalité au français le beau rôle de langue de culture de référence. En revanche, d'un point de vue pragmatique, la promotion de la langue française, en dehors de quelques initiatives soutenues par les institutions gouvernementales, rencontre relativement peu d'échos ces dernières années en Asie du Sud-est.

C'est ainsi que l'on peut constater que les institutions éducatives en Asie du Sud-est, épaulées par des partenaires extérieurs tels que l'Organisation Internationale de la Francophonie et l'Agence Universitaire de la Francophonie ont cherché à structurer l'enseignement de cette langue depuis le début des années 2000 en développant le français dans les classes bilingues. Cet enseignement bilingue, dans des pays tels que le Vietnam, le Cambodge ou le Laos se poursuit encore aujourd'hui, ce qui est assurément un gage incontestable de réussite. Force est cependant de reconnaître que les parents dans les trois pays concernés reconnaissent choisir davantage les classes bilingues pour leurs enfants parce qu'ils considèrent qu'il s'agit là de filières de grande qualité avec des effectifs limités en nombre et parce que les classes bilingues bénéficient généralement d'un très bon environnement pédagogique qu'en raison d'un véritable attrait pour la langue française. Tous ces éléments réunis nous amènent à constater que la langue française rencontre manifestement de réelles difficultés ces dernières années en Asie du Sud-est. Ce phénomène est la résultante, dans une assez large mesure, d'un manque d'implication de la part des représentations diplomatiques françaises dans le soutien au français dans les pays concernés et, parallèlement, de la mise en place dans chacun de ces pays de réformes nationales concernant l'enseignement des langues étrangères. À titre d'exemple, au Vietnam, la réforme de l'enseignement des langues étrangères, plus connue sous le nom de « Plan 2020 », a eu largement tendance, dès sa mise en place, à privilégier le « tout anglais ». Il convient cependant de ne pas céder à un pessimisme excessif - même si celui-ci peut apparaître comme étant raisonné - qui pourrait conduire à considérer que tout va de mal en pis pour le français dans cette partie du monde. Une vision lucide de la situation conduit nécessairement à redessiner les contours d'un tableau alarmant par bon nombre de ses aspects. En effet depuis 2014, toutes les études menées sur les classes bilingues proposant un enseignement du français et en français au Vietnam au Laos et au Cambodge confirment la valeur ajoutée du français en tant

que langue de la réussite et qui, de plus est, facilitant l'emploi des jeunes francophones. A cet égard, on pourrait prendre en référence le projet régional Valofrase (Valorisation du français en Asie du Sud-est) qui rassemble huit partenaires depuis le début de sa mise en place dans les années 2000. Outre la France et les structures éducatives françaises, les institutions impliquées dans Valofrase sont les suivantes : les ministères de l'Éducation du Royaume du Cambodge, de la République Démocratique et Populaire du Laos et de la République Socialiste du Vietnam, deux organisations multilatérales de la Francophonie (l'OIF- Organisation internationale de la Francophonie et l'AUF -Agence universitaire de la Francophonie) et trois autres partenaires techniques et financiers bilatéraux (le Ministère des Relations Internationales du Québec, la Centrale des Syndicats du Québec et la Communauté française de Belgique Wallonie - Bruxelles).

L'objectif de Valofrase est de développer un pôle intégré de coopération pour le français en Asie du Sud-est et ainsi d'aider à consolider les dispositifs, les établissements et l'expertise qui se déploient dans cette région continentale de l'Asie au service de la langue française.

C'est ainsi que les partenaires de Valofrase mettent à la disposition des acteurs du français d'importants moyens techniques et financiers pour mutualiser les compétences et développer un enseignement du français qui soit de qualité.

En ce qui concerne le Cambodge, le Laos et le Vietnam, il semblerait, d'après une évaluation menée en 2011 dans ces trois pays, que les objectifs fixés au début de l'action aient été globalement atteints, notamment en termes de résultats obtenus. Pour autant, ce bilan positif doit-il gommer les opinions mitigées formulées par certains acteurs de ce projet ? Il est en tout cas difficile de contester la pertinence des réflexions formulées par ceux qui regrettent le manque d'efforts déployés dans le projet Valofrase pour générer des occasions d'utiliser le français en dehors du milieu scolaire et universitaire.

Notre hypothèse est effectivement que tant que l'environnement immédiat des élèves asiatiques ne leur offrira que de très rares occasions d'utiliser la langue française dans la perspective de communiquer ou d'interagir en dehors de l'institution éducative, il sera difficile d'espérer susciter un engouement réel chez les élèves asiatiques pour apprendre le français. Aujourd'hui encore, en Asie du Sud-est, on peine souvent à distinguer la singularité d'une langue telle que le français dans un environnement entièrement dominé par l'anglo-américain et par de grandes langues asiatiques telles que le chinois, le coréen, le japonais ou l'indonésien.

