

Numéro 8 / Année 2016

Synergies

Pays riverains du Mékong

Revue du GERFLINT

**Réflexions sur la professionnalisation
des enseignants de français vietnamiens**

Coordonné par Jacques Cortès
et Daniel Modard



GERFLINT

Synergies Pays Riverains du Mékong

Numéro 8 / Année 2016

Réflexions sur la professionnalisation
des enseignants de français vietnamiens

Coordonné par Jacques Cortès
et Daniel Modard



REVUE DU GERFLINT
2016

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, Viêtnam, 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. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) 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

Professeur Mai Trong Nhuan,
Président de l'Université Nationale de Hanoï

Rédacteur en chef

Nguyen Lan Trung, Viêtnam

Rédacteurs en chef adjoints

Lammai Phiphakhavong, Laos

Phi Nga Fournier, Viêtnam

Comité scientifique

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), Daniel Modard (France), Sylvie Liziard (France).

Patronages et partenariats

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

Numéro financé par le GERFLINT.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Viêtnam

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï

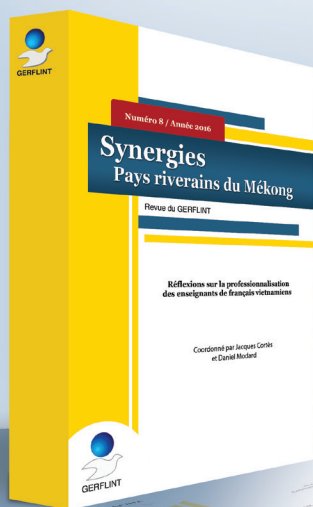
Duong Pham Van Dong, Cau Giay

Hà noi, Viêtnam

Contact : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays riverains du Mékong n° 8 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

Synergies pays riverains du Mékong, comme toutes les *Revues 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 et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Réflexions sur la professionnalisation des enseignants de français vietnamiens

Coordonné par Jacques Cortès et Daniel Modard



Sommaire



Jacques Cortès	7
Préface	
Sommes-nous équipés pour affronter le futur ?	
Formations, projets et perspectives	
TRƯƠNG Thi An Na	15
Vietnam : vers une éducation capable de répondre aux nouvelles exigences du développement national ?	
TRƯƠNG Quang Dũng	21
Une nouvelle orientation dans l'enseignement supérieur au Vietnam : de la mémoire à la résolution de problèmes	
PHAM Duy Thien	29
La professionnalisation de la formation universitaire d'enseignants de français : quelles compétences visées ?	
TRAN Than Ai	37
La formation à la recherche en éducation au Vietnam : Quels défis ?	
TRAN Thien Tam Minh, NGUYEN Thi Ngoc Suong	51
Un référentiel de formation à l'Institut d'échanges culturels avec la France (l'IDECAP)	
NGUYEN Thi Thanh Huong	63
Dispositif hybride d'un Cours d'Insertion Professionnelle – Un outil pour enseigner le français dans une visée professionnalisante	
CONG HUYEN TON NU Y Nhiem	77
Stage en entreprise des étudiants de la filière du Tourisme : défis et perspective. Le cas du Département de Français de l'École Supérieure de Langues Étrangères (ESLE) de Hué	
NGUYEN Thi Tuoi	89
Le rôle des gestes professionnels dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère	
VŨ Việt Hoa	105
Projet de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : le cas du Lycée Hanoi-Amsterdam de Hanoi	

HOANG Thi Thu Hanh	135
Développer et personnaliser les compétences info-communicationnelles des enseignants de français langue étrangère : un impératif face à une mutation du public apprenant au Centre du Vietnam	

PHAM Duc Su, THIPKONG Penphan	145
Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-Est : quelques réflexions à partir des données sociolinguistiques recueillies	

NGUYỄN THỨC Thành Tín, TRẦN Thiện Tấn	157
Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait	

Contacts francophones et culturels

Michel Le Gall	169
Francophonie en Asie du Sud-Est – Ce qu'on en dit localement, ce qu'on brandit institutionnellement	

NGUYEN Việt Quang	179
Un regard sur <i>Le Souverain Poncif</i>	

TRƯƠNG Quang Đệ	193
Les contacts difficiles des cultures (Le cas du Vietnam d'il y a plus d'un siècle face à la culture française)	

TRƯƠNG Quang Đệ	197
Bonjour Eliane (Souvenirs d'un ancien de Dien Bien Phu du côté vietnamien)	

Annexes

Profil des auteurs de ce numéro	203
Projets et appels à contributions pour le n° 9 / 2017 et le n° 10 /2018	207
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies pays riverains du Mékong</i>	209
Le GERFLINT et ses publications	213



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Préface Sommes-nous équipés pour affronter le futur ?

Jacques Cortès
Fondateur et Président du Gerflint, France

« Il y a crise générale des sciences de l'homme : elles sont toutes accablées sous leur propre progrès, ne serait-ce qu'en raison de l'accumulation des connaissances nouvelles et de la nécessité d'un travail collectif, dont l'organisation intelligente reste à mettre sur pied ; directement ou indirectement, toutes sont touchées, qu'elles le veuillent ou non, par les progrès des plus agiles d'entre elles, mais restent cependant aux prises avec un humanisme rétrograde, insidieux, qui ne peut plus leur servir de cadre. Toutes, avec plus ou moins de lucidité, se préoccupent de leur place dans l'ensemble monstrueux des recherches anciennes et nouvelles, dont se devine aujourd'hui la convergence nécessaire »

Fernand Braudel, *Histoire des Sciences sociales : la longue durée,*
Réseaux/ 1987/ Volume 6/ n° 27/ pp.7-37

« Les Vietnamiens sont très friands de jeux de mots, particulièrement en inversions de syllabes, en contrepets vietnamiens. N'a-t-on pas entendu dans un couloir d'université vietnamienne qu'avec VALOFRASE « le français va naufrage », et que maintenant avec CEFASE « le français s'efface »...L'humour, non. L'envie d'en rire et de sourire non plus ».

Michel Le Gall (cf. article dans ce numéro)

VALOFRASE : Projet de valorisation du Français en Asie du Sud -Est

CEFASE : Projet de Consolidation du Français en Asie du Sud-EST

« Même en langue maternelle, si l'on prête attention à l'expression du corps et du visage, à la maîtrise de la manifestation de l'émotion, on réussira mieux dans la communication et on pourra rendre sa vie plus facile et son entourage plus heureux. »

Hoa Vu Viet (cf. article dans ce numéro)

Après les belles échappées poétiques de nos précédents numéros largement inspirées par la pensée et les écrits talentueux du Professeur Truong Quang De, nos lecteurs vont se trouver confrontés, dans les pages de celui-ci, à de toutes nouvelles

préoccupations. Il y sera majoritairement question, en effet, des nouvelles orientations que le Vietnam, comme, d'une façon générale, l'ensemble des pays du Sud-Est Asiatique (mais également la France pour être parfaitement honnête) doivent prendre en matière de formation de leurs étudiants universitaires, en vue de les préparer à affronter un présent et un futur qui, à bien des égards, ne sont plus en correspondance exemplaire avec ceux qu'on avait en ligne de mire au cours du siècle précédent. A cet égard, la citation de Fernand Braudel mise en exergue, est symptomatique d'une situation qui est loin d'être nouvelle puisqu'il parlait déjà, dans les années 80 du siècle dernier, peu de temps avant sa disparition, d'une « crise générale des sciences de l'homme » en raison de deux causes perpétuellement récurrentes : le progrès qui, entraînant l'accumulation des connaissances nous contraint à modifier sans cesse notre vision du monde, reléguant dès lors nos modes de pensée et d'action à « un humanisme rétrograde, insidieux, qui ne peut plus [nous] servir de cadre ».

L'idée même (allons plus loin) qu'on puisse s'ennuyer dans ses études, qu'on s'y sente trop souvent « largué » en raison de trajectoires rituelles proposées qui ne semblent pas toujours avoir d'objectif(s) très clair(s) ; le fait patent, surtout, qu'on puisse se sentir entraîné dans une nébuleuse d'abstractions d'autant plus impressionnantes qu'il s'agit de connaissances ayant la réputation universelle d'être authentiquement scientifiques, donc normalement situées au-delà de l'entendement du *vulgum pecus*, tout cela, d'évidence, enferme fréquemment le peuple estudiantin dans des préjugés pouvant justifier pleinement : d'une part, sa résignation d'être insuffisant devant des conceptions et théories scientifiques régulièrement cabalistiques ; d'autre part, le prétexte objectif rassurant qu'il n'y a consécutivement aucune adversité à déplorer si, après quelques années de patinage intellectuel, on quitte l'Université en situation d'échec. On accepte finalement son infortune avec d'autant plus de soumission qu'on en revendique presque la raison. Le coupable du loupé c'est - et ce ne peut être que - l'incompétence intellectuelle de l'apprenant... et tout le reste est littérature, irrespect et mécréance. Le « religieux » sous masque de « créationnisme » rôdaille toujours plus ou moins sur les chemins de la connaissance, prêt à nous suggérer la bonne voie...

Voire...

Ce qui se passe, pourtant, est bien plus simple que cela. Le monde dans lequel nous vivons, avec nos us et coutumes, n'arrête évidemment jamais de changer. En conséquence, les universités des pays d'Asie du Sud-Est - tout comme celles des pays d'Europe Occidentale ou du Moyen Orient - ne peuvent plus se fonder sur leur seule expérience et identité de jadis et naguère pour former leurs étudiants. Et cela concerne toutes les disciplines sans exception aucune. Qu'elles soient, en

effet, inscrites dans les sciences « dures » (mathématiques et physique), ou dans les sciences « molles » (humaines et sociales), on s'aperçoit qu'on a mis trop longtemps sur leur aspect intellectuel, formaliste, normatif, voire dogmatique, donc, en termes informatiques, sur le « hard », plutôt que sur le « soft » ou, pour parler plus simplement encore, sur les théories abstraites plutôt que sur les mises en application et sur l'usage qu'on peut en faire et les compétences qu'on est en droit légitime d'espérer tant au niveau social que personnel.

Comme l'exprime avec force l'ensemble de ce numéro, ce n'est pas l'apprenant qui mérite le désaveu et surtout la honte de son incompetence, mais le système d'enseignement lui-même qui, en misant fièrement sur le « savant savoir » rebattu à satiété jusqu'au radotage, réduit le disciple à un psittacisme débouchant fatalement sur l'ennui puisqu'il répète mécaniquement (la mémoire, on le sait, est la faculté majeure sollicitée par le pédagogue totalitaire aussi bien que religieux) des phrases et des notions que le destinataire peut ne pas comprendre ou comprendre très mal puisqu'il ne les a pas pensées ou repensées par lui-même dans la mesure où il croit, au sens métaphysique de ce terme, qu'il s'agit de vérités gorgées de sacré, donc d'ordre divin ou quasiment tel. Je pense qu'il y a là une thématique de recherche circulant, de façon évidemment diverse, dans la plupart des articles ici rassemblés, qui témoignent d'un souci bien compréhensible d'évolution nécessaire, ou, comme l'affirme nettement Braudel, d'une obligation de refuser tout « humanisme rétrograde ».

C'est ainsi que Truong Thi An Na, constatant l'inadaptation des enseignements universitaires vietnamiens trop uniquement portés sur le développement intellectuel, et donnant la place suprême au fameux *Quotient d'Intelligence* (QI), en arrive à dénoncer lucidement, dans le secteur de la formation universitaire au Vietnam, une situation de carence par inadaptation coupable de ces enseignements à la pratique sociale, à l'affirmation de soi, aux règles de la communication, tous manques qu'elle regroupe dans le monde de l'émotion et qu'elle désigne dialogiquement par le syntème ou lexie *Quotient émotionnel* (QE).

Il est extrêmement important que l'on parle enfin de l'intelligence émotionnelle car c'est un fait que, jusqu'à la fin des années 90, cette question n'a pas vraiment défrayé la chronique éducative mondiale. On peut même aller jusqu'à dire que le Vietnam, et probablement l'ensemble des pays imprégnés de culture bouddhiste et confucianiste, se sent(ent) mal à l'aise avec l'intelligence émotionnelle. Non pas qu'il(s) soi(en)t insensible(s), mais parce que, culturellement, l'émotion doit être maîtrisée, voire annihilée, pour des raisons où la distinction, la politesse, l'usage, le respect, la discrétion, l'humilité, la pudeur, la réserve, la simplicité et toutes les qualités du même genre, interdisent d'étaler son monde intérieur, son franc-parler, sa rondeur, sa spontanéité, sa hardiesse, son tempérament, son naturel

et tous les petits ou grands défauts qui font en France « l'homme du monde et d'esprit » que chacun admire ou dénigre mais qui a du moins l'intérêt de ne laisser personne indifférent.

Je viens de recevoir une très belle lettre écrite par Daniel Modard, suite à l'organisation de la cérémonie organisée à l'Université de Rouen pour son départ en retraite, et j'y trouve une savoureuse anecdote illustrant parfaitement ce que je viens d'écrire. Daniel Modard, en effet, évoque un séminaire de formation qu'il a assuré à HCMVille (Saïgon) en décembre 1991 devant un public d'enseignants-chercheurs et de professeurs du secondaire. « *J'avais considéré - écrit-il - qu'il ne serait pas forcément bienvenu de ma part de proposer une intervention magistrale comme si mon public avait été uniquement composé d'étudiants en formation et sans expérience pratique de la classe. Par conséquent, j'avais décidé de construire une réflexion commune avec les enseignants présents, réflexion fondée sur une discussion avec les stagiaires. Cette décision, si sensée puisse-t-elle être d'un point de vue occidental, s'est finalement avérée totalement improductive à HCMVille. Mes questions se heurtaient désespérément à un silence poli, mais sans équivoque de la part des stagiaires [...]. Au bout de trois quarts d'heure d'un quasi-monologue relativement pesant, Tu Huyen, Directrice du Département, m'a proposé que nous fassions une pause-café. Elle s'est aussitôt précipitée sur moi en me disant en substance ce qui suit : « Daniel, ici, tu n'es pas en France mais en Asie ! Au Vietnam, la société est très imprégnée par le bouddhisme et le confucianisme même si notre Gouvernement est communiste. Or, dans le bouddhisme et le confucianisme, l'enseignant occupe une position extrêmement élevée, plus élevée même que celle occupée par les parents. Par conséquent tu ne peux pas demander aux collègues de contredire ce que tu expliques. C'est impensable ici au Vietnam ».* Selon des enquêtes fiables, en effet, il ressort que le succès d'apprentissage serait pour 25% seulement imputable au QI, alors que pour 75% il faudrait en faire le produit du QE. Le QI, « c'est pour savoir », alors que le QE, c'est pour « faire, pour « vivre ensemble et pour s'affirmer ». Disons qu'au Vietnam et sans doute ailleurs dans le monde, on a eu tendance, jusqu'ici à privilégier le QI et à réduire le QE à la portion congrue ou même à l'ignorer purement et simplement.

Il n'est pas dans mon statut de préfacier de présenter chaque article en détail, mais j'observerai la parenté conceptuelle indéniable des observations qui précèdent avec l'article de Truong Quang Dung qui nous propose, sans évidemment négliger le rôle de la mémoire, de dépasser cette dernière pour envisager pragmatiquement la résolution des problèmes de formation. Je vais me permettre de m'auto-citer ici en reprenant brièvement ce que j'écrivais, il y a plus de 30 ans, dans l'Avant-Propos du n° 192 du *Français dans le Monde* que je dirigeais sur la *Grammaire de Texte* qui, à bien des égards, est une activité très comparable, lorsqu'on s'en sert à des fins

d'analyse textuelle, à une opération d'enquête visant à traquer des indices pour se construire une démarche *ad hoc* d'approche du sens. On est donc dans la position de lecteur-énonciateur et l'on entre dans l'action interprétative non « idéologiquement en se remémorant une théorie explicative préalable, mais en agissant sur l'objet à connaître en le transformant. Le message que veut faire passer Truong Quang Dung rejoint ainsi clairement, par des voies tout à fait différentes, les grands principes de la méthode active de Piaget.

On le découvrira facilement, ce numéro témoigne d'une réelle volonté de professionnaliser la formation des enseignants au Vietnam. Pour les collègues qui, comme Daniel Modard et moi-même, avons côtoyé, à la fin du siècle dernier, la fine fleur de l'Intelligentsia francophone de ce grand pays ami, nous ne pouvons découvrir sans nostalgie, mais aussi sans une grande satisfaction une évolution de la recherche méthodologique qui, à bien des égards, est aussi l'héritage d'une évolution à laquelle nous avons peut-être contribué. C'est en tout cas le vœu que je forme avec lui.

Mais je ne saurais conclure sans évoquer quelques autres articles de ce numéro qui ont attiré particulièrement mon attention. Je pourrais citer tous ceux du sommaire mais la place dont je dispose ne me permet évidemment pas des développements excessifs :

Le premier concerne le projet de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans un Lycée de Hanoï. J'ai été extrêmement heureux de découvrir chez l'auteur, Hoa Vu Viet, une véritable passion pour son métier. Article vraiment remarquable de pédagogie intelligente, de talent et de sensibilité. Comme pour illustrer tout ce que nous avons dit *supra*, nous découvrons concrètement le travail d'un authentique humaniste qui, avec courage, détermination et imagination, prouve que l'apprentissage d'une langue ne doit pas être borné à des méthodes archi-classiques de vocabulaire et de grammaire. L'approche qu'il préconise par le théâtre, donc par l'apprentissage de la diction, de l'expression par le corps tout entier, de l'intonation, du geste... est le *nec plus ultra* de la pédagogie intelligente.

Le deuxième, conçu et élaboré par un duo vietnamo-Thaïlandais (les professeurs PHAM Duc Su et Thip Kong Pen Phan) défend avec enthousiasme une politique de scolarisation pluriculturelle. Ce qui ressort de leurs développements, c'est que le plurilinguisme montre paradoxalement une nette tendance à privilégier les grandes langues internationales et tout particulièrement l'anglais qu'on devine incontournable, mais aussi que le projet plurilingue se heurte à ces deux inconvénients majeurs que sont, d'une part, l'absence de professeurs plurilingues, et d'autre part, le cloisonnement entre les langues qui interdit, tant au niveau macro que

micro, l'organisation d'une politique réellement cohérente. Le plurilinguisme est donc une belle idée démocratique, et même un doux rêve ataraxique d'élévation spirituelle de la planète, mais sa mise en œuvre, dans l'immédiat, relève plus du rêve et de l'illusion que de la réalité. Cela ne le condamne évidemment pas mais devrait permettre de repenser un projet qui soit plus à la portée des forces dont on dispose (il faut toujours avoir les moyens de sa politique) et qu'on peut certes améliorer au fil du temps.

Le troisième, de Michel Le Gall (*Francophonie en Asie du Sud-Est, ce qu'on dit localement, ce qu'on brandit institutionnellement*) est écrit avec esprit, humour et élégance dans une tonalité générale un peu désenchantée. Le bilan de la langue française au Vietnam est mitigé malgré les chances qui étaient les siennes il y a encore quelques années. Article à lire absolument car l'auteur sait d'évidence de quoi il parle.

Enfin, ceux qui ont apprécié dans nos précédentes livraisons, les travaux scientifiques, didactiques, littéraires et poétiques du Professeur Truong Quang De, seront certainement heureux de le retrouver dans deux domaines où il excelle : d'une part, dans un texte philosophique pertinent où il traite de ce sujet éternellement délicat qu'est la Culture en centrant sa réflexion sur le Vietnam : *Les contacts difficiles des cultures. Le cas du Vietnam d'il y a plus d'un siècle face à la culture française* ; d'autre part en nous proposant encore une belle nouvelle inédite « Bonjour Eliane », qui nous replace dans l'ambiance des derniers instants de la bataille de Dien Bien Phu, mais dans une atmosphère où le respect réciproque et même une certaine chaleur humaine ne sont pas exclus.

Je ne saurais terminer sans dire à Daniel Modard toute ma fidèle amitié. Quoique frappé cruellement dans sa chair, je découvre en lui, sans la moindre surprise, un instinct de lutte toujours intact et surtout un sens de l'humour, « plante gaie arrosée de tristesse » comme disait Daninos, dans lequel j'imagine qu'il puise la force qui est la source de notre admiration. L'ensemble des articles ici recueillis pour ce numéro est le fruit des contacts chaleureux qu'il a su garder avec le Vietnam. Je lui en donne volontiers acte et l'en remercie d'autant plus que le numéro précédent lui devait déjà beaucoup.

Je remercie l'ensemble des auteurs de ce numéro d'avoir spontanément choisi de présenter l'état actuel de leur réflexion sur un ensemble de projets d'adaptation didacticienne à une situation internationale et nationale en évolution rapide. Il y a là, incontestablement, une preuve d'excellence de l'efficacité de la recherche pragmatique vietnamienne.

Synergies Pays riverains du Mékong **n° 8 / 2016**



Formations, projets
et perspectives





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Vietnam: vers une éducation capable de répondre aux nouvelles exigences du développement national ?

TRƯỜNG Thị An Na

Université d'Économie et de Finance (EUF) de HCM ville, Vietnam
nhatlinh1963@yahoo.co.uk

Résumé

Alfred Binet, co-auteur du très fameux test Binet et Simon, disait sous forme de boutade, en 1905: “ l'intelligence, c'est ce que mesurent mes tests”. Beaucoup ont pensé qu'il fallait prendre cette phrase dans son sens littéral. Truong Thi An Na, montre et démontre même que les choses ne sont pas aussi simples et qu'il y a, à côté du QI (Quotient d'Intelligence) un QE ou Quotient Émotif, bien plus important mais dont on a longtemps négligé l'importance un peu partout dans le monde, mais en Chine et au Vietnam en particulier.

Mots-clés: intelligence, émotivité, formation et Education Nationale

Vietnam: Toward An Education That Can Face New Challenges Of Our National Development

Abstract

Alfred Binet, co-author of the famous test Binet and Simon, said as a joke in 1905: “Intelligence is what my tests measure.” Many people thought that it was necessary to take this phrase in its literal sense. Truong Thi An Na, shows and even proves that things are not as simple and that there is, next to the IQ (Intelligence Quotient) an EQ (emotive Quotient), more important but which has long been overlooked everywhere in the world but particularly in China and in Vietnam

Keywords: intelligence, emotion, Training and Education

Au Vietnam, jusqu'à une date assez récente, on croyait que tout talent et toute réussite dans la vie dépendaient essentiellement du Quotient d'Intelligence (QI) de chaque personne. Dans l'ancien temps, l'éducation selon la tradition chinoise ne donnait aux futurs lettrés que les enseignements canoniques des sages et on peut donc se demander comment les mandarins se débrouillaient pour bien gouverner le peuple. L'éducation moderne et contemporaine a considérablement élargi le champ du savoir et, guidé par cette conviction sur le rôle prépondérant du QI, on a créé un peu partout des cours destinés aux enfants doués, et notamment des classes à options (mathématiques, physique, littérature, langues ...) et des lycées comportant uniquement des classes spécialisées.

Tous les ans une sélection d'élèves doués participent à des compétitions mondiales et reviennent avec de nombreuses médailles d'or. Les mass-média s'enthousiasment sur ces faits et font croire souvent au peuple que nos jeunes ont déjà atteint un niveau intellectuel équivalent à celui des pays avancés. Cependant on s'aperçoit que les élèves sortis des cours spécialisés et les lauréats des concours internationaux ne se distinguent ni sur le plan de la réussite professionnelle ni dans le domaine de la création.

Pourquoi? Ces dernières années, des tentatives ont été effectuées pour éclaircir le problème. C'est ainsi qu'on a pu constater que, chaque année, des milliers et des milliers de diplômés sortent des Universités et des Écoles supérieures mais que très peu d'entre eux sont les bienvenus chez les employeurs étatiques ou privés, unanimes pour observer qu'en dehors des connaissances acquises dans l'enseignement supérieur et/ou professionnel, nos jeunes sont très peu initiés à la pratique sociale, à l'affirmation de soi, aux règles de la communication etc...

En un mot, ils sont formés presque uniquement sur le plan du quotient d'intelligence mais que leur Quotient Émotif (QE) est totalement négligé. Or, des statistiques dignes de foi établies par plusieurs enquêteurs dans le monde indiquent que dans la réussite sociale ou professionnelle d'une personne, le QI n'occupe qu'une place modeste (25%) tandis que la part du QE est considérable (75%). Rappelons aussi les recommandations de l'UNESCO en ce qui concerne l'éducation pour le Vietnam: *on apprend pour savoir, pour faire, pour vivre ensemble et pour pouvoir s'affirmer*. On voit clairement que l'éducation habituelle avec le QI comme finalité ne remplit que le premier terme de l'objectif proposé et que c'est le QE qui se charge de tout le reste.

Le Quotient Émotif résulte d'une bonne acquisition des compétences dites rationnelles ou des compétences de pratique sociale (en anglais : *soft skills*). Il est temps d'introduire ces compétences dans le programme d'études officiel de tous les cycles d'enseignement. Les "*soft skills*" désignent les compétences les plus importantes dans la vie humaine car elles assurent le succès de chacun dans son travail et dans sa vie. Paradoxalement elles sont pourtant absentes de tous les documents indispensables pour une demande d'emploi. On ne les aborde, en general, que dans une interview à l'occasion d'un recrutement chez un employeur.

De nombreux pays (États-Unis, Australie, Canada etc.) ont élaboré des programmes officiels pour la formation en compétences rationnelles de tous les travailleurs. Voici en gros les compétences du Quotient Émotif (QE) les plus importantes mentionnées dans ces programmes:

1. Aptitude à apprendre par soi-même ;
2. Aptitude à se maîtriser et à maintenir l'image de soi ;
3. Aptitude à la pensée créatrice et à l'esprit d'entreprise ;
4. Aptitude à dresser un plan, à organiser un travail et à gérer le temps ;
5. Aptitude à l'écoute;
6. Aptitude à faire un exposé ;
7. Aptitude à la communication et aux relations interpersonnelles ;
8. Aptitude à résoudre un problème ;
9. Aptitude au travail en groupe ;
10. Aptitude à la négociation.

Les compétences rationnelles du QE, une fois bien acquises, permettent à chacun des apprenants:

- de savoir travailler en groupe dans un esprit d'active coopération,
- de bien s'intégrer dans une communauté d'intérêt à long terme.
- de consolider la confiance en soi en faisant valoir sa sensibilité et sa perspicacité dans les relations interpersonnelles,
- de regarder le monde d'un oeil optimiste,
- de s'affirmer dans une pensée positive et créatrice.
- de faire prévaloir ses points forts personnels en vue d'un meilleur développement de la personnalité.
- de bien orienter les tâches, maîtriser les techniques de confection des dossiers et savoir répondre à des questions posées au cours des interviews ou des entretiens sur le travail.

L'enseignant qui est chargé de former les apprenants sur le plan du QE doit se comporter plutôt en animateur qu'en simple professeur traditionnel se bornant souvent à la transmission des connaissances. En qualité d'animateur il encourage ses apprenants à s'exprimer librement et le plus souvent possible, à donner leur réflexion personnelle sur les contenus du cours, à participer activement et directement à l'élaboration de ce dernier. Il doit donc, à tout moment, avoir l'oeil sur le comportement des apprenants dans leur apprentissage, leurs communications et leurs réactions à l'égard de tout ce qui se passe autour d'eux. Tout cela pour les aider à temps à rajuster leurs attitudes et à renforcer leur personnalité.