Dans plusieurs des entretiens proposés dans le cadre du présent dossier, les personnes interviewées expliquent en quoi le français peut constituer une passerelle

permettant à ceux qui en ont une bonne maîtrise d'évoluer positivement. C'est ainsi que, tout en considérant que le français est irrémédiablement supplanté par l'anglo-américain aujourd'hui dans tout le Vietnam, Tran Thi Anh Dao affirme que le choix d'apprendre le français en Asie du Sud-est peut cependant présenter un intérêt comparatif indéniable. Même si un tel choix relève désormais bien souvent d'une stratégie de niche pour les élèves asiatiques, celui-ci peut s'avérer déterminant pour ceux qui parviennent à acquérir une bonne maîtrise de cette langue en leur donnant de fait un avantage comparatif sur les autres qui ne maîtrisent que l'anglais. A cet égard, Tran Thi Anh Dao cite le cas de l'un de ses anciens étudiants vietnamiens qui maîtrisait parfaitement le français et qui s'est ainsi vu offrir un poste avec de hautes responsabilités dans une entreprise vietnamienne qui avait des chantiers en Afrique francophone. Van Sang Ngo, quant à lui, explique que si la langue française parvient encore à se maintenir de nos jours dans un pays tel que le Vietnam, c'est en partie en raison d'un long héritage familial et de traditions qui continuent à fortement imprégner la société vietnamienne depuis la période du protectorat français sur l'Annam et le Tonkin et la période de la colonisation de la Cochinchine. Par ailleurs, Van Sang Ngo insiste sur le fait que la France possède une réputation d'excellence dans le domaine des sciences et des mathématiques qui est aujourd'hui universellement reconnue. Apprendre le français pour un étudiant asiatique se destinant à entamer une carrière liée aux sciences ou aux mathématiques est donc un choix judicieux car il aura nécessairement à dialoguer avec des interlocuteurs francophones s'il s'oriente vers le domaine de la recherche scientifique. Myitzu Modard-Aung, quant à elle, donne corps à l'un des éléments de réflexion évoqués précédemment en expliquant que l'apprentissage de la langue française a connu un important regain d'intérêt à l'Institut français de Birmanie à Yangon (ex-Rangoun) en même temps que se développait dans tout le pays le tourisme francophone (touristes français, belges, suisses et québécois).

Dans les différents entretiens proposés, les personnes d'origine étrangère évoquent leur sentiment de déracinement lorsqu'elles ont dû quitter leur pays natal et expliquent ou suggèrent que leur maîtrise du français a constitué un atout indéniable pour leur permettre de s'insérer rapidement dans la société française et les aider à aborder plus sereinement leur nouvelle existence. La passion et l'enthousiasme qui émanent des personnes interviewées, qu'elles soient asiatiques ou françaises, leur implication dans leurs activités professionnelles actuelles, mais aussi leur foi dans l'avenir constituent autant d'éléments qui justifient que ces entretiens filmés fassent l'objet d'une large diffusion auprès des enseignants et des étudiants intéressés par la didactique du français langue étrangère, par les mobilités internationales ou par le développement de compétences interculturelles en relation avec l'Asie du Sud-est.

Je voudrais pour conclure remercier au premier chef Daniel Modard pour l'immense travail qu'a nécessité ce dossier, ainsi que toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation : celui-ci constitue et constituera pour tous, enseignants, chercheurs et étudiants, à l'Université et au-delà, un témoignage précieux de la mobilisation de notre communauté universitaire face aux enjeux que représentent non seulement la diffusion du français mais aussi le dialogue entre les cultures et la compréhension de l'autre, tout simplement.

Synergies pays riverains du Mékong

n^{os} 9-10 / 2017-2018



Annexes



Profil des auteurs des articles



NGUYEN Thi Thanh Huong est enseignant-chercheur à l'Institut Polytechnique de Hanoï, où elle enseigne le français depuis 1996. Doctorante de l'université de Caen Normandie en Sciences de l'Éducation, ancienne conseillère pédagogique de la Direction régionale Asie-Pacifique (DRAP) de l'AUF, elle vise ses recherches sur l'insertion professionnelle des étudiants francophones, en général et ceux du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV), en particulier. Elle est animatrice-formatrice de certaines formations régionales organisées par la DRAP et poursuit ses contributions à la création de formations hybrides, en tant que nouveau dispositif au sein de l'université.

HA Thi Mai Huong est enseignante-formatrice de la filière Traduction-Interprétation au Département de Français, Université de Pédagogie de Hochiminh Ville, Vietnam. Ayant effectué des études en traduction, en didactique du FLE et en ingénierie de la formation, elle assure actuellement différentes activités d'enseignement et de traduction. Elle est maintenant doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Caen Normandie. Elle travaille dans les domaines de la didactique du français langue étrangère et l'ingénierie de la formation, à savoir l'enseignement de la littérature, la pédagogie du projet, la professionnalisation, la formation à la traduction et le stage professionnel.

LE Thi Phuong Uyen est doctorante de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (UAPV). Titulaire des masters en Sciences du langage et en Sciences de l'éducation, elle travaille au Département de français de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh Ville depuis 1996 en tant qu'enseignant-chercheur. Elle accompagne des étudiants en stage dans les établissements secondaires ainsi que de jeunes enseignants du Département à l'entrée dans le métier. Elle assure également des stages pédagogiques annuels destinés aux enseignants de français du primaire et du secondaire organisés par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Viêt Nam. Ses recherches portent sur la formation des enseignants de français, la didactique du FLE et l'ingénierie de formation.

NGUYEN XUAN Tu Huyen est Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Rouen (France) depuis 1993 et titulaire d'un Master 2 professionnel en Sciences de l'Éducation obtenu à Caen. Enseignant-chercheur à l'Université de Pédagogie de

Hochiminhville (1983-2007), Directrice du département de Français de cette université (1993-2001), elle a été Coordinatrice du master 2 professionnel “Education, Formations et Mutations sociales : Ingénierie et Professionnalité” délocalisé en Asie du sud-est, destiné aux étudiants du Cambodge, du Laos, de la Thaïlande et du Viet Nam (2005-2013). Ses Domaines de recherche sont la Didactique du Français Langue Etrangère et l’Ingénierie de la formation (étude des dispositifs de formation), la terminologie français-vietnamien en sciences de l’Education.

Diplômé en FLE et en Sciences de l’éducation, **PHAM Duy Thien** travaille depuis 10 ans en tant que formateur-enseignant au sein du Département de Français de l’Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville (Vietnam). Après la didactique du FLE, il s’est intéressé à la didactique professionnelle en effectuant une thèse en Sciences de l’éducation sur la professionnalisation des guides touristiques vietnamiens. Il poursuit actuellement ses recherches sur la professionnalisation des étudiants et des enseignants à l’entrée de leur métier. A ses heures perdues, il s’adonne à la traduction des romans français en vietnamien dont *Les Champs d’honneur* de Jean Rouaud (publié en novembre 2016), *Le magasin des suicides* de Jean Teulé (publié en 2017) et *Œuvres vives* de Linda Lê (à paraître en 2018).

Nguyễn Việt Quang est formateur-chercheur à l’École Supérieure de Langues et d’Études internationales de l’Université Nationale de Hanoi. Titulaire d’un doctorat de didactique du FLE, il est chargé du cours de méthodologie dispensé en 3e et 4e année de cet établissement. Parallèlement à l’enseignement, il focalise ses recherches sur le discours pédagogique et la docimologie en classe de langue. Les problèmes linguistiques et interculturels l’intéressent également.

TRAN Thi Thu Ba est enseignant-chercheur à l’Ecole supérieure de langues étrangères (ESLE)-Université de Hué, à Hué, Vietnam, où elle enseigne le français langue étrangère et la littérature française depuis 2001. Elle est doctorante en littérature française du XXe siècle à l’Université de Pau et des pays de l’Adour, France depuis 2016. Sa thèse porte sur Marguerite Duras en traitant le lien entre le Moi, l’Autre et l’Ecriture.

PHAM Van Quang est actuellement enseignant à l’École Supérieure des Sciences sociales et humaines-Université nationale du Vietnam à Ho Chi Minh-Ville. Ses recherches portent sur la sociologie de la littérature, la littérature vietnamienne francophone, les récits de vie et la nouvelle autobiographie. Il est l’auteur de *L’Institution de la littérature vietnamienne francophone* (Publibook, 2013), *La Sociopoétique des récits de universitaires de vie* (Presses universitaires VNU-HCM, 2015, en vietnamien), *La Biographie. Principes de pratique* (Maison d’édition de Connaissances, 2018, en vietnamien), et de plusieurs articles sur la littérature vietnamienne francophone.

ĐOÀN Triều est titulaire du master en didactique du FLE de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville. Il est enseignant depuis 2010 au lycée Nguyen Thi Minh Khai, où il est aussi responsable du programme de l'enseignement du / en français. Son domaine de recherche est la didactique du FLE et la linguistique appliquée à l'enseignement.

NGUYỄN THỨC Thành Tín a été enseignant de français dans un lycée d'élite avant d'intégrer le Département de Français de l'Université de Pédagogie HoChiMinh-ville où il est responsable des cours de pratique de langue et de syntaxe française depuis 2005. Titulaire des masters en didactique du français, en sciences de l'éducation et en administration des entreprises et d'un doctorat en sciences du langage, il dirige des travaux de recherche sur les programmes de formation, sur la syntaxe française, sur l'interculturel ainsi que sur le marketing du tourisme.