L'animateur doit donc prendre à coeur la création et le maintien d'une atmosphère de convivialité dans la classe qu'il dirige. Cela aidera les apprenants à avoir confiance en eux-mêmes, à s'affirmer dans leurs relations avec leurs camarades et leurs maîtres. Il les encouragera à travailler en groupes mais il ne les laissera pas se débrouiller seuls: il suivra de près ce qui se déroule dans les groupes et interviendra à temps pour les dépanner dans les moments difficiles.

L'enseignant doit toujours adapter son attitude. Par exemple, quand il s'agit de former à la compétence communicative verbale, les simulations globales sont nécessaires. En général, il introduira des jeux au milieu des cours pour bien motiver les apprenants et bien mémoriser les actes compliqués. Les apprenants travailleront en classe en réalisant des tâches précises:

- faire les commentaires d'un film, d'un livre;
- établir des tableaux, des schémas, des plans, des répartitions de travail etc.

L'enseignant demandera toujours à ses apprenants de bien gérer le temps nécessaire réservé à chacune des tâches. Une bonne gestion du temps révèle déjà la personnalité du travailleur.

Savoir apprendre par soi-même est la clé de tous les succès personnels. C'est pour cette raison que le premier pas de tous les enseignants est d'initier les élèves à l'auto-apprentissage en les guidant dans la recherche de documents, dans l'analyse des contenus et dans l'évaluation des valeurs (le sens) toujours fugitives et changeantes.

Enfin, sa dernière tâche, et non des moindres, consiste à faire découvrir à chacun de ses apprenants ses points forts ainsi que ses difficultés, de telle sorte que le formé sache jusqu'où il peut avancer ou quand il est souhaitable de s'arrêter.

La tradition éducative des pays de culture sinoïde ne prend en compte que les connaissances livresques et néglige tout le reste. On peut prévoir les grandes difficultés que rencontrent ceux qui, au Vietnam, introduisent les compétences du QE dans les programmes officiels des cycles d'enseignement. Il faut convaincre les gens que les "soft skills" sont non seulement une science sérieuse mais aussi un art subtil, un véritable art de vivre.

Car une intelligence sans compétence rationnelle mais aussi sans finesse, ne peut que rendre stériles le travail mais aussi la vie.

Bibliographie

- Bellenger, L. 2009. *Réussissez vos prises de parole*. Management les guides, ESF éditeur.
- Bellenger, L. 2009. *Réussissez toutes vos négociations*. Management les guides, ESF éditeur.
- Bellenger, L. 2009. *Sept minutes pour convaincre*. Management les guides, ESF éditeur.
- Blein, B. 2009. *Prendre la Parole en public*. Larousse.
- Covey, S. R. 2007. *The 7 habits of highly effective people - 7 thoi quen de thanh dat*, Vietnamese Edition -First New- Tri Viet.
- Hal, R., 2008 (2^e éd.). *Brilliant presentation: what the best presenters know, do and say*. Pearson Education.
- Lerner, M., Shen, E., Oldman, M., Hamadeh, H., Hamadeh, S. 2008. *communication handbook*, Vault Asia.

Lehnisch, J.P. 2011. *Que sais-je? La communication dans l'entreprise*. PUF.

Nishimata, A. 2011 (4^e éd.). *L'essentiel des Formules types du courrier d'entreprise* (letters and e-mails), lextenso edition, Gualino.

Tony, B. 2014. *The speed reading book-sach day doc nhanh*, Vietnamese Edition-NXB Tong hop TPHCM.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Une nouvelle orientation dans l'enseignement supérieur au vietnam: de la mémoire à la résolution de problèmes

TRƯỜNG Quang Dũng

École des Hautes Études économiques et financières.

HCN-ville, Vietnam

quangdungtc2000@yahoo.com

Résumé

L'enseignement supérieur traditionnel est essentiellement basé sur la transmission du savoir et occasionnellement sur celle du savoir-faire. Il se réclame donc des disciplines universitaires (mathématiques, physique, chimie, géologie....) dispensées dans les universités et grandes écoles. Or, la réussite professionnelle et sociale dans le monde moderne exige d'autres acquis plus probants que des connaissances pures. Plusieurs recherches récentes ont ainsi montré que la résolution de bien des problèmes requiert des qualités pragmatiques d'efficacité indispensables pour l'accomplissement d'un travail créatif. Résoudre un problème revient alors à apprendre à maîtriser une démarche méthodique composée de plusieurs phases, depuis l'identification du problème jusqu'à sa solution finale en passant par l'analyse judicieuse des causes. Il faut également maîtriser l'utilisation d'outils conceptuels et méthodologiques tels que, entre autres, la « loi de Pareto », le questionnement systématique et le brainstorming . Au Vietnam on peut espérer la mise en application de ces nouvelles orientations dans un enseignement supérieur qui doit absolument se fixer comme objectif d'améliorer la qualité du travail social pour répondre aux nouvelles exigences de développement du pays.

Mots-clés : connaissances pures, connaissances pratiques, créativité

A New Direction For Higher Education In Vietnam: From Rote Learning To Problem Solving

Abstract

Traditional higher education is essentially based on the transmission of knowledge and occasionally on that of expertise. It therefore calls for scientific disciplines (mathematics, physics, chemistry, geology) taught in universities and colleges. However, professional and social success in the modern world requires other evident competences more than pure knowledge. Several recent studies have shown that the resolution of many problems requires pragmatic standards of efficiency necessary for the fulfillment of a creative work. Solving a problem then needs mastering a systematic approach consisting of several phases, from identification to final solution through the judicious analysis of the causes. It needs also mastering the use of conceptual and methodological tools such as, among others, the "Pareto's law" the systematic questioning and the necessity of brainstorming. In Vietnam

there is a hope for the implementation of these new directions in higher education that absolutely must set a goal to improve the quality of social work and meet the new country's development requirements.

Keywords : pure knowledge, practical knowledge, creativity

Tout le monde sait que l'enseignement supérieur occupe une place prépondérante dans la formation des personnes qui travaillent dans tous les domaines d'activités nationales importantes: administration, économie, sciences et technologies, santé, éducation, arts et lettres etc. L'efficacité du travail de ceux qui en bénéficient révèle exactement sa qualité. C'est justement sur ce constat que l'on entend souvent ces dernières années se répéter les questions suivantes: "Pourquoi tant de docteurs (une vingtaine de milliers) et un bon nombre de professeurs émérites ne publient-ils chaque année que très peu de travaux de recherche (une centaine seulement) dans des revues scientifiques mondiales?". "Pourquoi la plupart des universitaires ont-ils des connaissances très faibles en langues étrangères?". "Pourquoi les travailleurs vietnamiens ont-ils un rendement médiocre par rapport aux pays voisins: un quinzième par rapport à Singapour?" Il va sans dire que la qualité de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier doit être mise en cause. En effet, dans l'enseignement supérieur à l'heure actuelle, l'axe est orienté presque uniquement vers la transmission du savoir et occasionnellement du savoir-faire. Or on s'aperçoit que les connaissances seules, si bonnes et approfondies soient-elles, ne font pas les bons travailleurs. Car, à bien réfléchir, et conformément aux convictions des éducateurs de nos jours, tous les travailleurs, depuis le simple ouvrier jusqu'aux responsables de toutes les instances de la société doivent être bien formés pour leur travail créatif et doivent savoir résoudre des problèmes. En un mot, la résolution de problèmes doit primer sur la mémoire. Dans la vie quotidienne, on a sûrement la possibilité de constater qu'il y a des personnes très instruites qui, pourtant, sont incapables de régler correctement un petit problème les concernant. Et toujours dans notre vie quotidienne, nous sommes, bon gré mal gré, affrontés à toutes sortes de problèmes, même au niveau universel où sévissent, pour tous les peuples, le chômage, la drogue, la pollution, la prostitution, les catastrophes naturelles etc. Certains problèmes concernent une couche sociale définie, tel le prix des produits alimentaires pour les ménagères. D'autres concernent chaque individu comme, par exemple, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour un lycéen.

L'objectif de cet essai est d'attirer l'attention de mes collègues et de mes étudiants sur une nouvelle orientation indispensable et inéluctable dans l'enseignement supérieur au Vietnam à l'heure actuelle: la mémoire doit aller de pair avec

la résolution des problèmes. Nous dirons avec Didier Noyé, un auteur français dans ce domaine, que “ La diffusion de cette méthode de résolution de problèmes représente un enjeu important; cette technique a vocation d’être largement pratiquée par des groupes de travail. Elle n’est pas un but en soi mais un levier puissant au service des objectifs de performance de l’entreprise”. Avant de faire connaissance avec la démarche méthodologique pour étudier et résoudre les problèmes dans une perspective d’amélioration continue des performances, abordons de façon succincte les notions essentielles de notre objet d’étude.

Un problème, qu’est-ce que c’est? Selon Didier Noyé, *il y a un problème lorsqu’on constate qu’une situation est non satisfaisante, lorsqu’il existe un décalage entre la réalité et ce qui est attendu.*

Exemples:

- Très peu de gens (environ 1% de la population) prennent l’autobus à HCM-ville pour aller à leur travail.
- Cet étudiant reste très faible en anglais malgré plusieurs tentatives de soutien.

En face de chaque situation “à problème”, c’est-à-dire non satisfaisante, nous pouvons formuler exactement la situation attendue. Dans le cas des réseaux de bus à HCM-ville, par exemple, la situation souhaitable est la suivante: “De nombreux habitants (plus de 50% de la population) prennent l’autobus pour se rendre à leur travail tous les jours de la semaine”. Il y a donc un écart entre ce qui est réellement et ce qui devrait être.

On peut être conscient de l’existence d’un certain problème, mais rares sont ceux qui peuvent le formuler de façon correcte. En effet, la formulation d’un problème demande la maîtrise suffisante d’une vraie technique. On commence par la description de la situation non satisfaisante en termes de faiblesse. Par exemple, “cette machine est en panne, elle ne fonctionne plus, le courant ne passe pas. Si le courant passe, la machine fait des bruits assourdissants ”. Puis on parle des personnes concernées: les employés du bureau qui l’utilisent se trouvent bien embarrassés dans leur travail. Ensuite, on donne des informations sur le temps et l’espace concernant le problème: la machine est en panne depuis le matin, elle est en panne à sa place habituelle dans le bureau. Enfin, on parle de l’objectif à poursuivre pour trouver une solution.

Dans la formulation d’un problème, une remarque importante s’impose: on doit éviter d’utiliser des termes positifs, on ne donne que des faits exprimant les défauts, les faiblesses. Car avec des termes positifs, l’esprit s’oriente tout de suite vers des solutions hâtives sans que le problème soit examiné à fond à partir de véritables

causes. Dans le cas de la machine en panne, si l'on formule le problème de cette façon: "il faut appeler le technicien pour la réparation de la machine avec de nouvelles pièces de rechange", on a là toute une solution sans qu'il y ait un examen sérieux des causes. Une autre remarque c'est qu'on doit formuler un problème à partir des faits concrets et non en se fondant sur des opinions. Si l'on dit: "Cette machine est trop vieille", il s'agit bien d'une opinion et non d'un constat factuel. D'ailleurs il y a des problèmes difficiles à formuler, soit parce qu'ils se trouvent hors de notre compétence soit parce qu'ils sont flous s'ils viennent de points de vue vagues et de données peu précises.

Nous nous proposons maintenant de passer à la résolution de problèmes. Elle suppose une démarche rigoureuse, cohérente et des outils indispensables dont les initiés ne sauraient négliger aucun détail. Elle va passer par plusieurs étapes. Première étape: identifier les problèmes et en choisir un. Deuxième étape: poser le problème. Troisième étape: rechercher et vérifier les causes. Quatrième étape: rechercher des solutions et en choisir une. Cinquième étape: mettre en oeuvre la solution. Sixième étape: vérifier les résultats. Septième étape: consolider l'amélioration. Ces étapes sont incorporées dans le fameux cycle PDCA utilisé par les anglo-saxons P=plan (préparer), D=do (réaliser), C=check (vérifier) et A=act (consolider).

Pour la première étape, on fait la liste des problèmes qui se posent dans la journée, au cours de la semaine ou pour une période plus longue et on les classe par ordre de priorité selon les critères d'urgence ou d'importance. Ensuite on en choisit un et on passe à l'étape suivante. Dans la seconde étape, il s'agit de recueillir les faits, de décrire la situation et de formuler le problème en termes de défauts et de faiblesses. La troisième étape est réservée à la recherche et la vérification des causes. Dans la quatrième étape on essaie de trouver des solutions et d'en choisir une. La cinquième étape sera pour la mise en oeuvre de la solution choisie. Ensuite, on procède à la vérification des résultats dans la sixième étape et enfin, à la dernière étape, la septième, il s'agit de consolider l'amélioration de la situation. Parvenu à ce point, on fait le bilan de la démarche pour la résolution du problème en en tirant des enseignements, reconnaissant les résultats et valorisant les personnes concernées.

Naturellement pour réussir toutes les étapes qui conduisent à la bonne solution, on doit constamment avoir recours à des outils bien connus que les experts utilisent toujours dans leur travail.

- Le questionnement systématique: *Quoi? Qui? Où? Quand? Comment? Combien?*
 - Pourquoi?*
 - Quoi? Qu'est-ce que c'est?*
 - Qui? Qui est concerné?*
 - Où? À quel endroit?*
 - Quand? À quel moment?*
 - Comment? Comment est-ce arrivé?*
 - Combien? Combien de fois?*
 - Pourquoi? Pourquoi ce retard?*

Ce questionnement nous permet d'examiner la situation sous différents aspects.

Les critères de choix. Pour pouvoir établir un ordre de priorité dans le choix d'un problème ou d'une solution, on doit s'appuyer sur des caractéristiques élevées au rang de critères dans son travail. Nous avons cité *Urgent* et *Important* comme critères de choix pour un problème. Nous pensons maintenant à *Motivant*, *Accessible*, *Utile* comme critères possibles pour le choix d'une solution.

La feuille de relevé. Elle sert à faire des comptages à partir d'une observation du terrain. Elle sert aussi à quantifier les faits.

Le diagramme de Pareto. À partir d'une loi établie par Pareto, économiste italien pour les activités humaines quotidiennes, "seules 20% des causes produisent jusqu'à 80% des effets". Le diagramme nous permet de représenter l'importance relative de différents phénomènes lorsque nous disposons des données quantitatives. Par exemple, une dizaine de causes font que la plupart des étudiants de mon cours de gestion des affaires sont très faibles en anglais. En examinant cela de près, on voit que deux causes majeures - absence de motivation et méthodes non appropriées - donc 20% ont rendu 80% des étudiants faibles en anglais.

Le diagramme cause-effet: Ce diagramme nous aide à représenter les idées d'une façon claire et bien structurée.

Le brainstorming (remue-méninges): Cet outil nous est très important lorsqu'on travaille en équipe. Il permet de retrouver rapidement les idées dans la position d'un problème ou dans la recherche d'une solution convenable. Il s'agit de faire des réunions de concertation rapide spontanée ou périodiquement définie où les membres de l'équipe s'expriment librement et où les responsables en prennent note sérieusement.

Essayons maintenant de considérer quelques cas pris au hasard mais qui pourraient intéresser les lecteurs de cet article. Un problème qui préoccupe depuis longtemps les autorités aussi bien que les simples habitants de HCM-ville, c'est

l'inefficacité des réseaux d'autobus urbains. Malgré les efforts sans cesse déployés pour améliorer la situation, elle va chaque jour de mal en pis. Il n'y a qu'une petite proportion de la population qui prend l'autobus pour se déplacer en ville. Les bus se trouvent dans un état de grand laisser-aller voire dans une impasse. Les causes de cet insuccès sont nombreuses. D'après certains observateurs, il en existe une bonne vingtaine. En les classant par ordre d'importance décroissant, on aboutit à une liste assez longue:

- difficulté de trouver un arrêt près de chez soi et le bus ne mène pas, même avec des correspondances, à la destination voulue ;
- grande perte de temps pour l'attente, le trajet et la correspondance ;
- le bus est souvent coincé dans des embouteillages ;
- la fréquence de passage est faible ;
- le bus ne sert pas toutes les heures de la journée ;
- les passagers ont peur des malfaiteurs et des pickpockets ;
- l'attitude des conducteurs, des contrôleurs et autres serveurs est souvent indécente à l'égard des passagers ;
- etc.

En nous référant au diagramme de Pareto, nous pouvons dire que les 4 premières causes qui occupent juste 20% de celles recensées produisent 80% des effets constatés. Cela veut dire que la plupart des gens qui s'abstiennent d'utiliser ce moyen de locomotion tombent dans un des 4 cas cités plus haut. Cette conclusion nous amène en priorité à une solution que nous tâchons de mettre en oeuvre si les conditions deviennent favorable, à savoir créer un réseau de bus performant selon cette devise "on prend un bus où l'on veut et avec lui et avec des correspondances on peut atteindre toute destination souhaitée". On voit aussi que, pour le moment, toute autre chose n'est pas prioritaire: confort, sécurité, attitude civilisée des serveurs...

Maintenant, abordons un problème qui ne se pose qu'à un seul individu. Malgré tous les efforts déployés et tous les moyens disponibles mobilisés, l'apprentissage de l'anglais ne progresse toujours pas. Le fait est que l'étudiant en question connaît un vocabulaire et une grammaire suffisants pour pouvoir entendre et parler. Seulement il ne peut produire ne serait-ce qu'une seule phrase, ni entendre quelques mots simples. Dans ce cas, presque toutes les causes ordinaires doivent être exclues: motivation, méthode, moyens etc. Il ne nous reste qu'un simple outil: le diagramme cause-effet. En effet, avec ce diagramme et avec la question «pourquoi» qui se répète à l'infini, nous arrivons à la cause profonde du problème: la mentalité. Notre étudiant apprend la langue étrangère tout en gardant en permanence la structure linguistique maternelle dans la tête. À chaque situation

de communication, cette structure fait barrière à toute expression étrangère. La solution pour ce cas sera bien à sa portée pourvu qu'il en soit conscient. Il devra apprendre tout d'abord à mettre de côté tout ce qui est maternel pour vivre de la façon suivante: devant lui, il n'y a que des situations de communication et une langue différente de la sienne: l'anglais. On peut espérer que si l'étudiant met en application ce principe, il réussira à coup sûr.

Nous avons parlé de la résolution de problèmes dans notre vie de tous les jours. Ils sont d'ordre socio-économique. Là-dessus, une remarque s'impose: notre démarche ne sera pas valable pour des problèmes se situant au-delà des limites de nos compétences, donc simplement inaccessibles. D'autre part, il nous faut être très vigilants face à des problèmes flous, des problèmes qui ne se basent que sur des opinions. Par exemple, «la qualité de cet établissement laisse à désirer». Des problèmes de nature relationnelle ou psychologique échappent aussi à notre sens de recherche. «Notre chef est capricieux, il est difficile de travailler avec lui», «Tout va mal si chacun est trop différent des autres». Ce sont des choses que nous devons mettre de côté en attendant mieux.

Rappelons que les scientifiques connaissent bien la résolution de tout problème appartenant à leur objet d'étude. Ceux qui travaillent dans les domaines des sciences exactes et des sciences appliquées doivent maîtriser les deux démarches algorithmique et heuristique. On utilise la première pour résoudre des problèmes d'une catégorie connue, par exemple pour résoudre une équation du second degré. Tandis que la seconde sert à la résolution de problèmes de type inconnu. C'est le cas, par exemple, d'un médecin face à une maladie qu'il découvre pour la première fois.

Toujours pour les scientifiques, il y a aussi les démarches génétique et différentielle. La génétique leur demande de remonter à l'origine des choses, par exemple à l'origine du parler d'une ethnie dans les Hauts-Plateaux du Vietnam. La différentielle s'utilise quand il est impossible de remonter à l'origine dans la recherche. Elle demande de faire des études comparatives du problème en question avec un autre problème de référence. Par exemple, pour approfondir l'étude de la personne en vietnamien, on doit comparer le vietnamien au khmer et au tibétain.

Cependant, la démarche préconisée dans cet essai concerne toutes les couches sociales, qu'elles soient le fait de scientifiques, de gestionnaires ou de simples travailleurs.

Une persévérance peut conduire tout le monde au succès dans la vie quotidienne.

Bibliographie

Noyé, D. 2009. *Résoudre un problème –Démarche et outils*. Inesep Consulting Editions.

Tracy, B. 2015. *Thuật sáng tạo và giải quyết vấn đề*, NXB Lao Động

Caroll, Nannette R. 2014. *Nghệ thuật giải quyết vấn đề trong giao tiếp*, NXB Lao Dong-Xa Hoy.

Watanabe, K. 2014 *Người thông minh giải quyết vấn đề như thế nào,2014*, NXB TRE.

Hal, R. 2008. (2^o ed). *Brilliant presentation: what the best presenters know, do and say*. Pearson Education.

Lerner, M., Shen, E., Oldman, M., Hamadeh, H., Hamadeh, S., 2008 *communication handbook*.Vault Asia.

Lehnisch, J.P. 2011. *La communication dans l'entreprise. Que sais-je?* PUF.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

La professionnalisation de la formation universitaire d'enseignants de français : quelles compétences visées ?

PHAM Duy Thien

Département de Français

Université d'Éducation de Ho Chi Minh-Ville, Vietnam

ph.duythien@gmail.com

Résumé

Bien former à un métier est devenu une préoccupation de la société vietnamienne. Car la qualité de la formation professionnelle laisse toujours à désirer. L'université dispensant traditionnellement des formations dites académiques les repense dans une perspective de professionnalisation. La logique académique et la logique professionnelle peuvent-elles être compatibles l'une avec l'autre ? Si la formation universitaire se professionnalise, qu'est-ce qu'elle apportera aux étudiants pour que ceux-ci, une fois diplômés, soient reconnus comme étant compétents et aptes à travailler ? Notre article propose de répondre à ces questions. Les réflexions qui y sont présentées proviennent de notre travail de thèse, portant sur la professionnalisation des guides touristiques vietnamiens.

Mots-clés : professionnalisation, formation, université, compétence, universitarisation, enseignant

The professionalization of the training for French teachers at university: which skills to be developed?

Abstract

Nowadays vocational training has become a concern of Vietnamese society. Because the quality of vocational training is still unsatisfactory. The university traditionally providing the so-called academic training rethinks the perspective of professionalization. Academic logic and professional logic can be compatible with each other? If university education becomes more professional, what it will bring to the students so that they, upon graduation, are recognized as competent and able to work? Basing on our thesis about the professionalization of Vietnamese tour guides, our scientific article will answer these questions.

Keywords : professionalization, training, university, ability, universitarization, teacher

En guise d'introduction

Le présent article fait part de nos réflexions sur la professionnalisation de la formation universitaire, lesquelles sont issues de notre travail de thèse dont le sujet porte sur la professionnalisation des guides touristiques vietnamiens. Mais pour réaliser ce travail, nous nous sommes intéressé à la formation professionnelle d'enseignants en France comme postulat à l'étude sur le travail du guide, menée sur quatre ans et auprès de formateurs, guides expérimentés et professionnels du tourisme. Ces recherches ont abouti à l'identification des compétences dont aura besoin un futur opérateur, que ce soit l'enseignant ou le guide touristique, dans l'exercice de son métier.

Ainsi, dans le cadre de l'article, nous tenons à préciser quelles sont ces compétences et dans quelle mesure l'université professionnalise. Pour cela, dans un premier temps, nous proposerons un éclairage conceptuel pour ensuite porter réflexions sur les compétences indispensables à un travailleur.

1. Notre questionnement de départ

La formation professionnelle vietnamienne pose problème. Les griefs que les acteurs de l'éducation et notamment les recruteurs lui font sont de plusieurs ordres, parmi lesquels il existe un déphasage entre la formation et les attentes du marché du travail ou les jeunes diplômés ne sont pas pourvus de compétences adéquates. Si ces formations ont toujours été l'affaire du collège professionnel (bac+2) et de l'école supérieure professionnelle (bac+3), force est de constater que depuis quelques années, l'université s'en empare en attribuant la vocation professionnelle-professionnalisante à ses formations dites académiques. La question d'incompatibilité mérite d'être soulevée. Mais au-delà de celle-ci, il est inévitable que l'université se doive d'opérer des transformations afin de s'adapter à cette évolution obligée. Alors, dans quelle mesure une formation universitaire professionnalise-t-elle ? Quelles seront les plus-values en termes de compétences ?

2. D'une formation académique à une formation professionnalisante

Une formation, par définition, répond de trois logiques et de quatre caractéristiques (Fabre, 1994). En effet, les trois logiques constituant le triangle de la formation sont sociale (situation professionnelle), didactique (contenus et méthodes) et psychologique (développement personnel). La formation professionnelle est à juste titre l'articulation entre la logique sociale et la logique didactique. Quant aux caractéristiques de la formation, Fabre les détaille de la manière suivante. Une formation doit s'accompagner d'un « changement qualitatif de l'individu », se

centrer sur celui-ci en tant que formé et la situation de formation, dans laquelle les savoirs sont articulés aux problèmes et, résultant de ces trois caractéristiques, la formation comporte technicité et professionnalisme (Fabre, *ibid.*). Donc, *à priori*, la définition de Fabre traduit davantage une formation professionnelle qu'une formation académique, car celle-ci vise plus à transmettre des savoirs de haut niveau. De ce fait, une formation universitaire se veut, au premier chef, académique, visant « la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances » (Bourdoncle, Lessard, 2002). Dans ce cas, est-ce qu'une formation universitaire est compatible avec la vocation professionnalisante ? Certes, il y a une nette distinction entre la formation universitaire et la formation professionnelle. La logique de l'une dont les finalités sont internes à l'université ne recoupe pas celle de l'autre, qui prépare à « des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture et de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants » (Bourdoncle, Lessard, *ibid.*). Or, dans certains pays nord-américains et européens, on assiste à une tendance d'universitarisation des formations professionnelles, même s'il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle tendance, car l'universitarisation a en réalité commencé au début des années 1990, comme en France avec la licence professionnelle, le DESS ou encore la création des IUFM¹. Mais cette tendance a pris de l'ampleur, comme le remarque Altet (2008, 2009) qui fait savoir que la professionnalisation d'aujourd'hui s'inscrit dans « une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession », en profitant des atouts de l'université : « une formation disciplinaire de haut niveau, la production et la diffusion de savoirs scientifiques sur la profession, et la distance critique, composante indispensable de la réflexivité ». Il s'agira donc d'une formation axée sur deux orientations : l'alternance et le modèle du professionnel réfléchi (Altet, *ibid.*). Concrètement, une formation professionnelle universitaire sera caractérisée par une base de connaissances construite et organisée suivant les principes autres que disciplinaires et liés aux aspects professionnels, des modalités institutionnelles comme stages et institutionnalisation de l'interface université/milieu de pratique, et des méthodes pédagogiques qui traduisent la prise en compte de la singularité des situations.

Mais parle-t-on d'une formation professionnelle ou d'une formation professionnalisante ? La différence n'est pas qu'une question de nuance. Wittorski (2008, 2011) précise qu'une formation professionnelle fournit « outils, méthodes, techniques utiles pour agir » tandis qu'outre ces savoirs et savoir-faire, une formation professionnalisante consiste en « la construction identitaire [et] le rapport au métier en lien avec l'identité collective ». En conséquence, l'implication des représentants du milieu professionnel concerné dans l'accompagnement et l'évaluation des

apprentissages s'avère indispensable. Revenons sur la formation initiale d'enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) : s'agira-t-il d'une formation professionnelle ou d'une formation professionnalisante ? Au vu des définitions susmentionnées, la formation initiale d'enseignants de FLE devrait être une formation professionnalisante, car les futurs professeurs ne sont pas formés qu'aux savoirs d'ordre didactique et pédagogique, mais aussi à maîtriser le geste professionnel pour pouvoir être reconnus comme des professeurs à part entière par le collectif de travail dans lequel ils se trouveront. Autant dire que l'identité professionnelle, une composante importante mais souvent omise dans toute formation, méritera d'être davantage soulignée. Ce qui n'est pas le cas actuellement, et cela, tant que la formation reste encore éloignée, voire coupée du terrain du travail.