PHẠM Song Hoàng Phúc est un jeune enseignant du Département de Français, de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville où il prépare actuellement son Master en Didactique du FLE. Il y assure aussi les cours de français général, tout en s'intéressant à la gestion de l'hôtellerie et de la restauration. Son champ de recherche est le français appliqué au domaine du tourisme.



Appel à contributions permanent

Synergies pays riverains du Mékong, revue française et francophone internationale de Sciences Humaines et Sociales du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* accueille, pour ses prochains numéros, des articles rédigés en langue française issus de recherches menées au Laos, au Cambodge, au Viêtnam, en Thaïlande et en Birmanie se situant dans cette large couverture thématique :

- ▶ Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- ▶ Culture et communication internationales
- ▶ Sciences du langage
- ▶ Littératures francophones
- ▶ Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- ▶ Éthique et théorie de la complexité.

Les propositions pourront concerner plus particulièrement les axes suivants :

- ▶ La didactique du français langue-culture générale et sur objectifs spécifiques et professionnels ;
- ▶ La littérature française, recherches menées par exemple, dans le sillage de l'ouvrage *Stendhal au Vietnam. Colloque National de Huê*, Coordonné par Thái Thu Lan et Jacques Cortès, Collection *Essais francophones* volume 4/2017 : <https://gerflint.fr/essais>
- ▶ Les sciences du langage en liaison, par exemple, avec les numéros 5 et 6 de la revue : *Trương Quang Đê, Penseur humaniste vietnamien*, Et le « *Gai savoir* » *libérateur*
<https://gerflint.fr/Base/Mekong5/mekong5.html>
<https://gerflint.fr/Base/Mekong6/mekong6.html>

Synergies pays riverains du Mékong a pour mission essentielle de faire connaître les recherches, mais aussi les actions de terrain pensées et mises en œuvre par des chercheurs, des enseignants, des formateurs ou des responsables locaux francophones, dans leur zone de compétence géolinguistique.

Elle est intégrée au Programme d'indexations internationales des *Revues Synergies du GERFLINT* et figure sur les listes de diverses bases de données scientifiques : DOAJ, MLA, Ebsco (Communication Source), Mir@bel, Miar, JournalSeek, ProQuest, etc.

- ▶ Cet appel permanent s'adresse en priorité aux chercheurs pré-doctorants, doctorants, post-doctorants, professeurs francophones appartenant à la zone géographique de la revue. Il s'adresse aussi aux chercheurs de tout pays travaillant des thématiques pertinentes explicitement reliées aux contextes et à la culture des pays riverains du Mékong.
- ▶ Les auteurs, avant tout engagement, prendront connaissance de la politique éditoriale générale du GERFLINT et de celle de la revue en particulier. Ils se conformeront, dès l'envoi des propositions, aux consignes et spécifications rédactionnelles. L'ensemble de ces informations se trouve en ligne :

<https://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong/politique-editoriale>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong/consignes-aux-auteurs>

- ▶ L'auteur de la proposition devra également consulter la politique de l'éditeur en matière d'accès libre et d'archivage :

<https://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2107-6758/>

- ▶ Les articles proposés devront suivre la politique orthographique précisée dans la politique éditoriale de l'éditeur :

<https://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>

- ▶ Seules les propositions d'article conformes à la politique éditoriale de la revue et aux 25 consignes aux auteurs seront soumises aux comités scientifiques et de lecture.

Information, calendriers et envoi des propositions pour évaluation :
synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Nous vous remercions de votre collaboration.

Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.mekong.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

- 19** Pour un article de périodique
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.
- 20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.
- 21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>
- 22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.
- 23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.
- NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.
- 24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.
- 25** Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur" de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies pays riverains du Mékong, n^{os} 9 - 10 / 2017 - 2018
Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel du GERFLINT: <https://www.gerflint.fr>

Webmestre: Thierry Lebeau (France)

Synergies pays riverains du Mékong, n^{os} 9 - 10 /2017 - 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM1EB

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en novembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro double de *Synergies pays riverains du Mékong* témoigne de l'engagement de bon nombre de collègues asiatiques pour promouvoir la langue française et montrer que celle-ci peut servir d'outil pour d'autres apprentissages ou pour s'insérer dans le monde professionnel. Les articles fournissent en effet quelques exemples particulièrement riches et intéressants d'utilisation du français à des fins professionnelles. Leurs auteurs ont cherché à montrer que pour que de jeunes Asiatiques puissent s'intéresser à la langue française, il fallait tout d'abord faire en sorte que cette langue ait une véritable utilité à leurs yeux. Certains de ces articles ont été rédigés par des enseignants chercheurs ayant une longue expérience de l'enseignement et de la recherche. D'autres sont le fait de jeunes enseignants qui ont accepté de partager les résultats de leurs premières recherches.