3. Une formation professionnalisante, oui mais pour quelles compétences ?

Tout d'abord, cherchons à définir ce qu'est la compétence.

La notion de compétence est une notion complexe qui n'est pas stabilisée. Au lieu d'une définition classique qui se résume à trois composantes : savoirs, savoir-faire et savoir-être, il nous semble préférable de nous focaliser sur trois caractéristiques de la compétence : ressources, action et situation. En ce sens, on l'appréhende comme la mobilisation de différentes ressources adéquates pour répondre à une action dans une situation précise, laquelle est considérée comme un espace d'activité où un sujet contextualise, actualise et fait évoluer ses ressources, en jouant sur ses modèles opératifs et cognitifs, ses schèmes, bref son savoir-agir professionnel (Le Boterf, 1994). C'est ainsi que la situation sert à voir dans quelle mesure le modèle opératif correspond à la structure conceptuelle, dont l'écart traduit le niveau de compétence d'un opérateur. Et la construction et le développement des compétences dans une formation professionnalisante supposent l'alternance intégrative articulée avec l'approche par compétences et des outils tels que les référentiels qui se présentent comme des outils d'intelligibilité et de clarification pour la démarche de professionnalisation. Et tous ces développements ne donnaient-ils pas l'idée d'inscrire cette démarche dans une universitarisation ? Car celle-ci pourrait constituer une modalité de professionnalisation avec ses atouts : savoirs académiques et culture de recherche, qui offre un espace de réflexions sur les pratiques professionnelles.

L'étude de terrain que nous avons réalisée auprès de formateurs de l'IUFM de Caen Basse Normandie (devenu l'ESPE² depuis septembre 2013) et de ceux de l'IFS³ ayant pour mission de professionnaliser, de guides touristiques et de professionnels du tourisme à la fois français et vietnamien - tel est le cadre de travail

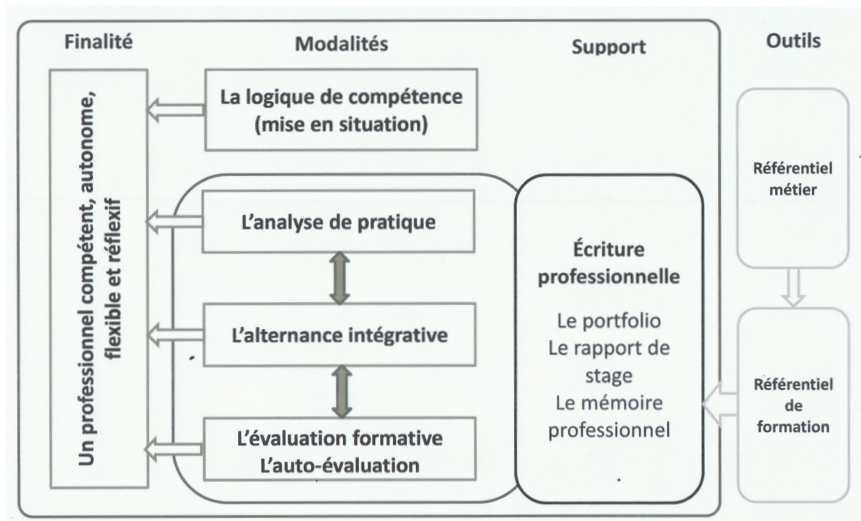
de notre thèse - a fait émerger les composantes de compétences qui constituent un travailleur compétent. Plus précisément, celui-ci est défini comme quelqu'un de responsable, d'autonome, de flexible disposant des compétences réflexive et éthique. La compétence réflexive implique la capacité à entamer des réflexions sur l'action en cours mais aussi à prendre du recul sur celle-ci, une fois achevée dans le but de se préparer à l'action suivante. Cette compétence est d'une haute importance, car elle conditionne le processus de professionnalisation chez un travailleur (Perrenoud cité par Masciotra et Medzo, 2009). Elle s'acquiert à force des pratiques réflexives. C'est pourquoi, dans une formation professionnalisante, des séances de réflexivité devront être mises en place et l'alternance alternative, qui relie de façon étroite école et entreprise, permettra aux étudiants-stagiaires d'acquérir cette compétence réflexive. La compétence éthique, quant à elle, fait partie de l'identité professionnelle, dont la construction, comme nous l'avons vu précédemment, ne pourra être négligée dans une formation professionnalisante. Il s'agit là de deux compétences émergentes que la formation visera à faire acquérir aux futurs travailleurs.

4. Quelle démarche de professionnalisation ?

Les personnes que nous avons interrogées se sont accordées à dire que l'université sera un levier pour la professionnalisation. Les formés seront munis d'une bonne capacité intellectuelle de conceptualisation, de connaissances solides, de compétences transversales indispensables à l'exercice du métier dont l'autonomie. L'initiation à la recherche leur permettra également de prendre du recul sur une action dans leur future activité professionnelle, ce qui leur apprend la réflexivité. C'est aussi pour cela que la recherche permet un renouvellement et une extension de la base de connaissance de la profession. Il s'agira là de la capacité à évoluer sur le plan professionnel.

A condition que la formation universitaire réponde à la logique professionnelle, laquelle stipule l'analyse de l'activité réelle en vue d'aboutir aux référentiels de métier, de compétence et de formation, l'approche par compétences et par situation, la mise en place des stages dans le sens de l'alternance intégrative et la présence, voire l'implication des professionnels dans la formation. Car ceux-ci sont des hommes du terrain qui possèdent les connaissances de la réalité du travail, lesquelles s'avèrent importantes.

De façon concrète, le tableau suivant nous détaille la démarche de professionnalisation, laquelle a été issue de l'analyse de nos entretiens réalisés auprès des formateurs français impliqués dans la formation d'enseignants et en soins infirmiers.



La démarche de professionnalisation (Pham, 2013 : 262)

Pour conclure

Une formation professionnelle universitaire sonne comme un oxymore. De fait, une formation universitaire, de nature académique, peut assurer une mission professionnalisante. Elle profite même à ce processus avec ses atouts. Ainsi la combinaison de deux logiques académique et professionnelle fera-t-elle déboucher sur une formation plus professionnalisante, plus proche de la réalité et répondant aux attentes des professionnels. Dans une telle formation, les compétences réflexive et éthique sont à construire.

Nos réflexions issues de notre travail sur les guides touristiques sont transposables dans la formation d'enseignants de français langue étrangère ou encore celle de traducteurs-interprètes. Nous espérons ainsi que le présent article puisse prolonger ces réflexions dans le but de mieux (re)penser la professionnalisation des métiers qui nous concernent tous.

Bibliographie

- Altet, M. 2008. « Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants : tensions et conditions pour une réussite ». In : *Colloque CDIUFM La Formation des Enseignants en Europe*, Paris.
- 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.

Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud Ph. (dir.). 2009. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. 1994. *Penser la formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Lessard, C., Bourdoncle, R. 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, p. 131-154.

Masciotra, D., Medzo, F. 2009. *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Perspectives en éducation et formation.

Pham Duy Thien. 2013. *Repenser la formation de guides touristiques vietnamiens dans une perspective de professionnalisation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Caen Basse-Normandie.

Wittorski, R. 2008. La professionnalisation : Note de synthèse. *Savoirs*, 17, p. 11-39.

Wittorski, R. 2011. « Les rapports entre professionnalisation et formation ». *Education permanente*, n° 188, p. 5-9.

Notes

1. Institut universitaire de formation des maîtres
2. École supérieure du professorat et de l'éducation
3. Institut de formation en soins infirmiers



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

La formation à la recherche en éducation au Vietnam: Quels défis ?

TRAN Thanh Ai

Université de Can Tho, Vietnam

ttai@ctu.edu.vn

Résumé

La place très modeste des universités du Vietnam dans les classements mondiaux traduit le sous-développement scientifique de ce pays. Particulièrement en sciences de l'éducation, la situation est très décevante: de 1996 à 2010, seulement 39 articles sont publiés dans les revues internationales, mais on a formé des centaines de titulaires de master et de doctorat. Se pose donc la question de la qualité de la formation des jeunes chercheurs. Dans cet article, nous présentons le résultat d'un examen exploratoire mené sur plus de 600 titres des mémoires de master en sciences de l'éducation soutenus dans les universités vietnamiennes, et les premières esquisses sur les causes du sous-développement de la recherche en éducation.

Mots-clés: crise éducative, sous-développement scientifique, formation à la recherche, Vietnam

Traning for research in Education in Vietnam: What challanges?

Abstract

The backwardness of scientific research of Vietnam was expressed through extremely modest position of Vietnamese universities in the World Universities Rankings. Especially in the educational sciences, the situation is even more disappointing: from 1996 until 2010, only 39 papers have been published in international scientific journals by Vietnamese scientists, but they have trained several hundred master and PhD students. Once again, we have to pay careful attention to the quality of training young researchers. In this paper, the results of a preliminary examination of over 600 titles of master dissertation in educational sciences are reported, to identify causes of the weakness in educational research of Vietnam and to suggest some fundamental solutions.

Keywords: education crisis, scientific backwardness, training for research, Vietnam

Après une première publication en anglais¹ des résultats de nos recherches et réflexions sur la *formation à la recherche en éducation au Vietnam*, il nous semble important voire stratégique de les exprimer en français langue internationale et

d'avoir l'occasion d'approfondir cette problématique. Depuis une dizaine d'années en effet, beaucoup de chercheurs n'ont cessé de parler des faiblesses de l'éducation du Vietnam, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Le professeur émérite Nguyen Dang Hung (Université de Liège) lui a consacré ces mots lugubres : « C'est une maladie très grave ». En effet, l'éducation vietnamienne fait face à beaucoup de difficultés de différents niveaux, dans plusieurs domaines, dont la recherche scientifique et la formation à la recherche (encadrement des étudiants de master et de doctorat). Tellement que le vice-ministre de l'Éducation et de la formation, M. Bui Van Ga, s'est exclamé : « La recherche scientifique ne se développera jamais dans les universités si la situation actuelle n'est pas changée ».

Pour remédier radicalement à une maladie, le diagnostic doit en dépister exactement l'origine. Pour résoudre les problèmes éducatifs, il faut bien préciser les causes qui les ont provoqués. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les efforts que nous avons mis pour identifier les causes qui empêchent l'éducation vietnamienne de se développer.

1. Contexte : bref bilan de la recherche scientifique du Vietnam

La recherche scientifique d'un pays est souvent évaluée quantitativement, selon la quantité des articles publiés dans les revues internationales, et qualitativement, selon l'indice de citation de ces articles, entre autres. Dans l'ensemble, ce sont des critères objectifs qui attestent le niveau de développement scientifique d'un pays.

1.1. Quelques données statistiques

1.1.1. De la recherche scientifique en général

Selon les données publiées par *ISI Web of Science* (20 octobre 2012), pendant la période 1970 - 2011, les scientifiques vietnamiens ont produit 10745 articles, soit 22% de la Thaïlande, 27% de la Malaisie, et 11% de Singapour :

Tableau I. Quantité des articles scientifiques publiés dans les revues internationales 1970-2011

Pays	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2011	1970-2011
Vietnam	156	448	1702	8425	10745
Indonesia	323	1087	2579	7992	11988
Philippines	830	1984	2799	6849	12503
Malaysia	1288	2426	5243	31353	40349
Thái Lan	1427	3651	6573	37640	49317
Singapore	1080	3877	17272	75641	97931

Source: Nguyen Van Tuan (2013a).

Si l'on compare la performance des scientifiques vietnamiens avec quelques grandes universités de la région, elle est même inférieure à celle de l'Université Chulalongkorn ou Mahidol (Thaïlande) ou l'Université de Malaya (Malaisie)

(Nguyen Van Tuan, 2013a). L'observation suivante en dit long des universités vietnamiennes :

« Depuis longtemps, aucune université vietnamienne n'est classée dans le top 500 des classements internationaux. On ne sait pas exactement comment est évaluée l'éducation vietnamienne, mais il est clair qu'elle est très mauvaise » (Nguyen Dang Hung, 2012a).

1.1.2. De la recherche en sciences de l'éducation

De 1996 à 2010, les chercheurs en sciences de l'éducation ont publié 39 articles de recherche dans les revues internationales (Pham Thi Ly & Nguyen Van Tuan, 2012). Si l'on compare cette performance avec celle des pays voisins, la production scientifique des Vietnamiens sont extrêmement minimales: 2,68% de Taiwan, 3,25% de Hong Kong, 5,01% de Singapour...

Tableau II. Quelques données statistiques sur la publication en sciences de l'éducation de certains pays d'Asie 1996-2010

	Pays	Nombre d'article	Nombre de citation	Indice de citation	Indice H
1	Taiwan	1.455	7.672	9,11	34
2	Hong Kong	1.193	6.194	7,34	28
3	Chine	905	2.490	8,18	17
4	Singapour	777	3.037	5,51	23
5	Japon	652	1.826	3,67	17
6	Inde	544	674	2,59	9
7	Korée du Sud	518	1.718	7,05	18
8	Malaisie	399	895	4,93	14
9	Thaïlande	177	310	2,91	8
10	Philippines	111	136	2,75	6
11	Bangladesh	68	87	2,24	5
12	Indonésie	50	93	2,51	5
13	Vietnam	39	62	2,22	4
14	Cambodge	8	6	0,54	2

Source: Pham Thi Ly et Nguyen van Tuan (2012)

Quoiqu'il possède une grande quantité de professeurs et professeurs associés (9.000), et de titulaires d'un doctorat (24.000), le Vietnam reste encore un pays *scientifiquement* sous-développé. Cela est perçu depuis longtemps et n'est justifié que par ces données statistiques. Cette situation nous pousse donc à remettre en question la qualité de ce corps intellectuel.

1.2. Quelques observations sur la recherche scientifique du Vietnam

1.2.1. De la part des scientifiques travaillant à l'étranger

Le professeur Tran Van Tho (Université Waseda, Tokyo, Japon), qui a collaboré pendant plusieurs années avec des universités vietnamiennes dans la formation en sciences économiques, a fait des remarques sur la rédaction des thèses des doctorants vietnamiens :

« Le choix des sujets de thèses a fait que les thèses de doctorat n'assurent pas les caractères académiques et la plupart d'entre elles manquent d'originalité. Par conséquent, la qualité de ces thèses sont loin d'atteindre le standard minimal international, et les titulaires de ce diplôme sont incapables d'entrer en discussions scientifiques avec leurs collègues étrangers » (Tran Van Tho, 2003).

Dans le domaine des sciences médicales, le professeur Nguyen Van Tuan (Université New South Wales, Australie) a fait des remarques analogues :

« J'ai lu des thèses de médecine soutenues dans les universités du Sud et du Nord du Vietnam, et la plupart d'entre elle ne sont que des combinaisons de deux ou trois rapports d'une seule recherche. Leur contenu est très simple, et ressemble à des états de lieu cliniques, une sorte d'exercice de statistique des cas de malade. Il n'est pas exagéré de dire que la grande majorité des thèses que j'ai lues équivalent à un mémoire de licence d'honneur ou de master [soutenus en Australie] » (Nguyen Van Tuan, 2013c).

Le professeur P. Darriulat, membre de l'Académie des sciences de France, fondateur du Laboratoire des rayons cosmiques (Institut des sciences et technologies nucléaires de Hanoi), s'exprime en ces termes en parlant de la formation doctorale au Vietnam :

« Un récent article publié dans le journal *An Ninh Thu Do* rapporte certaines dysfonctions du système vietnamien de formation doctorale. La grande dysfonction est illustrée par le cas des achats des thèses au prix de 500 million VND [...]. La seconde est l'incapacité des jurys chargés d'évaluer les compétences de recherche et les connaissances des doctorants, ou d'une manière tacite, leurs membres sont incompetents ou corrompus, ou les deux² » (Darriulat P., 2012).

Le professeur Nguyen Dang Hung (Université de Liège, Belgique), a fait des remarques détaillées sur la formation doctorale du Vietnam :

« La formation doctorale est pire. Dans les années 1990, les universités et les centres de recherche se sont hâtés d'ouvrir des formations de master sans préparations nécessaires des curricula et de la qualité de recherche. [...] Nombreux

sont les titulaires du master et du doctorat formés sur cette base précaire et ils deviennent des personnes-ressources dans beaucoup d'universités et de centres de recherche. Ils empêchent les diplômés revenus des pays développés de mettre en œuvre leurs connaissances et compétences » (Nguyen Dang Hung, 2012b).

De telles observations, loin d'être exhaustives, constituent un sombre tableau de l'enseignement supérieur du Vietnam.

1.2.2. De la part des scientifiques vietnamiens

Nombreux spécialistes vietnamiens estiment que les scientifiques étrangers sont trop exigeants ou irréalistes quand ils évaluent les activités scientifiques du pays. Certains pensent qu'ils ne sont pas désintéressés, ou qu'ils sont mégalomanes, et qu'ils sous-estiment les scientifiques vietnamiens pour les humilier. En réalité, depuis longtemps, plusieurs scientifiques vietnamiens ont alerté les sciences et l'éducation du pays, et ont montré des causes qui provoquent leur médiocrité. Le professeur Hoang Tuy, ex-directeur de l'Institut des Mathématiques du Vietnam, s'est exprimé en ces termes:

« Nombreuses recherches et thèses de doctorat soutenues au Vietnam, même dans les spécialités de popularité internationale telles que sciences fondamentales et sciences économiques..., sont des chiffons de papier selon les normes étrangères. Bien des professeurs vietnamiens sont incompetents, et bien inférieurs aux normes internationales » (Hoang Tuy, 2007).

Plus précisément, un autre scientifique a indiqué la faiblesse habituelle qu'on peut voir dans plusieurs travaux dès leur première étape de recherche, celle de la problématique de recherche:

« La majorité écrasante des recherches que les scientifiques vietnamiens ont menées portent sur l'application des résultats du monde à différentes circonstances du Vietnam. Les objectifs qu'ils ont visés étaient souvent très dépassés, de quelques décennies » (Vu Tho, 2012).

Il en est de même quant à la méthodologie de recherche :

« L'approche est principalement basée sur les données existantes et la synthèse des observations antérieures; il manque donc la recherche de connaissances nouvelles » (Vu Tho, Ha Anh & Dang Nguyen, 2012).

S'agissant des sciences de l'éducation, il ne manque pas des critiques et observations parfois sévères : dans un colloque international organisé en décembre 2011 à l'Université nationale d'Hochiminh-ville, le professeur Tran Ngoc Them s'est exprimé en ces termes :

« Quant aux sciences de l'éducation de notre pays, elles sont très dépassées et problématiques. C'est l'origine principale de la perturbation de l'éducation vietnamienne, ainsi que de l'arriération très grande des sciences humaines et sociales par rapport aux pays du monde » (M.T., 2011).

Particulièrement, le ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam a fait des remarques officielles sur ce champ de recherche :

« Les méthodes, les procédures et les techniques de recherche [en sciences de l'éducation] sont très désuètes, tellement que les erreurs sont systématiques, ce qui fait que les conclusions sont peu persuasives et peu généralisées » (Ministère de l'Education et de la Formation, 2011, p.16).

1.3. Résultat d'une enquête organisée par le journal électronique VnExpress

Le journal *VnExpress* a mené une enquête auprès de ses lecteurs de 11 h 01 le 5 janvier 2013 à 0h 26 le 15 janvier 2013, au sujet des causes de la quantité modeste d'articles publiés dans les revues internationales. En voici le résultat :

Tableau III. Pourquoi y a-t-il peu d'articles des scientifiques vietnamiens dans les revues internationales ?

Raisons suggérées par la rédaction du journal	Nombre de voix	Pourcentage
Salaire inférieur au niveau de vie	2.250	58,1%
Les scientifiques ne pouvant pas payer les frais de téléchargement des articles de l'étranger pour consultation	196	5,1%
Les scientifiques ne voulant pas chercher des solutions	1.426	36,8%
Autres	0	0%
Total	3.872 voix	100%

Source : <http://vnexpress.net/gl/khoa-hoc/2013/01/khoa-hoc-viet-nam-chua-du-tam-cong-bo-quoc-te/> (consulté le 17 janvier 2013).

Ce résultat est constitué de réflexions des lecteurs au sujet des causes de la stagnation de la recherche scientifique au Vietnam, c'est pourquoi, il ne peut être considéré comme étant objectif, à plus forte raison, exhaustif. Toutefois, ce résultat reflète quelques aspects : d'une part, le salaire lamentable des scientifiques vietnamiens les empêchent de s'engager âme et corps dans la recherche, et d'autre part, leurs efforts ne sont pas suffisants pour assurer la qualité de la recherche, et celle de la formation à la recherche.

Pour chercher des solutions efficaces à l'amélioration de la qualité des recherches, nous essayons d'identifier les lacunes fondamentales des scientifiques vietnamiens manifestées dans leurs activités de formation à la recherche.

2. Objectif de recherche

Cette recherche vise à explorer la formation à la recherche en sciences de l'éducation au Vietnam afin de dresser la première esquisse sur les lacunes de cette formation.

La brève description susmentionnée nous pousse à nous interroger sur les causes de la stagnation de la recherche scientifique du Vietnam. Beaucoup d'analyses ont montré les causes importantes telles que manque de budget, niveau très bas d'anglais des scientifiques, prise de conscience incomplète de la publication internationale, rémunération minimale aux scientifiques... Toutefois, outre ces causes, nous nous sommes intéressé aux procédures de la recherche qu'adoptent les étudiants dans leur mémoire. Nous pensons que la cause la plus importante du sous-développement scientifique du Vietnam consiste dans le manque de connaissances sur la méthodologie de recherche. Pour vérifier cette hypothèse, nous souhaitons examiner les mémoires de master en sciences de l'éducation mis en ligne sur le site thuvienluanvan.com. Toutefois, dans cette communication, nous ne présentons que l'analyse des titres des mémoires qui vise à explorer la faisabilité de cette recherche, estimant que les titres des mémoires représentent peu ou prou les connaissances des étudiants sur la méthodologie de recherche et, si possible, celles des directeurs de recherche. Dans l'avenir, nous analyserons de manière détaillée le contenu de ces mémoires en les comparant avec les normes des thèses et mémoires adoptées par les universités occidentales afin de montrer les faiblesses de la formation doctorales au Vietnam.

3. Méthodologie de recherche

L'objectif de cette recherche étant ainsi déterminé, nous avons essayé d'analyser les intitulés des mémoires de master soutenus au Vietnam pour identifier les faiblesses manifestées dans la formation à la recherche. Dans l'analyse, nous nous basons sur les principes de base de la recherche scientifique présentés dans les manuels tels que M.-A. Tremblay (1968), J.-L. Loubet del Bayle (2000), M. Grawitz (2001), J. Fraenkel & N. Wallen (2009).

3.1. Quelques principes de base de la recherche scientifique

Quoiqu'il s'agisse des sciences naturelles ou des sciences sociales ou sciences de l'éducation, de la recherche fondamentale ou appliquée, les principes suivants sont considérés comme postulats:

- la recherche scientifique a pour but de produire et de développer des connaissances de la réalité.

- la recherche scientifique commence par découvrir des phénomènes que la science est incapable d'expliquer, ou dont l'explication devient incomplète ou inadéquate.
- la recherche scientifique doit se baser sur les procédés objectifs tels que observations, analyses, mesures... et non sur la volonté du chercheur.
- les résultats de la recherche doivent être vérifiés plusieurs fois et généralisés en connaissances universelles, de telle façon qu'ils puissent expliquer d'autres phénomènes analogues.

3.2. Corpus : mémoire de master en sciences de l'éducation

Afin de procéder à l'analyse, nous avons choisi d'examiner les mémoires de master en sciences de l'éducation, soutenus dans plusieurs universités vietnamiennes et dont les textes intégraux peuvent être téléchargés sur le site *Thu viên luân van* (Bibliothèque des mémoires) thuvienluanvan.com.

3.3. Description du corpus

Le site thuvienluanvan.com comporte plus de 90 spécialités de formation. Selon nos constats, du 2 au 12 janvier 2013, on n'a pu télécharger gratuitement que les résumés, et depuis le 10 mars 2013, ce site a offert les téléchargements gratuits de l'intégralité des mémoires jusqu'à ce qu'il change de nom (vers octobre 2013, il a porté le nouveau nom thuvienluanvan.net).

Dans les deux rubriques *Giao duc hoc* (Education) et *Quan ly giao duc* (Gestion éducative), nous avons trouvé 633 mémoires de master, rédigés en vietnamien, et comprenant chacun en moyenne 90 pages.

4. Résultat

Nous avons classé les titres des mémoires en 5 catégories :

4.1. Catégorie 1: « Situation actuelle »

Les titres des mémoires portant sur les états des lieux sont au nombre de 173 (27,33%), par exemple :

- **Situation actuelle** de l'utilisation des méthodes d'enseignement actif dans les écoles primaires de la province (ou du district) X.³
- **Situation actuelle** de la gestion du corps enseignant du collégial de pédagogie X.²

4.2. Catégorie 2: « Les solutions »

Les titres des mémoires portant sur les solutions sont au nombre de 96 (15,16%), par exemple :

- **Solutions** au développement du corps gérant des lycées de la province X.²
- **Quelques solutions** à l'amélioration de l'efficacité des évaluations des résultats d'apprentissage de la discipline...²

4.3. Catégorie 3: « Situations actuelles et solutions »

Les titres des mémoires portant sur les « Situations actuelles et Solutions » sont au nombre de 62 (9,79%), par exemple :

- **Situation actuelle et quelques mesures** de gestion du matériel pédagogique dans les collèges du district X.²
- L'enseignement de la discipline X. dans les lycées de la province Y.: **Situation actuelle et solutions**²

4.4. Catégorie 4: Application d'une théorie

Les titres des mémoires portant sur « l'application » est au nombre de 225 (35,54%), par exemple :

- **Application** du point de vue de typologie à l'enseignement de la discipline...²
- **Application** du point de vue de l'enseignement actif de Robert Marzano²

4.5. Catégorie 5: Recherche, Étude, examen...

La dernière catégorie se compose des mémoires dont le titre porte sur « Recherche », « Études », « Examen »... Elle compte 77 mémoires (12,16%), tels que :

- **Recherche** sur la pratique des enseignants dans la discipline...²
- **Examen** des compétences intellectuelles des élèves de cinquième à...²

5. Discussion

En principe, le titre d'un mémoire doit représenter le contenu de la recherche. D'ordinaire, les directeurs de recherche aident les étudiants à intituler adéquatement leur mémoire. Toutefois, il est normal que certains titres ne reflètent pas le contenu du mémoire, et ces cas n'affectent pas significativement les résultats de l'examen.

Les mémoires portant sur les états des lieux consistent à mener des enquêtes sur les terrains tout à fait nouveaux qui n'ont pas fait l'objet d'aucune étude

antérieures, et qu'on n'a donc aucune donnée, et ce dans le but de collecter des données primaires au service de la découverte des problèmes de recherche. C'est la première étape de la démarche scientifique, c'est pourquoi son résultat n'est que des données brutes, qui seront à traiter encore pour être scientifiquement valables. Par conséquent, les recherches portant sur la description des états des lieux ne sont pas des travaux finis, notamment en sciences de l'éducation.

Les mémoires portant sur les solutions consistent à établir des solutions aux phénomènes apparus dans la réalité. Si la recherche n'a pas pour objectif de chercher les causes inconnues, les solutions proposées sont basées uniquement sur les causes que l'on sait déjà, et elles ne sont que des produits de l'expérience du chercheur. Une telle activité n'est donc pas scientifique.

Les mémoires portant sur les états des lieux et les solutions englobent les particularités des deux catégories susmentionnées. Ils consistent à faire le point des causes déjà connues puis à proposer des solutions. Il ne s'agit pas de la recherche scientifique, mais de la recherche quotidienne car ils ne produisent pas de connaissances nouvelles, mais visent à établir des solutions pratiques au problème posé.

Ces trois premières catégories représentent une majorité: 331 mémoires (52,28%).

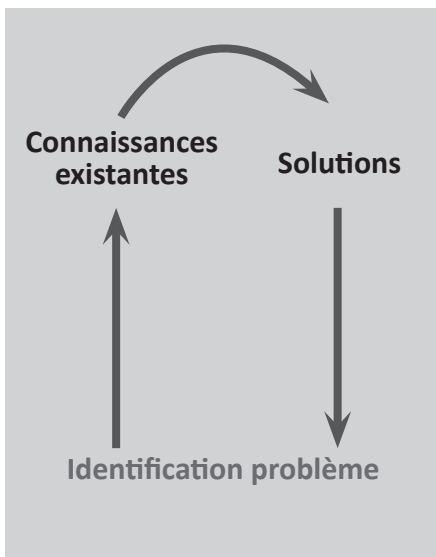


Figure 1. *Processus de recherche quotidienne*

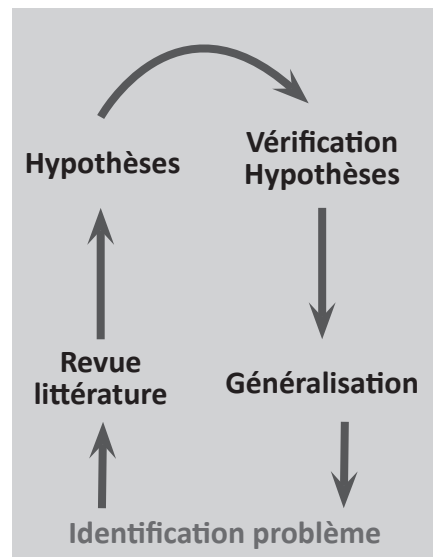


Figure 2. *Processus de recherche scientifique*

Les mémoires portant sur l'application d'une théorie sont assez nombreux (35,54%). Ils consistent à appliquer une théorie à la réalité afin de l'améliorer. Ce type de recherche n'est considéré comme recherche appliquée que lorsque le chercheur présente des connaissances procédurales après avoir généralisé les résultats de recherche. N'ayant pas considéré le contenu de ces mémoires, nous ne pouvons pas évaluer les méthodes adoptées par les jeunes chercheurs. Toutefois, dans le milieu des scientifiques vietnamiens se répandent une réflexion aberrante selon laquelle la recherche appliquée vise à résoudre un problème concret apparu dans la vie socio-professionnelle, sans se soucier de la généralisation des résultats obtenus. Cette démarche n'est que celle de l'application, tout à fait différente de la démarche de la recherche appliquée. Ce malentendu est dangereux car il est largement légué aux étudiants de master et de doctorat.

En résumé, après ces analyses exploratoires, nous voyons émerger dans les mémoires la tendance à résoudre les problèmes concrets de la vie socio-professionnelle, sans respecter la démarche scientifique.

Conclusion

L'analyse préliminaire des titres de mémoires a permis d'entrevoir une tendance infructueuse et même dangereuse à faire de la recherche au Vietnam : celle à assimiler la recherche scientifique à la recherche quotidienne qui consiste exclusivement à obtenir des solutions pratiques aux problèmes rencontrés (les trois premières catégories), et à changer une situation donnée en lui appliquant une théorie quelconque (la quatrième catégorie). Cette tendance est évidemment due à la mauvaise maîtrise des connaissances de méthodologie de recherche notamment en sciences de l'éducation. Pour bien préciser les lacunes de cette tendance, nous devons analyser ces mémoires en intégralité, et ce dans un travail ultérieur.

Pour conclure, nous reprenons l'expérience vécue du professeur Nguyen Van Tuan, membre de comité de lecture de plusieurs revues internationales : « La méthodologie de recherche est très importante. Environ 70% des articles scientifiques refusés sont dus aux lacunes méthodologiques » (Nguyen Van Tuan, 2013b). C'est pourquoi, pour améliorer la qualité scientifique de la recherche, et partant, de la formation à la recherche, les universitaires vietnamiens devraient approfondir la méthodologie de recherche scientifique.

Bibliographie

Darriulat, P. 2012. Vietnamese PhDs : the need to face reality (version anglaise d'un article publié dans la revue vietnamienne Tia Sang le 26 Novembre 2012), <http://tuanvannguyen>.

blogspot.com/2012/11/ban-them-ve-ao-tao-tien-si.html#more. téléchargé le 5 décembre 2012.

Fraenkel, J., Wallen N. 2009. *How to design and evaluate research in Education*. Boston. McGraw-Hill.

Grawitz M. 2001. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Edition Dalloz.

Hoang Tuy, 2007. Năm mới, chuyên cũ: Cần một tầm nhìn chiến lược nếu muốn vực giáo dục và khoa học đi lên. *Tia Sáng* le 2/2/2007.

Loubet del Bayle, J.-L. 2000. *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : Montréal, Edition L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2011. *Actes du colloque national des sciences de l'éducation du Vietnam*, tenu les 23 et 24 février 2011 à Hai Phong.

M.T., 2011. Khoa học xã hội tụt hậu vì đào tạo kém. La revue électronique *Giáo dục TP. Hồ Chí Minh*, <http://www.giaoduc.edu.vn/news/tin-tuc-655/khoa-hoc-xa-hoi-tut-hau-vi-dao-tao-kem-177882.aspx>, téléchargé le 5/1/2012.

Nguyen Dang Hung, 2012a. Giáo dục Việt Nam bệnh đã quá nặng, cần được giải phẫu. La revue électronique *Giáo dục Việt Nam*, <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Giao-duc-Viet-Nam-benh-da-qua-nang-can-duoc-giai-phau/230319.gd> téléchargé le 27/09/2012.

Nguyen Dang Hung, 2012b. Căn bệnh giáo dục phải được bắt mạch có phương pháp, xác định đúng lối hệ thống mới có cơ may chạy chữa. Réponse à l'interview, *Văn hóa Nghệ An* le 12/2/2012, <http://www.vanhoanghean.com.vn/van-hoa-va-doi-song27/khach-moi-cua-tap-chi45/gs-nguyen-dang-hung-%E2%80%9Ccan-benh-giao-duc-phai-duoc-bat-mach-co-phuong-phap-xac-dinh-dung-loi-he-thong-moi-co-co-may-chay-chua%E2%80%9D> téléchargé le 5/4/2013.

Nguyen Van Tuan, 2013a. Nhìn lại hoạt động khoa học Việt Nam 1970-2012, tại địa chỉ <http://nguyenvantuan.net/science/4-science/1661-nhin-lai-hoat-dong-khoa-hoc-viet-nam-1970-2012> téléchargé le 04/3/2013.

Nguyen Van Tuan, 2013b. Đi tắt đón đầu làm hại khoa học, tại địa chỉ <http://vnexpress.net/gl/khoa-hoc/2013/01/di-tat-don-dau-lam-hai-khoa-hoc/> truy cập ngày 13/3/2013.

Nguyen Van Tuan, 2013c. Đào tạo tiến sỹ ở Việt Nam: nhận thức và chất lượng Kỳ cuối: Những luận án dưới tầm. La revue électronique *Sài Gòn Tiếp thị*, <http://sgtt.vn/Khoa-giao/176224/Ky-cuoi-Nhung-luan-an-duoi-tam.html> téléchargé le 29/3/13.

Pham Thị Ly & Nguyen Van Tuan, 2012. Nghiên cứu khoa học của Việt Nam tiếp tục tụt hạng: Thực trạng nghiên cứu nhìn từ khoa học giáo dục. Site personnel *Ly Pham*, http://lypham.net/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=275&Itemid=2 téléchargé le 18/12/2012.

Tran Van Tho, 2003. Đặt lại vấn đề học vị Tiến sỹ. *Tia Sáng*, <http://vietsciences.free.fr/vongtaylon/tranvantho/vandehocvitiensi.htm> téléchargé le 14/12/2011.

Tremblay, M.-A. 1968. *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.

Vu Thơ, 2012. Vật vờ nghiên cứu khoa học - Kỳ 2: Nhiều tiến sỹ, ít phát minh. *Thanh Niên*, <http://www.thanhnien.com.vn/pages/20121205/vat-vo-nghien-cuu-khoa-hoc-ky-2-nhieu-tien-si-it-phat-minh.aspx> téléchargé le 5/12/2012

Vu Thơ, Ha Anh, Dang Nguyen, 2012. Vật vờ nghiên cứu khoa học. Kỳ 3: Quá nhiều trói buộc. *Thanh Niên*, <http://www.thanhnien.com.vn/pages/20121205/vat-vo-nghien-cuu-khoa-hoc-ky-3-qua-nhieu-troi-buoc.aspx> téléchargé le 6/12/2012.

Notes

1. Tran Thanh Ai, 2014. An Aberrant Tendency in Scientific Research, Communication présentée dans un séminaire international *Towards Quality Teacher Education & Education Research*, organisé à l'Université de Cantho (Vietnam) le 10 décembre 2013. La version

anglaise de cette communication a été publiée dans *DEPISA Monograph* n° 3, *Developing Educational Professionals in Southeast Asia*, décembre 2014, p.144-154.

2. L'original est en anglais : « A recent article published in the newspaper *An Ninh Thu Do* reports on a number of dysfunctions of the Vietnamese system in awarding PhD degrees. Such a major dysfunction is illustrated by the case of students buying their dissertation at prices reaching up to 500 million VND [...]. A second dysfunction is the inability of the panels supposed to evaluate the skills and knowledge of such students to do a job, tacitly that their members are either incompetent or corrupted or both. »

3. Tous les intitulés suivants sont en vietnamien, c'est nous qui les avons traduits en français.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Un référentiel de formation à l'Institut¹ d'échanges culturels avec la France (IDECAF)

TRAN Thien Tam Minh

Idecap, HoChiMinh-Ville, Vietnam

tranminhgd@gmail.com

NGUYEN Thi Ngoc Suong

Université de pédagogie d'Ho Chi Minh-Ville, Idecap, Viet Nam

nguyenthin.gsuong@gmail.com

Résumé

Quelle signification et quelles orientations peut prendre la professionnalisation d'enseignants associés à un centre culturel et de langue française comme l'Idecap au Vietnam ? Pour tenter de répondre à cette question de recherche, l'équipe s'est dirigée vers une réflexion socio-didactique et vers deux hypothèses : à court terme, un outil pédagogique tel qu'un nouveau référentiel de formation pourrait se révéler particulièrement utile pour le système d'enseignement de l'Idecap ; et à long terme, la conception et la mise en œuvre d'un dispositif plus large d'accompagnement professionnel, dans la lignée de ce référentiel, répondraient aux besoins de professionnalisation des enseignants dans cet institut. La première phase de notre projet de recherche, qui fait l'objet de cet article, consiste en la création d'un référentiel de formation et la vérification de son utilité pour l'enseignement/apprentissage du français à l'Idecap.

Mots-clés : professionnalisation d'enseignants, dispositif d'accompagnement professionnel, référentiel de formation, réflexion socio-didactique

A teacher-training framework of reference in IDECAF

Abstract

What is the meaning of teachers' professionalization in a French language and culture center such as Idecap in Vietnam, and what developments can be carried out? In order to try to answer this question, our team started a sociodidactical discussion based on two hypotheses. In the short term, a pedagogical tool such as a teacher-training framework of reference could be very useful in Idecap's teaching environment. In the long term, the design and implementation of a wider scheme of professional tutoring, in keeping with the framework, could answer the need for teacher's professionalization in this institute. The first phase of our project, which is presented in this article, consisted in creating a referential framework and verifying its usefulness for Idecap's teachers and learners.

Keywords: teachers' professionalization, scheme of professional tutoring, teacher-training framework of reference, sociodidactical discussion

1. Analyse du contexte professionnel

L'IDECAF (Institut d'Échanges Culturels Avec la France²) à Hô Chi Minh-Ville est un établissement assez singulier puisque déjà sans aucune autre structure apparentée ou annexe au Vietnam. De par sa vocation, ses statuts et son administration, l'Idecaf est également très différent des Instituts Français ou Alliances Françaises que l'on trouve ailleurs au monde. Cet établissement dépend du Ministère Vietnamien des Affaires Etrangères. Il est voué aux « échanges culturels » avec la France, moins sous la forme d'un projet franco-vietnamien proprement dit qu'à la manière d'une plateforme juxtaposant par exemple de très longue date une tradition théâtrale vietnamienne, mais aussi parallèlement une programmation artistique et cinématographique francophone à l'entière initiative des autorités françaises de l'Ambassade de France au Vietnam.

L'Idecaf est pourtant l'héritier lointain d'un Institut Français créé dans ses mêmes murs durant les années 1960 à Saïgon. L'établissement a été rebaptisé Idecap en 1982 au moment de la réouverture du Vietnam au monde (période du « *đổi mới*³ » succédant à l'après-guerre). Massive au début des années 90, l'aide financière et en personnel que la France procurait à l'Idecaf s'est progressivement réduite d'année en année. En 2015 ne subsistent qu'une dotation annuelle en livres pour sa bibliothèque ainsi que cette programmation artistique et cinématographique.

L'Idecaf occupe depuis 30 ans une place de quasi monopole local dans l'enseignement du français tous publics, via ses cours du soir surtout, en complément de cursus francophones universitaires mais aussi en formation initiale et continue d'adultes, d'adolescents ou d'enfants. La localisation géographique de l'établissement, son confort et son éventail de services (médiathèque, Campus-France... etc) ont largement contribué à asseoir une offre pédagogique inégalable à Hô Chi Minh-Ville...jusqu'à présent.

Avec environ 10 000 inscriptions cumulées sur ses 5 sessions annuelles, l'Idecaf est un des centres de langue française les plus courus en Asie. Cet afflux a longtemps constitué, de fait, une force intrinsèque réclamant avant tout une présence enseignante compétente et nombreuse ainsi que des manuels de langue attractifs aux yeux des apprenants. Environ 65 enseignants interviennent actuellement à l'Idecaf. Plus des deux tiers sont titulaires d'un autre établissement scolaire ou universitaire que l'Idecaf. En effet, l'Idecaf ne dispose pas d'un corps enseignant qui lui soit propre. Ces intervenants, qui partent et qui reviennent, travaillent par intermitence sur la base de contrats de vacation renouvelables tous les deux mois.

Mais ces 5 dernières années ont vu l'émergence de nouvelles donnes à Hô Chi Minh-Ville, et donc à l'Idecaf :

- La montée d'exigences accrues de la part du public apprenant, compte tenu par exemple de l'extension qu'a pris le CECR au Vietnam pour le français mais aussi pour l'anglais.
- Le souhait croissant de pouvoir apprendre le français (ou l'anglais) avec un enseignant « natif », alors que ces derniers sont encore en nombre limité à l'Idecaf (environ une douzaine) et ont rarement été formés initialement à l'enseignement du FLE.
- Une diversification progressive de ces apprenants et des moyens ou objectifs qu'ils se donnent eux-mêmes pour leur apprentissage du français, avec l'usage des TICs, mais aussi avec l'appétence plus récente encore pour l'apprentissage de langues étrangères, au pluriel et de front.
- L'entrée dans le métier d'enseignant de jeunes Vietnamiens titulaires d'une maîtrise/d'un master/d'un doctorat de français sans avoir eu de formation initiale à la pédagogie.
- Pour la première fois depuis 30 ans l'Idecaf a enregistré ces deux dernières années un tassement global de ses inscriptions, d'une session à l'autre, et d'une année sur l'autre.

2. Problématique

Les premiers questionnements qui émergent de ces constats, c'est de se demander comment un collectif enseignant aussi diversifié que celui de l'Idecaf se représente, se forge et s'approprié les enjeux pratiques, pédagogiques, didactiques et professionnels de l'enseignement du français dans un tel institut ; c'est de savoir aussi comment mieux harmoniser orientations et pratiques d'enseignement d'une classe à l'autre et entre classes d'un même niveau.

Les investigations exploratoires ont conduit l'équipe de recherche à s'interroger sur la signification et les orientations que pourrait prendre la professionnalisation d'un tel ensemble d'enseignants dans le cas d'un centre culturel et de langue française comme l'Idecaf au Vietnam. Les hypothèses sous-jacentes à cette question de recherche sont les suivantes : a) la création d'un référentiel de formation en appui à la mise en œuvre du programme est particulièrement utile pour un système d'enseignement comme celui de l'Idecaf ; et b) la conception et la mise en place d'un dispositif plus large d'accompagnement professionnel, dans la lignée de ce référentiel, répondent aux besoins de professionnalisation des enseignants dans cet institut. Ce projet de recherche est conduit en deux temps et le présent article se limite à la seule présentation de la phase 1 de l'étude, celle de la création d'un référentiel de formation, et à la vérification de la première hypothèse.

Quant à la méthodologie de recherche adoptée pour chacune des deux étapes, un travail de conception d'outil et de dispositif est d'abord entrepris, il est suivi ensuite d'une enquête de terrain qui prend d'abord la forme d'un entretien collectif, puis ultérieurement d'une enquête par questionnaire.

Notre étude s'inscrit bien dans la socio-didactique pour être au croisement du social et de la linguistique, à l'intersection de la sociologie et de la didactique professionnelle. Des éléments de contextualisation ainsi que certains concepts théoriques mobilisés comme « organisation scolaire », « professionnalisation », « référentiel » et « compétences » viennent éclairer la problématique posée.

L'organisation d'un établissement de formation est déterminée *par deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique bureaucratique mécaniste et une autre professionnelle* (Bonami, 1998 :127). Le mode bureaucratique s'entend comme l'ensemble des normes et des réglementations qui définissent le cadre de l'activité d'enseignement (titres requis pour enseigner, organisation et découpage de la scolarité, volume horaire des disciplines, programmes, calendrier et horaires de cours, modalités d'évaluation). A l'inverse de ces normes administratives, l'acte d'enseigner est généralement très peu prescrit dans les textes officiels. C'est un acte créatif, toujours adapté aux particularités de chaque classe, toujours recréé en fonction des aléas de chaque situation de classe et par lequel l'enseignant jouit d'une autonomie professionnelle considérable dans la définition de ses pratiques. Comment harmoniser ces deux logiques ?

Entre autres mesures qui permettent l'articulation des deux ordres bureaucratique et professionnel dans une organisation scolaire, on pense à la professionnalisation des enseignants, qui avec Wittorski et Briquet-Duhazé (2008 : 28) consiste en *une intention sociale émanant d'une institution ou d'une organisation ; soit l'injonction faite aux individus en formation, d'engager un processus de construction-transformation de leurs activités au service d'une efficacité et d'une lisibilité plus grandes du travail*. Parmi les outils d'accompagnement à ce processus de construction-transformation de l'activité enseignante, il y a le référentiel de formation considéré comme un plan de formation type, un curriculum prescrit qui précise les contenus à enseigner/apprendre, les modalités d'acquisition les plus favorables, les attitudes attendues. Il dessine le parcours d'apprentissage tout en l'inscrivant dans une perspective d'évolution face aux mutations constantes du contexte. Sa conception revient au centre de formation, avec la participation des formateurs spécialisés et des acteurs de terrain.

Développer un référentiel de formation, cela suppose que ses utilisateurs s'approprient le concept de compétence. Savoir agir avec compétence, c'est selon Guy Le Boterf (2002 : 46) être capable de mobiliser et de combiner des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, attitudes, convictions) et des ressources de réseaux (banque de données, réseau d'expertise, etc.) pour agir dans des situations professionnelles en vue d'atteindre des résultats et afin de répondre à des enjeux.

3. Conception du référentiel de formation et signification de l'outil

Le référentiel de formation⁴ de l'Idecaf conçu en appui au programme de niveau 1 (classes de 1 à 5) avec pour manuel « Le Nouveau Taxi 1⁵ » destiné au public adulte, se présente en cinq tableaux synoptiques correspondant aux cinq classes. La matrice comprend les entrées suivantes : la présentation générale (leçons correspondantes, volume horaire, objectif général, approches didactiques préconisées), les objectifs spécifiques formulés en termes de compétences, les activités langagières et actionnelles, les recommandations opérationnelles et les résultats attendus dotés d'indicateurs de réussite qui soient spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables et tangibles. Notre interprétation de l'utilité d'un tel référentiel est fondée sur deux approches, didactique et sociologique.

Du point de vue pédagogique et didactique, la création d'un référentiel de formation a le mérite de pallier une application trop instrumentale de ce programme de cours « tous publics », et de dépasser les simples et (pour certains enseignants) uniques références au manuel en usage et son découpage (en unités de séance et de classe). On peut reprocher à ces normes bureaucratiques (la répartition du programme de l'Idecaf en 5 sessions annuelles, l'attribution du même volume horaire de 36 heures quel que soit le niveau de classe) de tronçonner le programme d'études, et de générer ainsi de la discontinuité dans le parcours d'apprentissage et de l'incohérence dans l'activité enseignante.

Le référentiel de formation peut permettre aux enseignants de repréciser et dynamiser les enjeux pédagogiques et didactiques, et de les partager avec les apprenants. Il accompagne les pratiques enseignantes en les faisant converger vers la même finalité, les mêmes objectifs, les mêmes approches didactiques sans dénier pour autant chez nos enseignants leur marge de manœuvre. Il complète le manuel avec des mises en garde sur la surcharge disciplinaire de certaines leçons ou au contraire sur leur insuffisance, et avec des nécessités d'alignement sur le CECRL. Il incite les enseignants à un travail de transposition didactique et de réflexion épistémologique sur les concepts qu'il mobilise, les activités et les modalités de travail

qu'il propose. Ainsi, au lieu de la simple transmission de connaissances, ces derniers se doivent d'introduire ou de renforcer des approches à la fois communicative et actionnelle, qui ne soient pas trop « livresques », via des tâches langagières et non langagières, mobilisatrices de plusieurs compétences ; ils travaillent à développer chez les apprenants une nouvelle forme de culture d'apprentissage construite sur des savoir-faire fonctionnels, et des attitudes formatives d'autonomie, de réflexion, de responsabilité, de responsabilisation et d'engagement personnel ; ils veillent à ce que l'évaluation formative et/ou sommative soit pertinente et fiable en conformité avec les indicateurs de performance mentionnés. Par ailleurs, la transposition et la traduction éventuelle d'un tel référentiel en vietnamien pourrait permettre de fournir aux apprenants eux-mêmes un nouvel outil pour mieux se situer et donc s'orienter sur leurs propres parcours d'apprentissage.

Etudié selon l'approche sociologique, un tel référentiel de formation dépend des conditions sociales, culturelles, économiques et politiques à partir desquelles il est conçu. Plus que le « C » culturel, le « E » des échanges représente à l'Idecaf et pour l'Idecaf un enjeu majeur, car, d'un point de vue anthropologique, selon Le Huu Khoa, (2009), la culture vietnamienne accorde à la langue vietnamienne et par extension aux langues en général, des valeurs très fortes en tant que vecteurs de communication, mais aussi vecteurs culturels voire quasi socles sociolinguistiques des relations interpersonnelles et internationales.

Le référentiel de formation élaboré affiche aussi et à dessein les valeurs socio-économiques de l'institution qui l'établit. En effet, l'Idecaf fonctionne essentiellement en autonomie financière et assure les moyens de son existence grâce aux recettes de ses cours de langue française. Ses apprenants-clients étant en droit de faire connaître leurs attentes et de réclamer une meilleure qualité de la prestation enseignante, il est important pour l'institution dans sa logique commerciale de les satisfaire pour les fidéliser. Ainsi, un programme construit sur l'approche par compétences, l'approche communicative et actionnelle, montre bien qu'on souhaite tendre vers des profils et des impératifs professionnels que réclame le monde du travail. L'enseignant comme l'apprenant sont soumis à une obligation de résultats, d'où des besoins croissants de co-construction des savoirs, de développement du travail en équipes, d'engagement de part et d'autre, et de partage de convictions.

Quant aux valeurs pratiques et communautaires d'une organisation scolaire comme celle de l'Idecaf, le référentiel ainsi créé peut permettre aux enseignants de faire converger puis harmoniser leurs habitus de travail, de rapprocher puis mutualiser leurs pratiques pédagogiques et enfin de mieux confronter puis associer leurs convictions. Pour le moment, chaque enseignant dont la prestation est directement

encadrée par le bureau des études et appréciée par les apprenants-clients, exploite ses propres ressources, ses acquis, ses expériences, ses compétences pour assurer les tâches qui lui sont assignées. Il y a certes un fort professionnalisme individuel, mais une faible cohésion collective. On ne peut encore parler d'identité académique, ni d'identité de métier dans cette communauté de pratiques, de la part d'une soixantaine d'enseignants, hétérogènes en âge, ancienneté, mobilité professionnelle, formation et qualification. Toutefois, les premiers pas de la démarche vers la dynamique identitaire d'un collectif d'enseignants sont perceptibles au travers des concertations organisées dans le cadre des « cafés pédagogiques⁶ » à l'Idecaf. La création du référentiel de formation est utile pour le système d'enseignement du français à l'Idecaf, on peut le dire, dans la mesure où il contribue à redéfinir, préciser et dynamiser ses enjeux pratiques, pédagogiques, didactiques, professionnels et institutionnels.

4. Enquête de terrain

Le référentiel de formation élaboré a été soumis à la lecture et à l'analyse critique lors du café pédagogique du 22 août 2015 qui réunissait une vingtaine d'enseignants et membres du bureau des études de l'Idecaf.

Deux avis principaux ont été émis. Dans le premier, les enseignants conviennent d'emblée de l'utilité de cet outil car il permettra de les guider dans leur enseignement et, de manière plus instrumentale, dans la conception de tests d'évaluation ; dans le second, quelques enseignants indiquent l'intérêt d'une transposition en langue vietnamienne destinée aux apprenants, pour rendre les apprenants plus actifs dans leur apprentissage. Plusieurs participants soulignent l'importance de l'entrée « Attitudes ». Ils se demandent comment susciter puis accompagner chez les apprenants un indispensable auto-apprentissage ainsi que les autres attitudes préconisées dans le référentiel.

Deux questions ont été soulevées par la suite. La première concerne les modalités par lesquelles un enseignant, surtout un jeune enseignant, arrivera à faire adopter les attitudes mentionnées dans le référentiel auprès de ses apprenants. La deuxième évoque le caractère idéal des objectifs en termes de compétences, étant donné l'écart entre ce qui est visé et ce qui est réellement acquis chez l'apprenant, selon l'expérience vécue des enseignants.

Plusieurs propositions ont été adressées au Bureau des études et à la coordination pédagogique, notamment sur les conditions selon lesquelles chaque enseignant pourrait tirer profit de cet outil pédagogique. Il s'agirait de l'élaboration d'un petit guide dans lequel seront précisés les modalités de travail et les bonnes

pratiques à privilégier ; il serait question aussi de l'accompagnement professionnel des enseignants les moins expérimentés.

La mise en oeuvre de ce référentiel de formation à l'Idecaf pourra être optimale lorsqu'elle aura réuni des conditions de réalisation satisfaisantes. Parmi celles-ci, la bonne connaissance de son public d'apprenants. A cet effet, un questionnaire a été distribué aux apprenants de la session 4-2015 et 795 réponses individuelles ont été récupérées correspondant à environ 50% de l'effectif total de la session. L'enquête⁷ avait pour but de préciser les profils et parcours des apprenants de l'Idecaf dans leur actualité et leurs évolutions. Ainsi, avec une meilleure connaissance des statuts, projets et aspirations individuelles des apprenants dans leur diversité, l'Idecaf pourra mieux communiquer vers son public et faire évoluer son offre pédagogique et culturelle en étroite relation avec la réalité de son public et ses attentes.

Au niveau des profils, 71% des apprenants sont des apprenantes, 47% du public a entre 18 et 23 ans, correspondant à la tranche d'âge des étudiants en universités. On recense également 39% d'apprenants employés ou autres (personnes au foyer ou sans emploi). Enfin 9% d'apprenants adolescents proviennent d'une dizaine de collèges ou lycées publics et internationaux d'Hô Chi Minh-Ville.

Ils sont 62% à dire vouloir *pratiquer* le français à l'Idecaf plutôt que *apprendre* le français. Ce « penchant » pour la pratique dénote sans doute une attente à caractère pédagogique pour un français communicatif et actionnel. Quant à leur(s) finalité(s) pratique(s) dans leur apprentissage du français, 37.7 % répondent vouloir poursuivre des études en France ou dans un pays francophone ; 35.0 % pour voyager en France ou dans des pays francophones ; 31.3 % pour accéder à une responsabilité ou une reconnaissance professionnelle pour laquelle le français est une nécessité ou un atout ; 19.5 % pour améliorer leurs connaissances scolaires ou universitaires ; et 18.6 % pour d'autres finalités comme se marier, obtenir la nationalité française, faire de la recherche, aider son enfant, acquérir des connaissances nouvelles, aimer la langue française, aller travailler en France, etc. L'attrait ou un projet pour des études en France reste l'horizon vers lequel se tournent majoritairement les apprenants, mais presque à égale aspiration pour un voyage en France (ou vers des pays francophones) ainsi que pour un usage du français en milieu professionnel.

Conclusion

L'utilité générale d'un tel référentiel a été vérifiée lors d'une première présentation de l'outil, de ses principes et déterminations. Les enseignants interrogés, en abordant d'emblée l'intérêt mais aussi les enjeux ultérieurs voire les défis que

contient ce référentiel, ont conforté l'équipe de recherche dans l'orientation de son projet. Dans la deuxième phase de cette recherche, le référentiel sera éprouvé en tant que plan de formation type auprès de jeunes enseignants dans l'accompagnement plus rapproché de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprenants. Enfin, loin de ne représenter qu'un outil *régulateur*, à ce stade, un tel référentiel est aussi et surtout un outil *révélateur* des logiques organisationnelles en jeu à l'Idecaf.

Bibliographie

- Bonami, M. 1998. «Stratégies de changement et innovations pédagogiques». *Education Permanente*, n° 134, p. 125-138.
- Le Boterf, G. 2002. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'organisation. 4^{ème} édition entièrement renouvelée.
- Le Huu Khoa. 2009. *Anthropologie du Vietnam. L'espace spirituel de la vie*. Edition : les Indes Savantes.
- Wittorski, R., Briquet-Duhazé, S., (Eds.) 2008. *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

Notes

1. Tran Thien Tam Minh et Nguyen Thi Ngoc Suong sont les représentants d'une Équipe de sept enseignants-chercheurs qui ont collaboré à cette recherche et à cet article :
Raymonde Dinh, enseignante à l'Idecaf (dinhraymonde@gmail.com)
Nguyen Thi Thanh Thuy, enseignante à l'Idecaf (thanhthuynghuyen334@yahoo.com)
Tran Thien Tam Minh, enseignant à l'Idecaf (tranminhgd@gmail.com)
Antoine Touly, enseignant à l'Idecaf (antoine.touly@orange.fr)
Nguyen Thi Ngoc Suong, Université de pédagogie d'Ho Chi Minh-Ville, enseignante à l'Idecaf (nguyenthi.ngsuong@gmail.com)
Pham Duy Thien, Université de pédagogie d'Ho Chi Minh-Ville et coordination pédagogique de l'Idecaf (ph.duythien@gmail.com)
Michel Le Gall, coordination pédagogique de l'Idecaf, (michellegall@idecaf.gov.vn).
2. <http://www.idecaf.gov.vn/fr/home/> [consulté le 15 octobre 2016].
3. « đổi mới » : terme de langue vietnamienne signifiant le changement, le renouveau.
4. Le référentiel de formation, présenté sous forme d'un tableau synthétique en 12 pages, a pour but de faciliter la mise en œuvre du programme de l'IDECAF des cinq premières classes correspondant à l'utilisation du manuel *Le Nouveau Taxi 1*. Pour être dans les limites de longueur requises, nous mettons en annexe la présentation synoptique de la seule première classe, celle des quatre autres classes ayant la même configuration. Ce référentiel met en regard connaissances, savoir-faire, attitudes, activités langagières et résultats attendus au niveau de chaque classe du programme de l'IDECAF. Il renvoie à des références au CECR/ DELF. Par ailleurs il vient en complément du découpage et de la progression du programme déjà institués à l'IDECAF, en complément des consignes et repères fournis par le manuel *Le Nouveau Taxi 1*, pour faire des suggestions dans l'utilisation du manuel proprement dit. Ce document a été réalisé par Raymonde Dinh, Nguyen Thi Thanh Thuy, Tran Thien Tam Minh, Antoine Touly, Nguyen Thi Ngoc Suong, Pham Duy Thien, et Michel Le Gall.
5. Méthode de français. Capelle G., Menand R., 2009. Paris : Hachette.
6. Réunions pédagogiques animées par la coordination pédagogique de l'Idecaf qui ont lieu tous les deux mois.

7. Enquête en 2015 sur les « profils et parcours des apprenants de l'Idecaf », dont la synthèse, datée du 10 octobre 2015, a été rédigée par Michel Le Gall, coordinateur pédagogique de l'Idecaf, et est disponible au bureau de la coordination pédagogique de l'Institut.

Annexe

. Référentiel de formation pour le programme de l'Idecaf
 Le Nouveau Taxi 1, Classe 1 (leçons 1-6) - 36 heures

Objectifs définis en termes de compétences (connaissances, savoir-faire et attitudes)		
<p>+ Connaissances grammaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le genre et le nombre des noms - Les articles indéfini et défini - Les adjectifs (qualificatif, possessif, démonstratif) - La conjugaison des verbes au mode indicatif, temps présent (<i>s'appeler, aller, avoir, être</i> et les verbes du 1^{er} groupe) - Les pronoms sujets, toniques et interrogatifs - L'adjectif interrogatif <i>quel</i> - La négation <i>ne...pas</i> - Les prépositions de lieu (à + nom de pays/nom de ville) - L'accord des adjectifs avec le nom 	<p>+ Connaissances lexicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les salutations - L'état-civil d'une personne - Les goûts - La localisation des objets - La possession <p>+ Connaissances en phonétique</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'intonation - La syllabation - L'accent tonique - La liaison [z] <p>+ Chiffres de 1 à 69</p> <ul style="list-style-type: none"> + Initiation à la langue-culture française et francophone 	<p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> Saluer Se présenter et présenter quelqu'un Faire la connaissance de quelqu'un Demander des informations sur une personne. Identifier quelqu'un Correspondre avec quelqu'un Montrer et localiser des objets <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Cultiver du plaisir à apprendre le français Se mettre en posture de réflexion sur les langues et cultures apprises Se mettre en posture de réflexion sur son apprentissage (stratégies d'apprentissage, autoévaluation) Être actif, participatif Se déterminer pour des habitudes d'auto-apprentissage en dehors de la classe

Activités langagières	Résultats attendus
Compréhension orale	
<p>Écouter un document sonore ou un énoncé relevant de la vie courante (conversation amicale, texte de présentation/description).</p>	<p>Pouvoir comprendre un document sonore simple, de moins d'une minute, de débit lent, bien articulé et qui comprend des pauses facilitant l'assimilation du sens.</p>

Activités langagières	Résultats attendus
Compréhension écrite	
Comprendre un document écrit simple (carte de visite, courriel électronique, portrait, présentation d'un objet).	Pouvoir comprendre des textes très courts de 50-60 mots et très simples qui comprennent des mots familiers et des expressions élémentaires.
Production orale	
<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un monologue (se présenter, décrire une personne, décrire un objet, la pièce d'un logement). - Interagir dans un dialogue (poser des questions simples et répondre à des questions de même ordre). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir produire des énoncés simples et corrects qui tiennent sur 2-3 minutes, en utilisant des expressions familières et élémentaires. - Pouvoir établir de courts échanges sociaux avec l'aide ou non de supports et en présence de son interlocuteur.
Production écrite	
Écrire un texte simple (un formulaire d'identité, un portrait, un e-mail, une carte postale, la description d'une pièce d'un logement).	Pouvoir écrire des textes de 30-50 mots avec des expressions familières et élémentaires, avec des phrases simples et isolées.
<p style="text-align: center;">Tâches intégrant plusieurs activités langagières selon la perspective actionnelle</p> <p style="text-align: center;">Trois exemples de tâches :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tâche 1 (CE+PE) : lire un texte de correspondance (un courriel, une lettre) et y répondre. -Tâche 2 (CO+PO) : se renseigner dans une conversation téléphonique sur une pièce et ses meubles et objets, puis la décrire dans une lettre. -Tâche 3 (PO+PE) : faire connaissance avec un nouvel ami et le présenter à sa famille dans un courriel. 	

Suggestions liées au manuel *Le Nouveau Taxi*, classe 1 (leçons 1-6)

Il est nécessaire d'indiquer aux apprenants des sites internet extérieurs au manuel pour l'approfondissement des acquis ou pour les compléter, comme par exemple pour l'audition de l'alphabet ou des nombres au-delà de 20. Anticiper sur la présentation du vocabulaire dans le cas de leçons trop fournies comme les leçons 5 et 6 par exemple. De manière générale, favoriser la réutilisation des acquis lexicaux d'une leçon à l'autre, d'une classe à l'autre. Développer dès cette classe des mises en pratique de type jeu de rôle pour une assimilation active des connaissances et savoir-faire en jeu.

La leçon 0 est essentielle pour susciter un climat de confiance mais aussi pour introduire toutes les modalités d'enseignement/apprentissage et les interactions de classe qui seront nécessaires à sa bonne marche. Dans le manuel, la brève liste des indispensables phrases de base ('Je ne comprends pas', 'Pouvez-vous répéter?') pourra être complétée par les professeurs, et surtout permettre de motiver le plus tôt possible des postures participatives et proactives chez les apprenants.



GERFLINT

ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Dispositif hybride
du Cours d'Insertion Professionnelle -
un outil pour enseigner le français dans une
visée professionnalisante

NGUYEN Thi Thanh Huong

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

Résumé

En vue de mettre en place un outil professionnalisant au sein des cursus universitaires francophones, un groupe d'enseignants-chercheurs de l'Institut Polytechnique de Hanoï a créé un dispositif hybride implanté sur la plate-forme Moodle au Campus Numérique Francophone partenaire de Cantho. Cet outil favorise une approche pédagogique innovante intégrant les TICE. Les séances en présentiel et à distance permettent de développer des compétences plus autonomes et plus dynamiques avec notamment un exercice final de simulation d'entretien d'embauche menée par des recruteurs professionnels. Grâce à l'expérimentation de ce dispositif et à une enquête réalisée auprès des étudiants, nous analysons sa portée du point de vue des recruteurs et des étudiants.

Mots-clés : insertion professionnelle, dispositif hybride, simulation, autonomie, TICE

vice of the Professional Insertion Course - A tool to teach French in a professionalizing aim

Abstract

With a goal to develop a professional teaching tool, a team of lecturers and researchers of Hanoi University of Science and Technology have designed a hybrid course implanted on the Moodle platform at the Francophone Digital Campus partner in Cantho University. This tool promotes an innovative pedagogical approach incorporating the ICT (information and communications technology). Classroom, distance sessions and the last exercise - a simulation of a job interview by professional recruiters, encourage students' autonomy and activeness. Results of the experimentation and questionnaire surveys acknowledge advantages of the course in the view of recruiters and learners.

Keywords: employment integration, hybrid course, autonomy, ICT in teaching

Introduction

1. Problématique de l'insertion professionnelle des jeunes francophones au Vietnam

La crise économique actuelle accentue les difficultés d'accès à l'emploi de l'ensemble des demandeurs d'emplois vietnamiens, y compris les jeunes diplômés. Alors que le marché du travail actuel est plutôt dominé par les secteurs de la production et des services¹, les qualifications des étudiants sont beaucoup plus variées. L'inadéquation entre les diplômes délivrés par les universités, le marché du travail et les attentes des nouveaux diplômés met en péril l'entrée dans la vie active de ces jeunes.

Même si les raisons du chômage des jeunes vietnamiens sont diverses, il apparaît que d'une part, à l'issue des formations universitaires, les jeunes diplômés n'ont pas acquis les compétences comportementales et les compétences techniques attendues et que d'autre part, les entreprises n'ont pas développé de protocole standardisé de recrutement de leurs futurs employés². Cette situation touche aussi les jeunes vietnamiens francophones qui souhaitent intégrer l'une des 280 entreprises francophones implantées dans le pays³.

Afin de faciliter la recherche d'emploi des étudiants francophones, le Bureau Asie-Pacifique a introduit le Module d'Insertion Professionnelle (MIP) dans des cursus universitaires. À partir d'une enquête menée auprès de sept filières universitaires francophones sur Hanoï en 2013, nous constatons que même si les jeunes enquêtés avaient bien apprécié l'utilité du module, ils se plaignaient d'un déficit d'échanges et de possibilités de prises de parole durant ces apprentissages.

Nous pouvons alors nous interroger sur la façon d'enseigner à ces jeunes la maîtrise des techniques de la recherche d'emploi. Par quelle approche pédagogique peut-on favoriser les échanges et combler le fossé entre la finalité et la pratique du module ?

2. Dispositifs de formation en utilisant des technologies pédagogiques en faveur de l'insertion professionnelle

Témoignant de la popularité croissante des TICE notamment dans le domaine de l'éducation, plus de 50 établissements de l'enseignement supérieur français et de leurs partenaires académiques dans le monde entier ont mis en place 150 cours MOOC (Massive open online course) - CLOM (Cours en ligne ouvert et massif) sur la plate-forme « FUN⁴. » Cet outil né, le premier, au sein des universités américaines, permet aux étudiants - et à toute personne qui le souhaite - de se former en ligne

et d'interagir avec d'autres, même à l'autre bout de la planète. Le MOOC repose sur une plate-forme internet. Les internautes qui s'y connectent peuvent y trouver des cours sous forme de vidéos, de diaporama, de cours complets, ainsi que des exercices, des espaces d'échanges interactifs et des évaluations régulières, le tout gratuitement⁵.

Parmi ces MOOC, il existe des sites dont le but est de former les apprenants aux techniques de recherche d'emploi. Depuis avril 2015, Pôle Emploi propose quatre «MOOC pour l'emploi», qui visent d'une part à faciliter la recherche d'emploi, en adéquation avec les offres du marché, d'autre part à faire gagner du temps pour l'échange entre le demandeur d'emploi et son conseiller, l'échange se faisant directement par internet⁶.

Ainsi on voit l'apparition d'un outil d'apprentissage à fort potentiel de développement et d'échanges. Pourtant au début des années 2010, le MOOC a rencontré différentes réactions. Alors que certains défendent sa flexibilité et l'innovation de l'approche, d'autres y voient la fin du cours magistral classique académique et s'inquiètent d'une possible baisse de qualité et donc d'un affaiblissement du niveau des certifications de ces cursus⁷. En outre, la statistique des abandons au cours des MOOC (ex. : Sur Coursera, la plate-forme des 140 meilleurs organismes de formation et universités mondiaux, il n'y a qu'environ 10% des participants inscrits à un cours vont jusqu'au bout)⁸ est significative et invite à réfléchir à un dispositif intermédiaire entre le cours en présentiel et le MOOC pour accompagner au mieux nos étudiants francophones.

3. Le choix d'un nouveau dispositif pour le MIP : Cours hybride d'Insertion Professionnelle (IP)

Toujours en nous basant sur l'enquête réalisée en 2013, nous avons constaté que l'un des inconvénients les plus remarquables du module MIP classique est le manque de temps pour l'oral. En outre, le Module étant dispensé en langue française, le renforcement du bagage linguistique chez les futurs diplômés n'était alors pas garanti. Nous avons donc réfléchi à un nouveau dispositif pédagogique, permettant aux jeunes de travailler en présentiel aussi bien qu'à distance. Il s'agit de créer à la fois, un espace d'échange pour un travail plus collectif et une ressource d'informations régulièrement actualisée afin d'alterner mieux les activités de préparation à domicile et de présentation orale en classe.

Dans la lecture des ouvrages de fin des années 1990 et début 2000, on constate un mouvement net de la création de dispositifs hybrides. Les chercheurs se sont penchés sur cette nouvelle approche, mettant l'accent sur « toutes les dimensions

d'un objet de connaissance », que Charlier (2006) appelle « *integrated learning* » ou apprentissage intégré. Ce concept se centre donc sur l'apprentissage, la construction des objets de connaissance et s'intéresse à la manière la plus efficace de les « intégrer » dans une situation de formation. Comme il est également associé aux technologies (p.472), le concept initial d'« *integrated learning* » s'élargit d'une dimension organisationnelle. Il est mis en relation avec une articulation « équilibrée et harmonieuse » de la présence et de la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau (Lim, 2002 ; Osguthorpe et Graham, 2003, cité par Charlier). Un programme hybride associe dès lors une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. Cette approche permettrait d'enrichir les modes de formation « traditionnels » tout en limitant l'investissement financier. Par ailleurs, ce nouveau dispositif paraît posséder des avantages, et est décrit par Valdès (cité par Charlier) comme un espace de formation articulant plusieurs aspects nécessaires pour la réussite de l'apprenant : « des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des *situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée* ». Le Brun a, pour sa part, synthétisé l'hybridation (2007) comme « *un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation, en présentiel et à distance mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif (l'enseignement au sens strict n'exige plus la présence physique en un temps et un lieu donnés, mais peut sortir de l'ex-cathedra pour atteindre l'étudiant où il se trouve) et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage* ». Par conséquent, nous pourrions attendre un fort changement dans les attitudes de l'enseignant et de l'apprenant. L'apprenant devrait faire preuve de plus d'autonomie, tout en étant accompagné par son professeur-tuteur d'une façon vraiment plus individualisée.

Tenant compte de toutes ces caractéristiques, nous avons décidé de concevoir le nouveau module à partir de ce modèle du dispositif hybride.

Conception et expérimentation

1. Mise en place du dispositif

Si les dispositifs de formation en ligne et en mode hybride sont encore rares dans les universités vietnamiennes, certains projets novateurs voient peu à peu le jour, dans l'espoir de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus attractifs et dynamiques, de transformer les cours un peu trop dirigés vers des modes d'accès au savoir plus autonomes et interactifs. Dans le cadre d'une formation doctorale, avec

le soutien de l'Institut Polytechnique de Hanoï et du Bureau Asie-Pacifique (BAP) de l'AUF, notre équipe pédagogique (une enseignante-chercheuse, chargée du cours classique depuis plusieurs années, ancienne conseillère pédagogique du BAP et une ingénieure pédagogique, chargée de production multimédia et d'intégration des modules sur Moodle) a conçu un cours hybride d'Insertion Professionnelle. Pour tester ce dispositif dans les universités membres, nous avons mis en place une expérimentation auprès de 15 étudiants de trois universités sur Hanoï. Leurs inscriptions à ce programme étaient basées sur le volontariat et le cours était dispensé hors du programme universitaire. Par contre, ils bénéficiaient d'une pédagogie innovante mobilisant les technologies de l'information et de la communication et visant la construction d'un savoir intégré des connaissances linguistiques en français comme moyen de travail pour l'acquisition des techniques de recherche d'emploi. L'objectif implicite d'une telle approche est de permettre à des étudiants se destinant à différents cursus universitaires, d'apprécier l'utilité du français et les formations francophones.

2. Les objectifs pédagogiques

À partir de nombreuses ressources, les objectifs principaux de notre cours d'Insertion Professionnelle sont de présenter aux étudiants, les techniques pertinentes de la recherche d'emploi, de créer un environnement de travail plus interactif. Comme les techniques sont nouvelles et que les connaissances du monde professionnel sont modestes chez les étudiants, nous avons détaillé les compétences à développer selon trois ensembles :

- *des compétences pragmatiques et langagières :*
 - décrire son parcours universitaire
 - parler de ses expériences et de ses qualités
 - communiquer avec le représentant du monde professionnel
- *des compétences culturelles et interculturelles :*
 - comprendre des codes et des registres communicatifs
 - interagir en fonction du contexte social et culturel
- *des compétences générales :*
 - savoirs : identifier les étapes de la recherche d'emploi
 - savoir-faire : mener une étude de marché concernant les entreprises cibles, exposer les réalisations, parler devant public, rédiger les dossiers de candidature (CV et lettre de motivation)
 - savoir-être : gérer les relations inter-personnelles, maîtriser les attitudes (responsabilité, confiance en soi, envie d'apprendre, adaptabilité)

- savoir-apprendre : développer des stratégies de collaboration avec d'autres étudiants, travailler en autonomie

Pour atteindre ces objectifs, nous avons créé un programme de formation déroulé sur six semaines, pour six thématiques auxquelles s'adjoint une séance de la semaine 0 pour la présentation du dispositif en présentiel. Nous les nommons « Module ». Selon le scénario, durant les semaines 0 et 6, le cours est dispensé en présentiel pendant deux et trois heures consécutivement car il s'agit des présentations orales, alors les semaines qui restent sont organisées d'une alternance des séances en présentiel de deux heures et le travail en autonomie de trois heures. Pour chaque semaine, les étudiants ont des productions écrites à faire sous forme de fiches et des productions orales en classe pour présenter leurs devoirs, à la suite desquelles s'ouvrent les débats. De plus, en vue de renforcer les acquis des étudiants, notre équipe a élaboré cinq quiz fin des modules 1 au 5.

3. La nature des ressources pédagogiques

La formation en hybride fait travailler les étudiants aussi bien à distance qu'en présentiel, pour d'une part favoriser le travail collectif et d'autre part structurer le travail individuel. Ainsi, différents types de ressources pédagogiques ont été mobilisés pour répondre aux objectifs initiaux.

3.1. Un cours complet et les documents téléchargeables

Depuis la page « Généralités » du dispositif, nous avons opté pour la possibilité de téléchargement du cours complet et des documents d'appui. Avec cette ressource, les étudiants peuvent avoir une vue globale sur ce qu'ils ont à apprendre et sur les connaissances susceptibles d'être utiles tout le long de l'apprentissage. Le cours complet leur permet de suivre les modules en notant au fur et à mesure leurs remarques et leurs interrogations; les documents d'appui leur fournissent des informations complémentaires et ainsi les aident à préparer des productions.

3.2. Des Activités Tutorées (AT)

Dans chaque module, les étudiants sont invités à découvrir les techniques proposées de manière autonome. Après l'annonce du cours hebdomadaire du tuteur, les AT sont prolongées avec un travail personnel de l'étudiant, suivi à distance (mail et forum) par le tuteur. Lors des AT, les étudiants essayent de capitaliser les connaissances méthodologiques, au travers des diaporamas, des études de cas, des

vidéos et les mobilisent pour des productions écrites finales. Les échanges au forum servent, non seulement à éclairer des difficultés rencontrées lors de l'acquisition chez les étudiants, mais encore à proposer des pistes de réflexion et à renforcer la curiosité d'apprentissage.

3.3. Des exposés

Les séances en présentiel sont autant d'occasions d'échanger à partir des productions des étudiants. Comme l'exercice final du cours est la simulation d'entretien d'embauche, il est très important que les jeunes soient capables de présenter leurs profils, expériences, points forts, points faibles, adéquation poste/candidat et motivation pour le poste... Hormis ces exposés, tous les participants profitent de la séance pour échanger sur tous les problèmes rencontrés et proposer différentes solutions. Ces échanges sont ensuite récapitulés par le tuteur puis l'évaluation (quiz) est réalisée par les étudiants à la maison (en ligne).

3.4. Les retours personnalisés et les bilans des productions

L'évaluation des productions permet au tuteur de personnaliser l'aide apportée à chaque étudiant. À la fin de chaque module, il poste un bilan des productions, rassemblant les points forts et les points faibles de rédaction, en orientant ses recommandations vers la révision d'une fiche du cours, d'un site en ligne ou d'un service du dispositif, en fonction des acquis des étudiants. Ces bilans sont très profitables aux étudiants, comme en témoigne leur nette progression tout au long des modules.

4. Les outils utilisés

Pour concevoir le dispositif et alterner les séances, certains outils sont indispensables.

4.1. Une plate-forme pour héberger le dispositif de formation

Implantés dans des universités membres par l'AUF depuis 1991, les Campus numériques francophones (CNF) sont avant tout des outils de partage et de capitalisation des expériences, facilitant la structuration de l'offre pédagogique et scientifique, les échanges et la mise en œuvre de projets interuniversitaires et scientifiques. Dans la région Asie-Pacifique, les CNF de Danang, Hô Chi Minh ville, Phnom Penh, Port-Vila et Vientiane constituent à la fois un réseau physique

d'infrastructures numériques, un réseau électronique d'échanges pour des services diversifiés et un réseau humain de compétences et d'expertises au service de projets opérationnels et innovants.

Dans un contexte global de plus en plus tourné vers les technologies de l'information et de la communication, les universités s'ouvrent à l'usage des TICE et souhaitent disposer de leurs propres structures comparables aux CNF. L'AUF a donc décidé en 2009 de suivre ce mouvement avec la mise en place d'un nouveau type d'infrastructures : les Campus numériques francophones partenaires⁹. Ils sont entièrement gérés par l'université dans laquelle ils sont implantés ; l'Agence attribue le label « CNFp » et apporte son soutien à l'établissement par la formation du personnel, une expertise technique et l'organisation d'activités scientifiques ou de formation.

Ce nouveau concept a rencontré un vif succès auprès des établissements membres de l'Agence : 28 campus partenaires ont été ouverts en quatre ans dont sept en Asie-Pacifique : les CNFp de Cantho, CNFp de Hanoï (Vietnam), Kunming (Chine), Port-Vila (Vanuatu), Vientiane (Laos), Loltong (sur l'île de Pentecôte) et Luganville (Santo).

Parmi ces CNFp en Asie-Pacifique, celui de l'Université de Cantho (CNFp de Cantho) a accepté d'héberger gracieusement notre dispositif expérimental.

4.2. Un site Web

Notre dispositif, baptisé *IP* pour « Insertion Professionnelle » est implanté sur le site du CNFp de Cantho¹⁰. Il fait partie intégrante des séquences pédagogiques de AT permettant au tuteur d'avoir un suivi global et individuel des étudiants et de les accompagner dans leur travail personnel.

4.3. Un centre numérique francophone pour les séances en présentiel

Notre public d'expérimentation étant issu des universités d'Hanoï, nous avons choisi le CNFp de Hanoï pour les séances en présentiel. C'est un centre dont l'équipement de grande qualité permettait des connexions très rapides, rendant les conditions de travail des étudiants optimales. Il est à ajouter que dans le futur, les salles multimédia des universités pourront suffire pour ce travail, car ces séances ne nécessitent pas toujours une connexion.

5. Le site Web

C'est le fruit du travail collectif et d'une collaboration étroite entre l'équipe pédagogique, le responsable et le technicien du CNFp de Cantho. Il rassemble, dans un style infographique original, marqué de cinq couleurs du logo de l'AUF, les six modules thématiques, constitués généralement des trois parties (objectifs du module, programme, discussion).

En se connectant sur IP, les étudiants sont accueillis sur une page « Les dernières nouvelles », qui rassemble des informations pratiques (annonces du cours, signalement d'un problème, tutoriel plate-forme Moodle, liens utiles et téléchargements). Depuis cette page, les étudiants ont également accès au planning du cours durant toutes les six semaines, au programme complet et ainsi repèrent les AT et les productions orales à préparer.

Le module 0 en présentiel a été ajouté pour prendre le temps de présenter le cours et les modalités de travail. Ici déjà les apprenants peuvent découvrir les outils d'apprentissage à leur disposition, tels que les présentations du tuteur et les discussions en classe ; les forums, les devoirs, les wiki, les quiz, qui sont faits à distance et les outils communs pour tous les deux types de travail comme les diaporamas, les vidéos, les documents téléchargeables et les liens utiles pour aller plus loin.

5.1. Les modules et leurs composants

Avant de commencer les activités, les étudiants font connaissance avec les objectifs d'apprentissage en tête de la page. Cette partie a pour but de présenter aux étudiants les savoirs et savoir-faire à atteindre durant le module. Ceux-ci sont structurés et constituent une progression au fur à mesure des techniques requises.

Dans chaque module, pour pallier les séances en présentiel, les techniques sont accessibles sous forme de fiches et de diapositives mises en ligne, accompagnées de glossaires de vocabulaire, de fiches grammaticales, d'études de cas, de vidéos et terminées par des productions écrites.

5.2. Les tests de connaissance

Chaque module est clôturé par un quiz, qui sert à évaluer les connaissances acquises. Le résultat est pris en compte pour la remise de l'attestation finale de la session. Ces quiz renvoient automatiquement à l'étudiant sa note, les corrigés et les justifications éventuelles. Trois tentatives sont admises, permettant à l'étudiant de s'auto-évaluer et rendant cet exercice plus motivant.

5.3. Des outils de travail collaboratif intégrés à la plate-forme

Le premier forum du cours s'intitule « Faisons connaissance ». Dans ce forum, les participants partagent leur profil, leur envie de travailler et la motivation de suivi du cours. Même si ces échanges paraissaient assez sommaires, ils ont illustré la hardiesse des jeunes pour prendre en main un nouvel outil d'apprentissage. Durant toute la formation, pour faire travailler les étudiants d'une façon plus active, un forum « Echange sur le module » est intégré dans chaque module. Il sert de lieu d'échange pour tous les participants et leur tuteur. De plus, les modules sont complétés par d'autres forums suite à des études de cas pour renforcer la compréhension des techniques et ouvrir de nouvelles pistes de réflexion.

Dans ces forums, toute sorte de questions sont possibles, mais la participation des étudiants y a été très timide. Nous pensons que la raison était culturelle, les participants asiatiques ayant peur de prendre position publiquement, pour ne pas risquer de perdre la face. L'amélioration de la participation étudiante aux forums est un défi pour la session prochaine : « Comment démontrer aux jeunes l'apport des forums pour les activités à distance ? »

A côté des forums, un wiki est également introduit pour faire travailler ensemble les jeunes, en vue de compléter et maintenir à jour la liste des entreprises cibles en fonction de leurs spécialités.

6. Le suivi global et individualisé

L'enjeu d'un tel outil pédagogique est aussi de quantifier les activités des étudiants sur le site Web et le cheminement de leur progression. Il est en effet bien connu qu'à l'université, les étudiants ne travaillent que la veille des examens, mais un tel dispositif peut les amener à travailler avec davantage de régularité.

6.1. Le bureau virtuel personnalisé (outils de suivi personnalisé des étudiants)

Avant le début de la formation, les étudiants peuvent s'inscrire automatiquement à la plate-forme. Pour gérer le nombre d'inscriptions, le tuteur avait demandé aux intéressés de faire une pré-inscription, puis il les avait contactés par mail pour les informer de la suite de l'inscription officielle. Après avoir créé un compte, l'étudiant peut découvrir le fonctionnement de la plate-forme et le module 0. Le tutoriel-étudiant est intégré dès le début du cours pour faciliter leur navigation. En effet, la plate-forme permet aux étudiants de savoir combien de participants sont en ligne au même moment, de dialoguer sur des forums animés par le tuteur ou pour répondre aux questions des études de cas. La progression de l'étudiant dans

un module est symbolisée par une liste d'activités. Si l'activité est signalisée par une croix bleue (ou verte pour le cas des quiz), alors elle est achevée ; l'absence de croix indique que l'étape reste à faire. Grâce à ces indications, les étudiants apprennent à gérer leur progression plus facilement.

Concernant les productions, les étudiants disposent d'un espace individuel pour remettre le devoir. Respectant les droits privés, la plate-forme ne permet pas aux autres de voir les productions de leurs camarades. Les commentaires courts ou longs de la part du tuteur sont également personnels. Si les remarques sont très importantes et nombreuses, le tuteur contacte l'étudiant par mail pour les préciser. Cette fonction de Moodle sert à représenter globalement le cheminement pédagogique de l'étudiant. Elle permet, d'une part, à l'étudiant de suivre sa progression, d'autre part, à visualiser ce qui lui reste à compléter avant la simulation. Comme c'est un outil personnalisé, les étudiants ne se soucient pas du tout de l'affichage public des remarques faites par le tuteur tout en devenant plus autonomes dans la gestion de temps. Par ailleurs, ils disposent également d'un autre outil pour consulter leurs notes obtenues aux quiz juste après la remise, un minimum de 70% de réussite constitue une condition obligatoire pour recevoir l'attestation de participation délivrée par l'AUF.

6.2. Le parcours « prof » (rapports)

Pour accompagner les tuteurs, nous avons élaboré un tutoriel-tuteur, indiquant toutes les fonctionnalités du dispositif auxquelles ils ont accès. En effet, pour le suivi global des étudiants, ils disposent de la possibilité d'accéder à tous les rapports sur l'achèvement de cours, d'activités ; sur l'historique des activités en général et en direct.

Ces fonctions du dispositif permettent au tuteur de savoir quelles activités sont réalisées, à quel moment les étudiants travaillent telle activité ou telle production. Est-ce juste avant la séance en présentiel ou de façon régulière ? Un tableau récapitulatif composé des noms et des adresses électroniques des apprenants est à la disposition du tuteur, lui permettant de voir leurs parcours grâce au système des croix bleues. Ainsi, le tuteur connaît bien la progression des étudiants et parfois peut les contacter pour rappeler les tâches à réaliser avant la date limite. Pour cette session, nous constatons que la consultation des cours par les étudiants est assez régulière.

Le suivi des étudiants se fait encore de façon plus détaillée avec la fiche personnelle de chaque participant. Toutes leurs activités et participations aux forums y

sont enregistrées. Consultant ces fiches, le tuteur peut évaluer la participation des étudiants et les féliciter ou les encourager lors des séances suivantes en présentiel.

6.3. Quelques chiffres...

Le rapport sur les activités du cours montre que le nombre des affichages (5715 - valeur au 9/5/2016) de toutes les activités est beaucoup plus important que celui des étudiants (11 à la fin), cela confirme que le cours a suscité un large intérêt. Il y a eu en moyenne 440 consultations par étudiant.

La simulation d'entretien d'embauche menée par une recruteuse est la dernière activité. Pour son évaluation, on utilise une grille d'évaluation composée de cinq critères : Motivation, Capacité d'adaptation, Attitude-Prestance, Compétence et Personnalité. Dans les commentaires, la recruteuse a remarqué positivement la motivation des étudiants, l'envie d'apprendre et les compétences techniques des énoncés. Les points faibles identifiés de nos candidats sont la gestion du stress et la mauvaise compréhension de certaines questions. Ces points seront donc à améliorer pour la session prochaine.

Par contre, le questionnaire de satisfaction¹¹ réalisé auprès des *étudiants nous conforte dans l'idée qu'IP est utile pour les étudiants*, malgré quelques problèmes techniques : 100% ont apprécié l'aspect organisationnel de la formation et constaté que leur maîtrise de la production orale et production écrite a été améliorée, 82% trouvent que la formation les a aidés à développer des compétences transversales (travail en autonomie, en groupe, présentation devant public...), 73% trouvent que le mode d'accompagnement *était* approprié ; enfin 73% considèrent que les bilans de productions ont été utiles.

Conclusion

Notre dispositif hybride a passé la première étape de son application. Pour l'année universitaire 2016-2017, ce dispositif est déjà mis en place pour les étudiants de 5^e année de l'Institut Polytechnique de Hanoï (IPH), dans le cadre d'une formation officielle. Nous sommes en train d'analyser les résultats de cette expérimentation, en espérant une meilleure appréciation de la part des étudiants, ainsi que des gestionnaires.

A l'ère numérique et de l'innovation pédagogique, comme nous tentons de l'illustrer, le dispositif apparaît comme un outil d'apprentissage interactif et efficace. La conception de ce dispositif est vraiment coûteuse en temps et en investissement personnel des intervenantes. Grâce au soutien de l'IPH, du Bureau

Asie-Pacifique de l'AUF et le CNFp de Cantho, nous avons relevé le défi de mobiliser les TICE dans l'enseignement du français avec une visée professionnalisante. Même si les résultats de cette expérimentation sont encore modestes, la satisfaction générale des étudiants par rapport à l'utilité du dispositif, la qualité des supports et la méthodologie sont pour nous source de grande joie.

Remerciements

Notre équipe tient particulièrement à remercier pour leur soutien : M. Boudesseul, directeur de thèse, co-responsable du centre associé régional CEREQ-ESO, Université de Caen Normandie, M. Hoang Minh Son, président de l'Institut Polytechnique de Hanoï, Mme Goedefroit, directrice du Bureau Asie-Pacifique (AUF).

Bibliographie

- Charlier, B. *et al.* 2006. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Lavoisier*, 4(4), 469-496.
- Lebrun, M. 2007. *Des technologies pour enseigner et apprendre* (3è, vol. 1-1). Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. *et al.* 2011. *Comment construire un dispositif de formation ?* (vol. 1-1). Bruxelles : De Boeck.

Notes [Sites consultés le 01 octobre 2016]

1. <https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=621&ItemID=15507> : Situation socio-économique du Vietnam en 2015, Bureau de statistiques générales du Vietnam
2. <http://www.cemd.ueh.edu.vn/?q=node/172>: Rapport de Dr. Nguyen Huu Lam, Directeur du Centre de la recherche et du développement de gestion, Ecole Supérieure de l'Economie de Hochiminh-ville
3. <http://www.ccifv.org/services-aux-entreprises/communication/>
4. <https://www.fun-mooc.fr/about>
5. <http://www.studyrama.com/formations/filieres/universite/les-mooc-debarquent-en-france-91431>
6. <https://mooc-pole-emploi.fr>
7. http://www.liberation.fr/societe/2013/12/26/mooc-une-etape-vers-la-privatisation-des-cours_969050#sdfootnote1anc
8. <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/01/mooc-ce-que-les-taux-dabandon-signifient/>
9. <https://www.auf.org/nos-implantations/nos-campus-numeriques-francophones/>
10. <http://cnfp.ctu.edu.vn/moodle/course/view.php?id=4>
11. <http://cnfp.ctu.edu.vn/moodle/mod/page/view.php?id=360>



GERFLINT

ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Stage en entreprise des étudiants de la filière du
Tourisme : défis et perspective.
Le cas du Département de Français de l'École
Supérieure de Langues Étrangères (ÉSLE) de Hué

CONG HUYEN TON NU Y Nhiem

Département de Français - École Supérieure de Langues Étrangères
Université de Hué, Vietnam
ynhiem233@gmail.com

Résumé

Le stage en entreprise des étudiants dans le domaine du tourisme constituant une préoccupation du Département de Français de l'École Supérieure de Langues Étrangères de Hué, une enquête réalisée auprès de nos étudiants en 4^e année permet d'éclaircir la problématique liée à leur stage qui mériterait plus d'attention afin de procéder aux améliorations. Des limites, difficultés vécues de nos étudiants de français durant leur stage en entreprise alimentent une multitude de réflexions au service de ce sujet. Dans ce sens, la collaboration école-entreprise est mise en valeur au profit de la qualité du stage.

Mots-clés : stage, tourisme, étudiant, collaboration école-entreprise

**Company internship of tourism students: challenges and prospects.
Case of French Department - Hue University college of foreign languages**

Abstract

The internship in the field of tourism being a main concern of the French Department, a survey of seniors provides issues related to their practice that needs further attention in order to make enhancements. Limitations, difficulties experienced by our French students during their internship provide a multitude of reflections for this. In this sense, the school-enterprise collaboration is focused for the quality of the internship.

Keywords : internship, tourism, student, school-enterprise collaboration

Problématique

Situé dans la même situation que d'autres destinations, le marché du tourisme de Hué est certainement influencé par des problèmes universels : crise économique, instabilité politique, terrorisme, etc. Pourtant, Hué demeure heureusement une destination incontournable pour nombre de touristes étrangers une fois arrivés au Vietnam. En fait, d'après les statistiques du Service de la Culture, du Sport et du Tourisme, Hué connaît une croissance légère bien régulière depuis 2010

jusqu'en 2016 au niveau de la fréquentation touristique. Plus précisément, par ordre chronologique, les arrivées des touristes étrangers sont évaluées à 612.463 (en 2010), à 653856 (en 2011), à 730.490 (en 2012), à 748089 (en 2013), à 778.158 (en 2014) et à 778.249 (en 2015). Il est donc possible de dégager l'importance de former une ressource en personne qualifiée dans le secteur touristique pour mieux promouvoir le tourisme local. À titre d'exemple : concernant le corps personnel du guidage du tourisme de la province, selon les statistiques en Juin 2016, le nombre de guides de la province de Thua Thien Hué est estimé à 1034, dont seulement 191 en langue française. Or, la fréquentation touristique française devient la part la plus importante du marché touristique de la province (sans compter les touristes venant d'autres pays francophones), à savoir 67150 arrivées soit 13% du marché des touristes internationaux. Cependant, il est paradoxal que le nombre de guides ainsi que d'autres mains-d'œuvre du secteur touristique de la province ne répond pas à la demande réelle, alors que les jeunes diplômés sortis des départements de français restent très nombreux sans emploi.

D'où vient le personnel travaillant pour le tourisme local ? À noter que la formation spécialisée en tourisme à Hué ne se fait qu'à l'École de la formation professionnelle du tourisme et à la Faculté de tourisme. Ces deux établissements revêtent certes un prestige de formation en procurant une bonne ressource en personnel du tourisme. Notre établissement, l'École Supérieure de Langues Étrangères (ELSE) y contribue bel et bien pour une partie importante du personnel, en particulier des guides en langue française de la province.

En phase d'évolution progressive et de résistance au recul de la langue française par rapport aux autres langues (anglaise, japonaise, coréenne), les Départements de Français des Universités vietnamiennes n'ont cessé de chercher de meilleures solutions pour tenir bon et devenir plus concurrentiel auprès d'autres. Actuellement, les Départements de Français ouvrent des filières de Tourisme, sorte de stratégie pour résister d'une part au désintérêt envers le français chez les étudiants et d'autre part, pour créer plus d'opportunités d'emploi après la sortie universitaire. En réalité, la nouvelle filière séduit à la longue la plupart de nos étudiants recrutés, contrairement à la situation que connaissent les autres filières (pédagogie ou traduction et interprétation). Ce fait n'est pas suffisamment souligné par notre Département.

À cet égard, on s'interroge toujours sur la qualité de la formation pour viser ou apporter des améliorations constantes en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage. Le stage en entreprise de notre département devient donc une préoccupation majeure au sein de notre formation en terme de qualité et de performance. En fait, le stage en entreprise des étudiants de la filière du tourisme

manifeste toujours des limites à franchir. Dans ce sens, l'organisation du stage dans le parcours de formation a suscité plus que jamais de vives discussions ou réunions dans notre Département. Un éventail de difficultés rencontrées par nos étudiants durant leur stage nous invite à y repenser sérieusement et relève également les éventuelles lacunes dans la formation ainsi que dans l'organisation des stages.

Les améliorations sont considérées indispensables comme une condition *sine qua non* de notre formation pour que celle-ci résiste bien au recul de la langue française d'une part et d'autre part s'adapte mieux aux conditions actuelles. La question du développement est toujours sans aucun doute reliée à celle de la formation des ressources humaines.

En quoi consiste le stage ?

Le stage ne constitue plus un sujet inconnu dans la recherche en science de l'éducation. Ainsi, les perceptions et les points de vue portant sur le stage se croisent-elles entre les chercheurs anglophones et francophones. Pour commencer, il faut revenir à la définition de ce qu'est un stage.

Le stage se définit par Villeneuve (1994 cité par Raucent et al., 2010) comme une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage accompagnée visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession.

L'importance du stage durant la formation réside intrinsèquement dans la définition mentionnée ci-dessus. Il apporte des avantages tant qu'il est qualifié « bon » ou « performant ». Il est complètement illusoire de croire que le stage est synonyme d'une panacée aux problèmes de l'insertion professionnelle des jeunes mais il faut comprendre ses rôles fondamentaux.

Le stage crée un lien important entre les études académiques et la vocation pratique (Gibson et Busby, 2009). Dans son rôle pédagogique, le stage est (ou devrait être) un dispositif pédagogique à la portée formative (Glaymann, 2014:63) ou une activité pédagogique structurée, réalisée dans un milieu de travail (Pasquier, 2003 :447). Au service des étudiants, Quinn U. (1995) a identifié les avantages dont bénéficient les étudiants-stagiaires. En fait, après le stage, ils sont (ou seraient) capables d'élargir leur connaissance, de développer davantage leurs compétences (communication, travail collectif, responsabilité, résolution du problème, maîtrise des risques, etc.). C'est aussi l'occasion d'examiner la théorie via la pratique, d'améliorer les capacités d'intégration. C'est grâce à ce parcours que l'étudiant

décidera le secteur où il s'engagera plus tard. Dans la même veine, Giret et Isshane (2012 :30) considèrent le stage comme un « moyen d'acquisition des compétences complémentaires à celles obtenues en formation initiale ».

En termes d'insertion professionnelle, dès l'abord, ce moyen participe au processus de socialisation des jeunes sur le plan professionnel et personnel. L'étude menée par Giret et Isshane (2012) confirme les effets du stage sur le mode d'accès à l'emploi et sur le salaire des diplômés.

Types de stage

La typologie de stage est déterminée différemment d'un auteur à un autre en fonction de leur point de vue. À titre d'exemple, selon Raucant et al (2010 : 447), les programmes de formation disposent de 3 types de stage en se basant sur la préparation à la profession : stage d'observation, stage d'immersion et stage d'intervention (ou d'intégration).

Quant à Giret et Isshane (2012 :33), ils identifient 4 types de stage en ayant recours à une analyse des correspondances (avec le superviseur) et de la gratification : stage formateur et gratifié, stage en situation d'autonomie (moins rémunéré), stage court et peu gratifié et stage éloigné du champ de la formation.

Acteurs principaux du stage et leur rôle

L'étudiant-stagiaire est l'acteur principal de son stage. Il en est (ou devrait être) responsable sur des tâches effectuées. C'est celui qui, durant cette période, *apprend en expérimentant, en faisant, en mettant « la main à la pâte » en s'inscrivant «en vrai » dans des relations professionnelles.* (Glammann, 2014 :63).

Il est plusieurs appellations attribuées à la personne responsable en milieu scolaire comme qui joue le rôle d'intermédiaire entre l'école et l'entreprise, que ce soient *référént, enseignant référént, directeur de stage, superviseur académique*, etc. Dans notre article, nous préférons le dénommer *superviseur de stage en milieu scolaire'* pour le différencier du *formateur en entreprise* qui est appelé encore *tuteur de stage, superviseur du stage, maître de stage, superviseur terrain, superviseur de stage en milieu de travail*, etc.

Quel que soit son nom, le superviseur de stage en milieu scolaire, connu à titre d'enseignant, est celui qui procède à l'évaluation durant les stages de l'étudiant et conserve son statut d'enseignant dans le cadre scolaire. Il joue le rôle d'accompagnateur et guide le stagiaire dans l'intégration de la théorie et de la pratique. Il y est aussi communicateur, évaluateur.

Parallèlement, le formateur en entreprise développe des compétences au stagiaire en fonction des explications et des méthodes de travail en lien avec les

tâches exigées. Ce formateur joue donc le rôle de communicateur, de soutien, d'encadrement et d'évaluateur (Glaymann et al., 2014).

Étude sur le stage des étudiants de la filière du tourisme du Département de Français (ESLE)

L'évaluation et la notation des rapports de stage des étudiants ces dernières années me permettent de soulever autant de problèmes que de difficultés chez les étudiants durant cette période. En fait, les rapports reflètent plus ou moins le volume de travail ainsi que la performance du stage chez les étudiants. La qualité du stage devrait être remise en cause pour que le stage se montre visiblement plus efficace. À partir de ces réflexions, j'ai contribué, dans le cadre d'un séminaire scientifique périodique du Département (Juin 2015), avec une communication portant sur la qualité des rapports des étudiants, intitulée « Le stage des étudiants de la filière du Tourisme - Le rapport de stage ou le miroir de la réalité ».

Après la communication, j'étais chargée de rédiger un guide de rapport de stage au service des étudiants en 4^e année. D'une part, ce document systématise les contenus principaux que devrait avoir un rapport de stage et d'autre part, il impose les normes de présentation pour que la rédaction du rapport soit plus strictement respectée et unifiée. La bonne nouvelle, c'est que les professeurs-évaluateurs ont facilement reconnu des changements positifs dans la présentation par écrit des étudiants. Par contre, des problèmes du stage persistent.

Ainsi, une étude s'est-elle effectuée au début de 2016 afin de mettre en lumière les questions inhérentes au stage.

L'étude en 2016 consiste à faire mieux comprendre les difficultés rencontrées des étudiants lors du stage, souligner les éléments décisifs et plus ambitieusement à porter les améliorations possibles pour atteindre une meilleure performance du stage. Cette étude cherche à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les avantages perçus par les étudiants durant leur stage ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants durant leur stage ?
- Quelles sont les propositions pour organiser un stage en performance ?

Pour ce faire, une enquête par questionnaire s'est réalisée auprès de 30 étudiants en 4^e année, ceux qui viennent d'accomplir leur stage et pourraient témoigner de leurs expériences vécues toutes fraîches. À partir de la collecte des informations, je tiens à présenter les propositions en me basant sur celles des étudiants en faveur des améliorations de la performance du stage chez les étudiants.

Le questionnaire se compose de 13 questions réparties en 2 sections :

La première, comprenant 13 questions fermées et ouvertes, se consacre aux estimations de la performance du stage réalisé par ces étudiants.

La seconde, comprenant 4 questions, porte sur les suggestions et propositions au profit des améliorations et de la construction plus efficace du programme de stage, s'adressant tout d'abord au corps professoral de la filière du Tourisme du Département, puis au Département de Français, à l'École Supérieure de Langues Étrangères, et finalement à l'Établissement d'accueil de stage, ce qui est fourni par les étudiants eux-mêmes.

Le profil de la filière du tourisme du Département de Français (ESLE)

Tout comme les autres filières du Département, les étudiants du tourisme doivent achever des cours généraux du curriculum des deux premières années avant de verser dans la spécialité. Ci-dessous la liste des cours de spécialité de la filière du Tourisme du Département de Français (actualisée jusqu'en année scolaire 2015-2016) :

	Cours/Activité	Nombre de crédits	Semestre
1	Français du tourisme	2	5
2	Français de l'hôtellerie et de la restauration	2	5
3	Français du tourisme avancé 1	3	6
4	Savoirs et techniques de restaurant	3	6
5	Industrie du voyage	3	6
6	Guidage	3	6
7	Sites historiques – Culture du Vietnam	3	6
8	Géographie touristique	3	6
9	Tourisme-Généralités	3	7
10	Droits et législations en tourisme	3	7
11	Gestion des opérations touristiques	3	7
12	Français du tourisme avancé 2	3	7
13	Psychologie du tourisme	2	8
14	E-tourisme	2	8
15	Communication personnelle et interpersonnelle en tourisme	3	8
16	Stage en entreprise	5	8
17	Travail de fin d'études – Mémoire	7	8

Il s'agit des cours spécialisés dispensés aux étudiants depuis la 3^e année. Pour les étudiants ayant de bons résultats en 4^e année, c'est à eux de choisir entre la rédaction d'un mémoire de fin d'études (soit 7 crédits) ou un examen de fin d'études. À part des cours obligatoires et optionnels présentés dans le tableau ci-dessus, les étudiants doivent passer obligatoirement un stage en entreprise d'un mois (soit 5 crédits) vers la fin de la 3^e année. Tous les jeunes sortis diplômés doivent sans exception effectuer au moins un stage durant leur formation de l'enseignement universitaire. Cette période se trouve en 8^e semestre et se déroule normalement en été après la fin de la 3^e année. En principe, la plupart des savoirs et savoir-faire nécessaires sont fournis aux étudiants, autrement dit les stagiaires sont déjà bien armés d'acquis pour faire face au premier contact dans l'environnement professionnel de leur formation.

Analyse des résultats

L'enquête s'est réalisée auprès des étudiants de la classe K9 du Département de Français (ESLE), ceux qui passent leur stage dans les différents établissements et entreprises uniquement dans la province de Thua Thien Hué. La collecte de données se fait d'une manière parfaitement anonyme. Donc, les 30 questionnaires sont distribués en présentiel (auprès de 24 étudiants en classe) et en distanciel (auprès de 6 étudiants par courriel), mais il n'y en avait que 26 valables au total.

Dans le présent article, les analyses de la collecte de données se représentera sous forme d'une synthèse générale.

D'après les résultats, tous nos interrogés reconnaissent l'importance du stage à plusieurs niveaux. Cela pourrait renvoyer aux dix raisons de faire un stage en entreprise que Pasquier (2003 :7) a regroupées comme suit :

- Découvrir le monde du travail
- Découvrir un secteur d'activité
- Enrichir son CV
- Vérifier si le métier visé vous plaît vraiment
- Acquérir de l'expérience professionnelle
- Acquérir des compétences précises
- Se réorienter
- Réaliser une mission qui vous tient à cœur
- Nouer des contacts en vue de trouver un emploi
- Se faire remarquer par une entreprise dans laquelle vous souhaitez travailler.

La plupart des étudiants choisissent et trouvent eux-mêmes leur lieu de stage (18 étudiants) ; 6 seulement l'ont fait grâce à leur réseau de connaissances et le reste par l'expérience des anciens étudiants. En fait, ni l'École ni notre Département ne font partie des choix du lieu de stage car nous n'avons pas encore de collaborations avec des entreprises dans le secteur touristique de la province. Cela demeure toujours les limites à améliorer dans un proche avenir.

L'enquête a bien identifié les secteurs de métiers préférés des étudiants, à savoir le guidage, l'hôtellerie, la restauration et le tour opérateur. La plupart des étudiants (plus de 50%) choisissent le guidage comme leur futur métier après le diplôme. Beaucoup aiment devenir réceptionnistes (20%) dans les grands hôtels ou travailler dans les compagnies en tant que concepteur ou chef des produits touristiques (10%). Le reste (10%) préfère trouver un emploi dans la restauration ou autres.

Selon les résultats, les étudiants ont bien bénéficié de bon nombre d'avantages durant leur stage, bien que leurs situations de stages se montrent bien hétérogènes. Ils apprécient presque tous le climat relationnel et la volonté des formateurs en entreprise, ce sont les deux éléments les plus notables sur le lieu professionnel. Ensuite, les acquis à l'école aident plus ou moins les étudiants à accomplir les tâches dans le lieu de stage. La majorité (60%) les trouvent utiles en faveur de leur stage. Par contre, beaucoup l'infirmement. Ceci se traduit par le fait qu'un grand nombre d'étudiants n'ont pas travaillé vraiment comme stagiaire ou ces derniers sont chargés du travail/de tâches qu'ils ne désirent pas ou qui ne correspondent vraiment pas à leur formation.

Les difficultés sont également inévitables lors du stage, car c'est la première étape pour la préparation à l'insertion professionnelle que doivent passer les étudiants. Par ordre d'importance, les lacunes inhérentes à la compétence professionnelle viennent en premier lieu comme difficultés. De plus, tout en étant formés dans le bassin de la langue française, nos étudiants ne se montrent pas capables de communiquer couramment ou avec aisance en français et ils n'ont vraiment pas confiance en communication avec les étrangers, donc les francophones.

En fait, les stagiaires ont besoin d'un temps d'adaptation convenable, la possibilité d'expérimenter à leur rythme diverses tâches de leur profession et la possibilité de participer à des activités professionnelles (Raucent et al, 2010 : 447). Or, le stage ne dure que 4 semaines pour tous nos étudiants de toutes promotions. Cette limite temporelle est source de difficultés. De plus, l'absence du superviseur de stage en milieu scolaire accentue davantage la « galère » de nos étudiants durant le stage. Charbonneau et al. (2014) démontrent pourtant que ces superviseurs (ainsi

que des formateurs en entreprise) jouent un rôle prépondérant pour maintenir une bonne communication entre l'école, l'entreprise et les stagiaires.

Enfin, on remarque qu'à l'heure actuelle, les jeunes préfèrent ne pas aller travailler loin comme avant s'ils peuvent trouver un bon emploi à Hué ; vu que le tourisme local se développe bien sans cesse et se positionne toujours comme un centre touristique incontournable du Vietnam. En effet, les travailleurs se trouvent dans le secteur touristique.

Les résultats dévoilent également une réalité provoquant un malaise chez les étudiants durant leur stage : les stagiaires se chargent des affaires nommées "n'importe quoi". En fait, les étudiants n'exercent donc pas de tâches qui pourraient enrichir leurs expériences à l'entrée du marché de travail. C'est la raison pour laquelle les étudiants désirent pouvoir, durant leur stage, travailler en tant que stagiaire ou travailleur de bons sens dans une entreprise.

Tous les stages de ces étudiants font l'objet d'une rémunération zéro, ce qui constitue un véritable ennui des stagiaires. Ils souhaitent que les entreprises puissent repenser leurs politiques de recrutement de stage. Cette situation est plus ou moins injuste pour les stagiaires, car Quinn (1995) a depuis longtemps analysé les bénéfices accordés aux entreprises durant le stage comme : employer des employés intelligents, compétents et disponibles ; favoriser le processus de sélection des recrutés potentiels ; réduire le coût de formation des employés grâce à leurs expériences tirées du stage. Ce point de vue est complètement partagé par Giret et Issehnane (2012) dans le sens où ces deux auteurs mettent en valeur ce mode de gestion de la main-d'œuvre juvénile.

Si je devais conclure

Le présent article ne consiste pas à dessiner une belle perspective de ce sujet, mais moins ambitieusement, il est chargé d'explicitier, à partir de l'étude menée auprès des étudiants en 4^e année, des réflexions personnelles pour contribuer à la formation du personnel en tourisme, en particulier à la qualité du stage des étudiants.

Un stage n'est pas intrinsèquement efficace, comme affirme Duchesne et Kane (2010) ; c'est pour cela qu'il devrait être bien pensé en tant que section indispensable du cursus universitaire et être bien organisé comme un programme primordial de la formation spécialisée. Effectuer un stage n'est pas si difficile mais avoir un bon stage dit intéressant, constructif et formatif est une question plus compliquée, dépendante de plusieurs facteurs et acteurs. En terme de performance, le stage

nécessite davantage d'améliorations au niveau de l'organisation et également, des critères précis afin de définir les tâches des stagiaires et de pouvoir les évaluer plus efficacement.

En outre, les réponses et propositions de nos interviewés sont venues enrichir nos réflexions et donner des pistes plus précises pour mieux définir les mesures à prendre, en espérant que les étudiants-stagiaires de notre département des promotions suivantes pourront maximiser les avantages du stage et minimiser donc les ennuis éventuels.

À partir des difficultés énoncées de nos stagiaires, il faut souligner également de nouveau l'importance de la relation tripartite entre l'étudiant-stagiaire, son établissement de formation et son organisme d'accueil (entreprise, association, etc.). Dans notre contexte, ce qu'il nous faut à court terme, tout d'abord c'est d'organiser annuellement à l'attention des étudiants une journée d'orientation et de préparation au stage avec la participation de plusieurs acteurs tels que des représentants d'entreprise, des anciens étudiants ayant les bons résultats de stages, la délégation de l'école et surtout les formateurs en entreprises. Les conseils ainsi que les échanges leur accordent certainement une bonne préparation à plusieurs niveaux avant de s'y engager. Ensuite, un superviseur en milieu scolaire est indispensable pour assurer que fonctionne bien le stage. De plus, il est nécessaire de continuer à leur fournir une séance de renseignements sur la rédaction du rapport de stage à l'aide du guide existant.

À long terme, il serait idéal de trouver un modèle de collaboration approprié entre notre établissement et l'entreprise. Je m'intéresse particulièrement à cette question qui me semble primordiale car cela reste encore à désirer. Comment passer d'un partenariat de service à celui de réciprocité (Landry, Mazalon, 1995:782) pour que les bénéfices soient partagés par tous, leur suscitera absolument une coopération durable et subviendra à la qualité du stage. Pour ce faire, quant à notre établissement, en se basant sur l'étude de Landry et Mazalon (1995 :795), il faudra dresser différentes formes d'activités de collaboration entre les établissements de formation professionnelle et les entreprises, identifier les organismes partenaires dans les activités de collaboration, identifier et d'analyser les facteurs qui semblent contribuer à la collaboration entre les organisations partenaires. Changer et améliorer la situation ne signifient pas une course contre la montre mais au moins, il faut nous mettre en route dès maintenant.

En guise de conclusion, pour compléter et combler les lacunes de cette recherche, j'aimerais réaliser prochainement, dans une perspective plus exhaustive, une étude à l'échelle plus considérable auprès d'autres acteurs impliqués (les responsables de stage, le corps du personnel de la filière du tourisme, etc.) dans le dessein de construire un modèle de collaboration compatible avec notre contexte. Ce fait

favorisera donc l'évolution de l'étude de manière plus approfondie et permettra de mieux concrétiser les mesures à prendre antérieurement.

Bibliographie

Abry, D. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Charbonneau, J. et al. 2014, « Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi », *Éducation et francophonie*, Volume 42, numéro 1, p.95-112.

Diagne, A. 2006. « L'insertion professionnelle des jeunes à Dakar : une tendance vers plus de précarité en début de vie active », *Actes de colloques de l'AIDELF*, p.1037-1054.

Duchesne, C., Kane, R. 2010. « Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 1, p. 63-80.

Glammann, D. 2014. « Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesse difficiles à tenir », *Phronesis*, Volume 3, numéro 1-2, p.58-69.

Gibson, P., Busby, G. 2009. « Experiencing work : supporting the undergraduate hospitality, tourism and cruise management student on an overseas work placement », *Journal of Vocational Education & Training*, 61:4, 467-480

Giret, J-F., Issehnane, S. 2012. « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, 117 | janvier-mars.

Jammoul, Z. 2013, « L'apprentissage professionnel par compétence Analyse comparée entre la démarche théorique et la pratique sur le terrain », *Phronesis*, vol. 2, n° 4, p. 18-36.

Landry, C., Mazalon, E. 1995. « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 4, p. 781-808.

Maubant, P. et al. 2014. « Le stage en formation : tendances et résistances », *Phronesis*, Volume 3, numéro 1-2, p. 1-5.

Pasquier, B. 2003. *Le guide du stage utile*, Édition de l'Étudiant.

Patroucheva, M. 2014. « La professionnalisation à l'université malade de la stagification : à qui profite le stage? », *Phronesis*, Volume 3, numéro 1-2, p.70-80.

Quinn, U. 1995. « Maximizing the hospitality management student work placement experience: a case study », *Education + Training*, Vol. 37 Iss 4 p. 13-17.

Raucent, B. et al. 2010, *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre*, De Boeck.

Service du Tourisme de la province de Thua Thien Hué, Statistiques sur les arrivées des touristes internationaux - Période 2010 - 2015.

Service du Tourisme de la province de Thua Thien Hué, Statistiques sur le nombre des guides locaux 2015.

Université de Hué - École Supérieure de Langues Étrangères, Carnet des étudiants, Année scolaire 2015-2016.

Note

1. Appellation reprise de celle de Charbonneau et al (2014).



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Le rôle des gestes professionnels dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère

NGUYEN Thi Tuoi

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

Résumé

La recherche sur les gestes professionnels de l'enseignant de français en classe nous a conduit à monter des séquences prises au cours des situations de stage de nos étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville (désormais l'UPHCMV). L'analyse de ces séances de classe effectuée à la lumière de nos lectures nous a permis de démontrer que peu des gestes professionnels utilisés par les stagiaires relèvent de la formation initiale mais davantage d'habitus qui, soit appartiennent à leur apprentissage scolaire antérieur soit reprennent les gestes des enseignants-tuteurs du stage en cours.

Mots-clés : professionnalisation, geste professionnel, geste langagier, formation initiale

The function of professional gestures in the professionalization of teachers of French as a foreign language

Abstract

Research on teachers' professional gestures in French classes has led us to conducting simulation classes for intern teachers of the University of Pedagogy in Ho Chi Minh City. The analysis of these classes, implemented in the light of theoretical basis, has enabled us to find out that very few intern teachers' professional gestures are not developed from initial training but from either their habits, previous study process, or emulating the gestures of their tutors.

Keywords : professionalization, professional gesture, language, language gesture, initial training

Nous souhaitons présenter les premiers résultats d'une recherche portant sur la notion de *gestes professionnels* définis comme un ensemble d'«*actes de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe*» (Bucheton, 2004) dans la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère au Viet Nam, centrée sur les gestes langagiers.

Nous nous sommes posé deux types de questions :

1. Quels sont les gestes langagiers qu'un enseignant de français langue étrangère met en œuvre en situation de classe, devant les élèves ? Y a-t-il des gestes favorisant l'apprentissage des élèves et d'autres, au contraire, qui les empêchent d'apprendre ?
2. Dans quelle mesure l'étude de ces gestes permet-elle d'articuler la formation langagière à la formation au métier d'enseignant ? Autrement dit, comment permet-elle d'instrumenter le dispositif de formation mis en place par l'analyse des pratiques ?

A partir d'un corpus composé d'enregistrements de séances de classe effectuées par des élèves-professeurs¹, nous avons pris le parti de nous intéresser à ce que disent ces stagiaires, afin de répertorier les gestes langagiers qu'ils ont mis en œuvre en classe de langue. Il s'agit donc, à partir de pratiques réelles, dans un premier temps, d'entreprendre une description des activités langagières, de repérer les registres qui font partie de la "matrice de l'agir professionnel" (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) des futurs enseignants de français langue étrangère observés : leur posture énonciative devant la classe, la mise en place des gestes de "mise en scène du savoir", la manière dont ils communiquent avec les élèves, et leur façon de réagir aux événements imprévus, d'intervenir sur le déroulement des activités de la classe.

Dans un second temps, nous réfléchirons aux possibilités d'utilisation des résultats obtenus pour le dispositif de formation d'enseignants qu'est l'analyse des pratiques dans un processus de professionnalisation : comment, par un retour réflexif sur les activités réalisées, amener les élèves-professeurs à réfléchir sur la modification éventuelle de leurs gestes professionnels, en vue d'une meilleure efficacité ?

1. Gestes professionnels de l'enseignant en classe

Dans son article, A. Jorro dit :

« La question de l'agir enseignant suscite, depuis plus de 50 ans, des recherches qui ont évolué dans leurs fondements épistémologiques : aux approches univoques succèdent des approches plurielles. La démarche [de ces recherches] consiste à saisir l'activité enseignante, dans son grain le plus fin afin de saisir les jeux de la co-activité professeur - élèves, en évitant les écueils technicistes, l'instrumentalisation du regard, les glissements vers la modélisation dogmatique. » (Jorro, 2006 : 1).

Dans l'intérêt de notre travail, nous allons présenter ci-dessous deux rubriques : les quatre dimensions fondatrices de l'agir enseignant en situation didactique (ibid.) et les quatre analyseurs de cet agir.

1.1 L'agir enseignant en situation didactique

Depuis les travaux entrepris, dans la dynamique des rencontres inter-laboratoires, sur la problématique des gestes professionnels en situation didactique, A. Jorro et Crocé-Spinelli proposent une conception qui cherche à éclairer l'agir professionnel de l'enseignant comme « une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu » (2010 : 125-140). En se basant sur cette conception, l'auteur étudie quatre dimensions qui lui paraissent fondatrices de l'agir enseignant. Nous les présenterons succinctement ci-après.

1.1.1 La dimension culturelle de l'agir professionnel

Jorro et Crocé-Spinelli soulignent d'abord que, pour problématiser l'agir humain, « le chercheur puise dans un fond anthropologique, ethnologique, historique, d'une grande richesse » (2010 : 126). En effet, l'agir de communication inclut les manifestations corporelles des participants (dans la classe, l'enseignant et les élèves) et cet agir place donc le corps et la gestuelle au premier plan. Or, les habitudes des gestuelles relèvent de la culture et donnent à toute activité une dimension symbolique. C'est ainsi que le corps communiquant devient un médiateur entre le sujet, la société à laquelle il appartient et le monde. Les auteurs écrivent que « l'adresse du geste est à la fois sociale et symbolique » (ibid).

1.1.2 La médiation langagière : le corps parlant, le corps instituant

C'est à partir d'une approche phénoménologique de l'activité de l'enseignant dans la classe qu'A. Jorro a développé le concept du « corps parlant, corps instituant » de l'enseignant dans les situations didactiques. Il s'agit ici de la troisième dimension de l'agir enseignant. « La médiation langagière permet d'approcher de plus près ce que les élèves appellent la « présence du professeur » (2010 : 127). À notre sens, nous pouvons dire que les gestes professionnels ne révèlent pas seulement des gestes langagiers mais encore des gestes du corps qui différencient des enseignants, que c'est l'harmonisation entre ce que dit et ce que fait l'enseignant dans sa classe qui pourrait assurer la réussite de la classe comme le dit Jorro dans les citations suivantes :

« le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique entre les enseignants » et surtout entre les chevronnés et les novices. « Ce

qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voir l'interdit. » (2006 : 6).

C'est dans ce sens que nous entendons dire le vice-directeur du lycée Marie-Curie à Ho Chi Minh-ville où les étudiants de l'UPHCMV font leur stage que pour être un bon enseignant, les stagiaires doivent prendre conscience qu'il leur faut être primordialement un organisateur de la classe. Pour cela, ils ne peuvent pas non seulement mettre la focale sur les savoirs à enseigner mais encore sur la conduite de la classe de façon efficace en fonction de la spécificité de chaque classe, voire de chaque élève afin d'assurer que tout élève peut s'approprier les savoirs enseignés. Certains stagiaires, étudiants du Département de français, eux-mêmes, constatent que pour enseigner efficacement, il leur est nécessaire d'être intégré, approprié, passionné par le cours qu'ils veulent faire à leurs élèves s'ils veulent que ces derniers s'intègrent au cours² à leur tour.

En fait, en classe, tout cela se passera évidemment par la médiation langagière, selon l'expression d'A. Jorro. Pour l'auteur, *la médiation corps - langage en classe* constitue « une entrée majeure » (Jorro, 2004 & 2005, cité par l'auteur même) et « l'agir du professeur ne relève pas seulement d'un savoir communiquer. Il ne s'agit pas d'exposer un savoir devant une classe, d'en faire la démonstration, mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficultés croissante, c'est-à-dire de les orienter dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche. » (ibid.).

C'est en soulignant le fait que le rapport aux savoirs et aux objets est médiatisé par les gestes professionnels qu'A. Jorro propose « la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels » (Jorro, 2002, 2006) dont nous avons parlé précédemment.

Si les travaux d'A. Jorro permettent d'éclairer la médiation langagière de l'enseignant au travers du langage verbal et non-verbal, ceux de D. Bucheton, mettent en relief la puissance du langage, et/ou « le rôle intégrateur du langage » - « instrument de travail numéro un » du professeur (Bucheton, 2009).

Le problème soulevé à travers leurs travaux concernant *la dimension plurielle du langage* dans le même acte, selon l'expression d'A. Jorro, et pluri-agenda, selon D. Bucheton, provoque parfois des malentendus, des inadéquations du discours enseignant surtout chez les stagiaires ou enseignants novices. Prenons un exemple de notre corpus.

« 24 Stg2 : [...] // bon // je répète / dans la première semestre / vous avez appris les pays francophones France / Vietnam / Canada / Ni:: Niger / Bénin / Maroc ce sont les pays francophones et les loisirs par exemple:: randonnée / ski / plongée // jouer au football et:: ce sont les jeux / les loisirs des jeunes mais en sportif et maintenant on va:: apprendre une nouvelle séance de culture francophone mais dans la musique / et avant d'apprendre la nouvelle leçon d'aujourd'hui je vous poserai quelques questions // bon M.L. / que fais-tu quand tu es libre ' que fais-tu quand tu es libre '

25 E4 : (*se levant*) (2'')

26 Stg2 : tu fais quoi ' manger::

27 E4 : manger {C : (*rires*)}

28 Stg2 : tu fais quoi quand tu es libre ' par exemple à dimanche à samedi / tu ne vas pas à l'école / alors que fais-tu à la maison '

29 E4 : euh:: j'apprends:: la leçon

30 Stg2 : oui / il apprend ses leçons / c'est très bien / c'est:: c'est un bon élève / et dites-moi / qui :: les autres activités / M.Q. par exemple (*silence* 2'') lève-toi

31 E29 : (*se levant*) (*silence* 2'')

32 Stg2 : tu fais quoi ' tu apprends::: tes leçons comme M.L. ' oui ou non ' silence* (aux élèves qui soufflent) / tu ne fais quoi / tu ne fais pas hein ' bon assieds-toi // oui toi

33 E28 : quand je suis libre je vais à la piscine

34 Stg2 : quoi encore '

35 E28 : je joue au badminton

36 Stg2 : joue au badminton / quoi encore '

37 E28 : (*silence*)

38 Stg2 : assieds-toi / (*passant le micro à E21*)

39 E21 : je vais à librairie ou à:: la bibliothèque

40 Stg2 : oui bon euh:: beaucoup des activités mais / mais est-ce que / quand vous êtes libres est-ce que vous écoutez la musique ' » (Annexe 2- Corpus 2- Séance 2).

On voit que pour réaliser l'acte d' enrôler les élèves au thème principal de la leçon « la musique dans les pays francophones », l'enseignant de la séance étudiée (dénommé Stg2) renvoie ses élèves aux thèmes déjà travaillés auparavant. Pourtant, la densité des « micro-actes » dans le tour 24 ne l'a pas aidé à réaliser son intention principale. En effet, par l'expression « je répète », l'enseignant résume la phase de rappel des leçons précédentes, puis il entame la nouvelle leçon par « maintenant on va... », et fait ensuite une requête en disant « je vous poserai quelques questions ». Le fait d'effectuer une simultanéité des actes de parole ne couvre pas de succès car les réponses des élèves E4, E29 et E28 ne sont pas les réponses attendues de l'enseignant. Par conséquent, il a dû enfin expliciter son intention en posant la question « quand vous êtes libres est-ce que vous écoutez la musique ' » au tour 40. Par ailleurs, en utilisant en vain son geste de renvoi au vécu de l'élève, l'enseignant a inconsciemment produit une situation dialogique très cocasse !

Pourtant, cette dimension reste un point impensé dans la formation des enseignants non seulement en France, comme l'a remarqué D. Bucheton, mais aussi dans la formation à l'UPHCMV, à notre connaissance.

1.1.3 La mise en scène des savoirs : question de traduction

Qu'entend-on par la mise en scène des savoirs ? A. Jorro et Crocé-Spinelli considèrent que « bien que métaphorique, [le terme] ne signifie pas recherche d'un effet de théâtralisation d'autant que l'enseignant est parfois considéré comme un comédien. Ici, la mise en scène est envisagée du côté des processus de traduction afin de considérer la manière dont l'enseignant présentera un objet donné » (2010 : 128).

Cette question se pose car, selon ces deux auteurs, la présentation du savoir pose des difficultés majeures et appelle une mise en scène tenant compte de la micro-culture de classe, du registre énonciatif à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir.

Voyons ainsi quelques exemples tirés des séances de classe de nos stagiaires.

L'observation des quatre séquences de déroulement nous a conduite à dresser le tableau ci-dessous dans lequel sont présentées les phases d'activités que les enseignants déroulent dans leurs cours. Les appellations des phases, par exemple compréhension écrite, activité d'échauffement, etc. sont des nominations à notre initiative en nous basant sur les thématiques des activités proposées par les enseignants.

Tableau 1 : Séquences de déroulement dans les quatre séances du secondaire

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Phase 1	138 tours (4 – 142) Compréhension écrite : + exploitation de l'image ; + exploitation du texte ; + récapitulation.	49 tours (8 – 56) Activité d'échauffement + rappel des pays francophones et des jeux et loisirs des jeunes de ces pays	19 tours (3 – 21) Activité d'échauffement + rappel de la séance précédente : la vie de Victor Hugo	36 tours (1 – 37) Activité d'échauffement + interview - Q1 : vous apprenez le français depuis quand ? - Q2 : pourquoi le choisir ? - Q3 : difficultés ?

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Phase 2	24 tours (142 – 165) Exercice + les expressions de temps.	118 tours (56 – 173) Leçon du jour : + les chanteurs francophones et chansons françaises ; + activité ludique.	79 tours (21 – 100) Lecture : compréhension détaillée + 1 ^{ère} lecture → relever les expressions de temps ; + 2 ^e lecture → relever les événements correspondants.	66 tours (37 – 103) Sujet de débat : Comment peut-on améliorer son français ? l'oral ? l'écrit ? + rappel des expressions pour donner son opinion et pour donner des conseils ; + discussion entre petits groupes ; + mise en commun.

Regardons maintenant le tableau ci-dessus, qui récapitule ce qui se passe lors de la séquence du déroulement du cours. Les premières remarques portent sur l'ensemble de la représentation du tableau. La ressemblance la plus remarquable mais unique entre les quatre séances est que tous les déroulements sont constitués de deux grandes phases. Deux points différents sont à faire entre la séance 1 et les séances 2, 3 et 4 à deux niveaux :

- la phase du déroulement de la séance 1 débute avec une activité de lecture, tandis que celles des trois dernières séances avec une activité d'échauffement ;
- sa phase 2 prend une place plus importante traduite par le grand nombre de tours de parole par rapport aux trois dernières.

D'autre part, en analysant de façon détaillée des phases, nous remarquons dans nos quatre séances deux grandes ressemblances dans la façon d'entrer dans une nouvelle phase d'activité : premièrement, c'est l'enseignant qui clôt la phase précédente et ouvre la phase suivante ; deuxièmement, c'est toujours dans le même tour que se trouvent la clôture de la phase précédente et l'ouverture de la phase suivante. Cela nous amène à nous demander : est-ce qu'assumer un cours dans un ordre prédéterminé fait partie des habitus de la culture professionnelle transmise implicitement et par imitation, ou fait l'objet d'enseignement de la formation des enseignants effectuée à l'université ?

1.1.4 Interaction et évaluation

La quatrième dimension de l’agir enseignant concerne l’interaction et l’évaluation. Par différentes expressions mais un bon nombre de chercheurs remarquent le registre évaluatif dans l’interaction entre l’enseignant et l’élève. (Jorro, Crocé-Spinelli, 2010 : 128-129).

Cela corrobore ce que nous découvrons en étudiant la constitution des échanges des séances de classe des stagiaires observés. En effet, le tableau récapitulatif indiquant le nombre de chaque type d’échanges dans chaque séance nous servira de caractériser les échanges dans la classe.

Tableau 2 : Types d’échanges

Séance et nombre d’échanges	Types d’échanges			
	binaire	ternaire	enchâssé	polygéré
Séance 1 (50 échanges)	7 – 14%	27 – 54%	11 – 22%	5 – 10%
Séance 2 (40 échanges)	1 – 2,5%	24 – 60%	11 – 27,5%	4 – 10%
Séance 3 (17 échanges)	1 – 5,9%	4 – 23,5%	9 – 53%	3 – 17,6%
Séance 4 (30 échanges)	12 – 40%	8 – 26,7%	7 – 23,3%	3 – 10%

Nous trouvons que la plupart des échanges binaires dans les quatre séances sont faits sous forme d’un couple dialogal question-réponse, entre l’enseignant et un élève :

« 7 Stg4 : [...] / qui a d’autre idée ‘ (silence 3’’) T.↑

8 E12 : j’ai appris le français / le français euh:: à cause de :: mon choix de mes parents {C : (*chevauchement* / *inaudible*)} euh en raison de (*rires*) en raison de euh:: il pense que euh:: mon école primaire est un plus meilleur:: est un plus:: est un meilleur école qui a une bonne formation physique et spirituelle » (Séance 4) ;

ou bien entre l’enseignant et le groupe-classe comme le montre dans l’exemple ci-dessous :

« 90 Stg1 : vers le dix-huitième siècle / bon et:: comment sont les verbes ‘ les verbes // les verbes sont conjugués à ‘

91 C : (*chevauchement*) passé / imparfait » (Séance 1).

En ce qui concerne les échanges de type ternaires, sauf les deux trouvés au début de la séance 2 constitués des tours de parole pour saluer,

« 1 E ? : levez-vous

2 Stg2 : bonjour la classe // aujourd'hui / aujourd'hui la classe // enchanté
accueil / d'accueillir madame / N.B. et madame N.T. c'est:: le professeur de français
et des stagiaires de l'Université de Pédagogie qui sont les observateurs dans la séance
aujourd'hui alors frap:: frappez tes mains

3 C : (*applaudissement*) » (Séance 2),

le reste correspond à la succession traditionnelle question - réponse - évaluation.

Par exemple :

« 12 Stg1 : [...] bon qu'est-ce qu'il y a dans:: dans cette image [...] bon qui sait ' Y.N.↑ /
qu'est-ce qu'il y a '

13 E1 : dans cette image il y a un homme {Stg 1 : oui} et des étoiles

14 Stg1 : oui / il y a un homme et :: des étoiles // [...] » (Séance 1)

Les échanges enchâssés prennent 53% dans la séance 3. Nous trouvons que l'enchaînement des questions dans la plupart des échanges enchâssés se fait à cause de l'insatisfaction de la réponse de l'élève et qu'une seule fois il s'est fait parce que l'enseignant veut une justification chez l'élève. Ce qui est considéré comme un cas particulier de la séance, c'est quand l'enseignant **ne veut pas passer la parole aux autres élèves** :

« 29 Stg3 : on compte aussi dix-neuf / oui merci // et ce texte se compose de combien de paragraphes '

30 E19 : quatre paragraphes

31 Stg3 : **quatre paragraphes // oui citez les paragraphes // précisez les paragraphes / premier paragraphe**

32 E19 : euh premier paragraphe c'est né en mille huit cents deux jusqu'à son siècle

33 Stg3 : ça veut dire de quelle ligne à quelle ligne '

34 E19 : euh:: la première ligne et la deuxième ligne (*l'enseignant note au tableau*)

35 Stg3 : **et le deuxième ' (silence 4'')** et le deuxième '

36 E19 : le deuxième paragraphe c'est de la troisième ligne jusqu'à::: la neuvième ligne

37 Stg3 : **troisième '**

38 E19 : troisième c'est à::: la::: dixième ligne jusqu'à::: la treizième ligne

39 Stg3 : **et il reste encore '**

40 E19 : c'est à la SEIZIÈME LIGNE jusqu'à la dix-neuvième ligne

41 Stg3 : merci / assieds-toi [...] » (Séance 3).

Après avoir accepté la réponse de E19, au tour 31, l'enseignant lui ordonne de continuer à citer les quatre paragraphes du texte étudié. Cet ordre a été d'abord formulé et reformulé sous trois formes différentes :

- « citez les paragraphes », verbe « citer » à l'impératif
- « précisez les paragraphes », verbe « préciser » à l'impératif
- « premier paragraphe », amorce nominal,

puis il a été produit successivement après chaque réponse de E19 par les expressions « et le deuxième » (tour 35), « troisième » (tour 37) et « et il reste encore » (tour 39).

Cela peut s'expliquer par la relation asymétrique entre le maître et l'élève ; il semble que l'élève n'a pas d'occasion et/ou n'a pas l'habitude de prendre la

parole de façon autonome dans la classe : on touche ici sans doute à des habitudes culturelles de dialogue, ou au moins d'échanges dans la classe.

Entre tout ce qui précède dans l'analyse des types d'échange et comme ce que montre le tableau ci-dessus, il existe un point commun dans nos quatre séances dans la mesure où elles sont constituées d'échanges d'ordre vertical, ce qui représente la relation pédagogique duelle et frontale. Néanmoins, ce que nous pouvons faire en vue de mieux décrire la nature des interactions en classe, c'est introduire une récapitulation des tours, des lignes de parole de l'enseignant et ceux des élèves, et du temps accordé au travail de groupe de chaque séance.

Tableau 3 : Gestion de la parole en classe

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Parole de l'enseignant	- 82 tours - 143 lignes (87%)	- 89 tours - 188 lignes (90%)	- 49 tours - 98 lignes (77%)	- 52 tours - 75 lignes (42%)
Parole des élèves	- 83 tours - 22 lignes (13%) + 1mn15s d'échange en groupe	- 90 tours - 20 lignes (10%) + 3mn45s d'échange en groupe	- 53 tours - 29 lignes (23%) - pas d'échange en groupe	- 54 tours - 102 lignes (58%) + 15mn d'échange en groupe

Malgré l'équivalence des tours de parole, on observe une dominance de la parole des enseignants. La séance 4 se présente comme cas exceptionnel où le volume de parole des élèves dépasse celui de l'enseignant, non compris 15 minutes d'échanges entre les élèves.

1.2 Une matrice de l'agir professoral

Il est évident que le travail de l'enseignant dans la classe est essentiellement langagier. Par le dialogue installé dans la classe, l'enseignant fait mobiliser tel ou tel geste d'étude, telle ou telle posture pour amener les élèves à construire tel ou tel autre objets d'étude. D. Bucheton propose la notion de « multi-agenda de la parole du maître » (2008 : 23) renvoie à l'épaisseur de l'activité enseignante qui comporte, dans la matrice de l'agir professoral élaborée par A. Jorro et H. Crocè-Spinelli (2010 : 129-131), les quatre registres :

- le discours de l'enseignant, à travers les gestes langagiers ;
- la transmission des savoirs, avec les gestes de mise en scène du savoir ;
- la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, avec les gestes éthiques ;
- la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation, avec les gestes d'ajustement dans l'action.

Nous allons ci-après présenter ces quatre analyseurs de la matrice en prenant des exemples de notre corpus sur l'aspect oral dans l'activité enseignante.

1.2.1 Les gestes langagiers

Les *gestes langagières* particulièrement importants, « le premier outil de travail du professeur » permettent notamment d'observer / analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe (Jorro, 2006 : 9). Les deux extraits suivants montreront la différence de posture énonciative des locuteurs.

Extrait 1 :

« 12 Stg1 : bon merci // bon / euh:: page cent un // **vous** voyez::: il y a un / un texte n'est-ce pas ' il y a aussi une image / **vous** observez l'image s'il vous plaît (6'') bon qu'est-ce qu'il y a dans:: dans cette image // [...] » (Annexe 2 : Séance 1 - Corpus 1).

Extrait 2 :

« 1 Stg4 : avant de commencer la nouvelle leçon ↑ / **je** voudrais vou:: euh je voudrais faire l'interview euh:: à quelques personnes dans la classe // [...] » (Annexe 2 : Séance 4 - Corpus 2).

Il s'agit de deux moments de commencement du cours de deux stagiaires 1 et 4. Si le stagiaire 1 emploie « vous » pour ordonner aux élèves d'observer l'image dans le texte comme geste de mener à une tâche, le stagiaire 2 produit, quant à lui, un effet de demander un service par l'énonciation « je ». On peut dégager de ces exemples que les changements énonciatifs entraînent éventuellement des effets d'implication différents chez les élèves.

Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir, vers des temps de retour au calme (ibib.). Ici, on peut imaginer des gestes langagiers de l'enseignant qui peuvent entretenir des liens avec les propos des élèves par des reprises, des reformulations par une posture d'écoute et/ou de négociation de sens, ou au contraire, qui sont distanciés aux élèves.

1.2.2 Les gestes de mise en scène du savoir

Les « *gestes de mise en scène du savoir* permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis ». Ces gestes de mise en scène du savoir renvoient aux gestes de mise en abyme (Jorro, 2008) qui obligent l'enseignant à partir de ce que l'élève sait faire pour le conduire à progresser sur un autre plan. « Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration, d'utilisation d'artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation

du savoir sont censés orienter l'activité des élèves » (Jorro, 2006 : 9-10). Chez les élèves-professeurs que nous avons enregistrés, on observe leurs difficultés de mettre en place ce type de gestes.

« 41 Stg3 : [...] G.H. / lis la première ligne / ah non lis le premier paragraphe

42 E36 : (faire la lecture)

43 Stg3 : merci merci / lis le premier paragraphe seulement // oui merci / assieds-toi // et répondre // **quels sont les indices de temps dans le premier paragraphe** ' quels mots quelles expressions signifient le temps ' qui sait ' qui peut ' // S.H. / dans le premier paragraphe / quels sont les indices de :: les indices de temps ' / quels mots ou quelles expressions signifient le temps '

44 E6 : c'est::: la poète / les poètes

45 Stg3 : plus fort s'il te plaît

46 E6 : [xxx] les poètes

47 Stg3 : quels indices de temps // les mots ou les expressions signifient le temps (inaudible) par exemple / quelle année / quelle date ou quel jour

48 E6 : (inaudible)

49 Stg3 : oui 1802 // et '

50 E6 : et mille huit cents quatre-vingt cinq

51 Stg3 : 1885 (noter au tableau) // et lis le deuxième paragraphe / tu lis

52 E6 : (regarder ses amis) {E ? : đọc / đọc lèn (lis / lis à haute voix)}

53 Stg3 : **bạn đọc đọan thứ hai đó (lis le deuxième paragraphe)**

54 E6 : (faire la lecture)

55 Stg3 : merci / assieds-toi / H.L.↑ / **quels sont les indices de temps dans::: dans le deuxième paragraphe ' »** (Séance 3)

Il s'agit d'un cours de lecture d'un texte parlant de Victor Hugo. L'extrait montre le moment où l'enseignant (dénommé Stg3) fait lire ses élèves et relever les indices de temps dans le texte étudié. Sa démarche est de faire faire la lecture personnelle à haute voix suivi du repérage des éléments grammaticaux. On observe une répétition du circuit : « lecture - repérage » car le texte se compose au total de quatre paragraphes. En effet, les mêmes ordres se trouvent aux tours 41 et 51 pour la lecture et les mêmes questions posées aux tours 43 et 55 pour le repérage.

Ce geste de désignation du savoir enseigné de façon répétitive semble ne pas favoriser ni développer la parole interprétatif ni capacité synthétique des élèves.

1.2.3 Les gestes éthiques

Les *gestes éthiques* « témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Avec le format de la communication », il s'agit de regarder comment le professeur agit afin de « favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie » des élèves. « En particulier, la manière dont l'enseignant incite les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario,

génère des rapports de domination » (Jorro, 2006 : 10). Il s'agit d'une contradiction car l'enseignant peut d'une part solliciter la participation des élèves, d'autre part, enlever leur droit de prise de la parole. Observons les gestes éthiques qui participent de l'autorité du maître dans les extraits suivants.

« 64 Stg2 : [...] vous pouvez lire les notes suivies à la photos pour répondre ma question / qui est-ce ' qui est-ce ' personne* qui est-ce ' levez les mains pour avoir des bons points // bon P.A. ».

L'enseignant donnera des bons points aux élèves participant à répondre à ses questions. Pourtant, au tour 88 dans l'extrait ci-après, il ne laisse pas à certains élèves prendre la parole en désignant l'élève H.N. qui ne demande pas la parole :

« 88 Stg2 : [...] maintenant / on va bien découvrir une autre mais avant de :: découvrir cette :: ce personne / écoutez une chanson (*faisant écouter la chanson*) // bon / quelle chanteuse qui chante cette chanson ' non ' quelle chanteuse ' personne* **TOUJOURS Q.N. TOUJOURS D.T. bon H.N.**

89 E10 : c'est:: Céline: Dion » (Séance 2).

Le fait de gérer le tour de parole dans la classe est nécessaire en fonction du contexte. En fait, l'enseignant dans les extraits observés a raison en éveillant aussi les non parleurs. L'important est de savoir comment doser cette gestion pour que les gestes d'autorisation et/ou de sollicitation ne deviennent pas trop autoritaires.

1.2.4 Les gestes d'ajustement

Les « geste d'ajustement relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité » (ibid.). La redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Pour D. Bucheton (2005), « c'est donc la manière dont le jeu langagier et corporel du maître se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon ».

Comme le remarque D. Bucheton, « un des problèmes de la formation à ces gestes du métier enseignant est précisément leur dimension *héritée* (les jeunes enseignants, on le sait, puisent d'abord dans leur capital de souvenirs scolaires) ou leur dimension *imitée* et *non-réflexive* » (Bucheton, Dezutter, 2008 : 24). Il s'avère aussi le cas de la formation des futurs enseignants qu'est la nôtre.

2. La formation par l'analyse des pratiques

Les questions portant sur les gestes langagiers pré-mentionnés nous amènent à nous demander aussi si la préparation du métier d'enseignant et surtout l'enseignement de l'oral dans la formation initiale des enseignants de FLE sur laquelle

porte notre travail présent, a une partie réservée à faire prendre conscience chez nos étudiants les fonctionnements du discours de l'enseignant effectué dans la classe ; si la formation actuelle fait travailler la compréhension du discours de l'enseignant ? Avec quels outils ?, etc.

Avant d'avoir les réponses à nos questions posées en menant notre travail, supposons que l'oral professionnel peut se faire lors de la formation initiale des enseignants avec différentes démarches, en appliquant la technique d'analyse des pratiques (désormais d'AP) , nous avons réalisé quatre séances de confrontation avec les quatre stagiaires Stg1, Stg2, Stg3 et Stg4 et avec leurs pairs. Ces séances d'AP³, que nous avons expérimentées, nous aident à mieux comprendre ce que nos professeurs-élèves ont fait lors de leurs classes.

Dans le cadre de cet article, nous n'avons pas d'ambition de présenter tous les résultats de notre étude. Nous choisissons donc de présenter ici les constatations concernant la réflexion sur le métier d'enseignant des stagiaires mentionnés.

Premièrement, les stagiaires manifestent les préoccupations qui sont toujours au cœur du débat des enseignants, c'est-à-dire comment faire comprendre aux élèves, comment les faire parler, quelles réactions seraient adéquates pour gérer la classe, etc. L'analyse de leurs discours lors de la séance d'AP nous permet de comprendre certains gestes langagiers que nos stagiaires produisent lors de leur cours ou qu'il leur faut construire.

En investissant leur parole en interaction avec leurs pairs pour expliquer l'écart entre travail réel et travail prescrit, les stagiaires peuvent conceptualiser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés en action. Ils prennent conscience qu'en classe, le professeur réagit en fonction des situations réelles qui exigent de lui *des compétences d'agir* dans le sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant.

Deuxièmement, le recul des stagiaires devant le film leur permet de découvrir le monde où ils travaillent. Ils commencent à comprendre que le succès dans leur travail ne dépend pas seulement de leur activité d'enseigner mais encore de celle d'apprendre des élèves. Par conséquent, ils doivent parler pour faire travailler les élèves, leurs discours produits en classe doivent produire des effets positifs sur le fonctionnement de la classe et sur l'appropriation du savoir chez les élèves. Pour cela, leur discours doit être lisible, transparent, identifiant, simplifiant et opératoire. À partir là, il est indispensable de remettre la question sur la place du langage dans l'agir de classe dans le cursus de formation actuel à l'UP car ce langage est « le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves » (Bucheton, Soulé, 2009).

Nous trouvons que nos stagiaires n'ont pas encore tout compris sur les enjeux de l'autonomie au travail de leurs élèves, mais ils ont déjà eu la conscience du rôle des interactions horizontales en classe. Ils commencent à organiser des activités en groupe pour que les élèves puissent avoir des échanges entre eux.

En ce qui concerne leur autonomie dans le travail, leur verbalisation à propos d'une pratique ou d'une situation pédagogique nous a permis de constater qu'ils adoptent des gestes d'imitation des comportements et des pratiques de leurs enseignants et/ou enseignant-tuteur. Mais au niveau de la discipline à enseigner, le français, ils approuvent la nécessité de l'entraînement à l'oral pour avoir de la fluidité orale devant la classe. Certains possèdent déjà des gestes pour poser les questions, pour ramener l'élève à la concentration, ou aux ordres dans la classe. Pourtant, il existe des cas où les stagiaires manifestent encore trop d'autorité dans la gestion de la classe.

Dernièrement, quant à la responsabilité de l'enseignant concernant le processus d'apprentissage des élèves, nos stagiaires montrent leurs difficultés en disant « je savais qui avait compris et qui n'avait pas compris du tout mais je ne savais pas quoi faire avec ceux qui n'avaient pas compris pour qu'ils comprennent ». Ou bien, une stratégie pour faire travailler un élève en situation difficile : « je l'appelais:: je l'appelais souvent pour qu'il sache:: que l'ens:: l'enseignant s'intéresse à lui pour qu'il s'intéresse plus [à la leçon] ». Certains reconnaissent qu'il leur faut changer afin de transformer ce qui se passe dans la classe. Précisément, il leur faut changer leur stratégie d'enseignement (technique, démarche,...), mieux préparer les cours, etc. Nos stagiaires reconnaissent aussi la souffrance et la peur dans le travail, ce qui s'explique sans doute par des lacunes professionnelles dans notre formation. Ces sentiments et émotions seraient moins handicapants s'ils pouvaient les maîtriser car ils font partie du monde de travail.

Conclusion

Nous estimons avoir trouvé des outils efficaces pour le développement de l'agir professionnel chez les futurs enseignants ayant suivi la formation aux enseignements du français langue étrangère. Donc, dans la prochaine étape, nous allons réfléchir aux possibilités d'utilisation des résultats obtenus pour concevoir, dans un processus de professionnalisation, un dispositif de formation enseignante centrée sur l'analyse des pratiques. Ce dispositif doit répondre à la question suivante :

Comment, par un retour réflexif sur les activités réalisées au cours des stages, amener les étudiants en formation à réfléchir sur la construction des gestes professionnels, en vue d'un exercice enseignant professionnel ?

Bibliographie

- Bucheton, D., Dezutter, O. 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck, 1^{re} édition.
- Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in : *Éducation et Didactique*, 2009, Vol. 3, n° 3.
- Bucheton, D. (dir.) 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Collection formation. Octarès Éditions.
- Bucheton, D. (dir.) 2008. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Collection *Perspectives en éducation et formation*.
- Bucheton, D. 2004. « Présentation et problématique générale du symposium : la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves », in *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Crocé-Spinelli, H. 2007. *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation dirigée par A. Jorro. Université Toulouse II - Le Mirail.
- Jorro, A. 2006. *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - 28 février 2006 - CNAM, Paris.
- Jorro, A., Crocé-Spinelli, H. 2010. « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », in : *Pratiques* n° 145-146, Juin 2010.
- NGUYEN Thi Tuoi. 2010. *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage dirigée par Marielle Rispaïl et Nguyen Xuan Tu Huyen. Université Stendhal-Grenoble 3.

Notes

1. Il s'agit du Corpus 2, un des cinq corpus de notre thèse intitulée *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Vietnam*, soutenue en décembre 2010 à Université Stendhal - Grenoble 3. Ce corpus se compose de quatre séances de classe de quatre élèves-professeurs dénommés Stg1, Stg2, Stg3 et Stg4.
2. Il s'agit des détails cités de deux rapports des enquêtes menés par deux groupes stagiaires aux lycées Marie-Curie et Le Hong Phong lors de leur stage en 2009.
3. Il s'agit du Corpus 3 de notre thèse.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Synergies Pays riverains du Mékong n° 8 - 2016 p. 105-133

Projets de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : le cas du lycée Hanoï-Amsterdam à Hanoï

VŨ Việt Hoa

Lycée Hanoï-Amsterdam, Hanoï, Vietnam

vuviethoa2003@yahoo.fr

Résumé

À Hanoï (Vietnam), l'enseignement uniforme dans les écoles publiques ne tient pas compte de la grande diversité des intelligences, de la distinction (mais en même temps la complémentarité) des deux hémisphères du cerveau ; l'éducation émotionnelle est négligée ; l'interdisciplinarité n'est pas encore très connue ; les compétences d'auto-apprentissage, de co-évaluation et d'auto-évaluation restent rares ; la rivalité prime sur la coopération. Dans ce contexte, nos projets de théâtre francophone ont connu des résultats significatifs dans l'apprentissage du français ainsi que dans la formation de la personnalité des élèves. Cet article fait une description de ces projets qui ont suivi une pédagogie positive, active et coopérative. Il montre le rôle des enseignants, les résultats obtenus ainsi que la manière d'évaluer ces projets.

Mots-clés : intelligences multiples, éducation émotionnelle, apprentissage par essais, tolérance, dédramatisation des erreurs, autonomie, pédagogie positive, active et coopérative

Francophone Drama Projects in teaching/learning French as a foreign language: Case in Hanoi-Amsterdam High School, Hanoi

Abstract

In Hanoi, Viet Nam, uniform teaching in public schools do not consider the vast diversity of intelligences and the distinction (complimentarity as well) of both hemispheres of the brain. As a result, emotional education is neglected, interdisciplinarity is unknown and competency in self-learning, co-evaluation, and self-evaluation are rare. Rivalry rides over cooperation. In this context, our Francophone (French-speaking) drama projects have experienced significant results in learning French as well as in the construction of students' personality. This article describes such projects that followed a positive, active and cooperative pedagogy. It shows the role of teachers, their outcome and the method in evaluating such projects.

Keywords: multiple intelligences, emotional education, learning through trial, tolerance, less consideration for errors, autonomy, positive, active and cooperative pedagogy

Introduction

À Hanoï, les élèves de français suivent un cursus bilingue depuis l'âge de 6 ans. Quand ils arrivent au lycée (en 10^e), ils ont la possibilité de continuer ce cursus jusqu'à la classe de 12^e (classe de Terminale) ou aller dans une classe à option français. Nous avons constaté qu'en début d'année de 10^e, leur niveau de français n'est pas homogène, qu'ils ont un bon bagage de connaissances grammaticales, un stock de vocabulaire qu'ils mobilisent essentiellement pour la compréhension et très peu pour la production. Leur niveau de compréhension écrite va du niveau DELF A2 (pour la plupart) au B2 (assez rare) du cadre européen. Leur niveau de compréhension orale ainsi que d'expression orale et écrite est plus faible que celui de compréhension écrite.

Concernant la relation interpersonnelle en classe, elle n'est pas toujours sereine. Certains élèves ont l'intention de tout faire pour avoir la meilleure note de la classe, pour être toujours le (la) meilleur(e) dans toutes les disciplines. D'autres, au contraire, perdent l'envie de faire des efforts puisqu'ils se croient perdus d'avance. La coopération avec les camarades n'est pas vraiment valorisée, reste superficielle. Rares sont ceux qui ne sont pas réticents devant l'idée de créer un environnement d'apprentissage basé sur la confiance et la loyauté.

Quand au contexte scolaire, dans les collèges publics vietnamiens en général, l'interdisciplinarité n'est pas encore très connue. Les compétences d'auto-apprentissage, de co-évaluation et d'auto-évaluation restent un luxe et dépendent des initiatives de professeurs autonomes. Les élèves reçoivent souvent un enseignement uniforme qui ne tient pas compte de la grande diversité d'intelligences¹ chez eux et qui ne tient pas compte non plus de la distinction mais en même temps de la complémentarité des deux hémisphères du cerveau². Les élèves qui ont le cerveau droit toujours en activité passent souvent pour des rêveurs ou des perturbateurs en classe à cause d'un programme scolaire qui demande les *compétences mathématiques, scientifiques, du langage ou d'abstraction*. Ce programme convient plutôt au travail du cerveau gauche tandis que le cerveau droit a des *compétences musicales, artistiques, de la créativité ou de l'imagination*³. D'ailleurs, dans cet enseignement uniforme, l'éducation émotionnelle est négligée.

Et la motivation ? Elle existe mais pas chez une grande proportion d'élèves. Beaucoup ne voient pas le sens de leur travail, ne connaissent pas leur place dans la vie de classe. Ils sont souvent stressés par les tests qui se succèdent dans toutes les disciplines, par les attentes (parfois excessives) de la famille. Ils ne sont pas mis dans des situations qui les incitent à être entreprenants, créatifs, à avoir l'esprit critique. La course pour obtenir à tout prix, par tous les moyens, des bonnes notes,

un bon bulletin scolaire, des qualifications imméritées, ce qu'on peut appeler « la course aux faux exploits », tuent l'envie d'apprendre de beaucoup d'élèves.

Partant de ces constatations, dans l'espoir d'apporter plus de plaisir et d'efficacité dans l'enseignement/apprentissage, nous avons essayé de faire cours différemment au lycée Hanoï-Amsterdam. Nous avons ainsi recouru, dès les premiers jours de lycée, à des projets pédagogiques en français. Ces projets relèvent de domaines différents (littéraire, artistique, scientifique...) et sont variés (lecture expressive⁴ pour présenter des poèmes ou des textes littéraires, composition et interprétation de Slam⁵, réalisation et présentation de projets de protection de l'environnement à Hanoï, réalisation de vidéo-clips sur la vie quotidienne, projets de clubs de chansons, d'orateurs⁶, de théâtre ; projets de jumelage avec des lycées en France⁷... Les moments de réalisation de ces projets sont souples et les espaces sont ouverts.

Parmi les projets réalisés dans les classes de français à notre lycée, ceux de théâtre francophone ont attiré le plus de monde et connu des résultats remarquables dans l'apprentissage du français ainsi que dans la formation de la personnalité des élèves. Ce sont des projets qui nous tiennent à coeur depuis le début de l'enseignement/ apprentissage du français au lycée Hanoï-Amsterdam (1989-1990). Nous nous sommes servis des moyens du bord pour monter tous les ans des sketches ou des pièces qui ont laissé aux élèves, à leurs parents, à leurs professeurs et à leurs amis des souvenirs inoubliables.

Depuis 2010, nos projets de théâtre connaissent des succès plus significatifs grâce à l'aide de professeurs français de théâtre⁸ avec lesquels nous réalisons des projets de plus longue haleine, qui durent deux ans chacun⁹. À la fin de chaque projet, nous avons monté des pièces¹⁰ pour la scène du lycée, de l'Institut Français de Hanoï et pour le Festival de théâtre International d'Enfants et de Jeunes à Toulouse en 2012, 2013 puis pour la Rencontre du Jeune Théâtre Européen à Grenoble en 2015.

Nous exposerons dans cet article les objectifs et la description de ces projets avec des expériences tirées de "*Francofourire*" (2010-2011¹¹ et 2011-2012¹²) et de "*Francomédie*" (2011-2012¹³ et 2012-2013¹⁴), deux projets qui ont été réalisés dans deux classes à options français et une classe bilingue, et qui ont suivi une progression identique. On y verra les difficultés rencontrées, le rôle des professeurs, les évaluations et les résultats obtenus.

Objectifs et description des projets

Comme nous l'avons déjà mentionné, depuis 2010, nos projets de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du français se déroulent sur deux années scolaires, à raison d'une heure et demie de cours par semaine pendant 6 mois, soit 36 heures par an. En dehors de ces heures, les élèves pratiquent à leur guise ce qu'ils ont appris, font un travail individuel ou en petits groupes pendant les pauses au lycée ou après les heures de cours, avec ou sans aide de leurs professeurs de français et de théâtre.

Nos projets ont pour objectifs :

- de développer l'intelligence émotionnelle des élèves et de créer un environnement d'apprentissage qui fasse le bonheur de tous ;
- d'enseigner/apprendre autrement une langue étrangère, d'aborder cette langue sous un autre aspect, dans un espace et avec des durées de temps variés, avec des moyens (équipements, outils, décors, sons, lumières, ...) riches et motivants;
- de favoriser le travail des deux hémisphères du cerveau pour optimiser l'apprentissage d'une langue étrangère;
- de valoriser tous les élèves en leur montrant que chacun est unique et possède des intelligences différentes¹⁵, que tout le monde est précieux et peut apporter sa contribution à un travail en commun;
- de les aider à mieux se connaître physiquement et mentalement pour mieux s'orienter dans l'avenir...
- d'ouvrir leur champs de perception;
- d'améliorer les compétences de communication en français des élèves (surtout à l'oral);
- d'impliquer les élèves dans un projet d'apprentissage du français qui les motive puisqu'ils voient *la valeur de ce projet*, qu'ils pensent *pouvoir l'accomplir* et qu'ils maîtrisent *son déroulement et ses conséquences*¹⁶;
- de développer l'autonomie des élèves dans l'apprentissage (savoir monter et réaliser un projet d'études, savoir choisir ce qu'il faut apprendre et comment apprendre, savoir privilégier ce qui est important¹⁷ et gérer son emploi du temps...).

Première année du projet

Nos projets de théâtre commencent toujours dès la première année de lycée. Cette première année débute doucement par un développement de la *confiance* dans le groupe-classe et de la confiance en soi et en son (ses) partenaire(s) dans

les activités. Dans les premiers cours de français, on a déplacé les tables pour avoir un grand espace au milieu de la salle de cours, on les a mises en "U" au lieu de les mettre en rangs. Pour les classes qui ont un grand effectif, les premiers cours se sont déroulés dans la cour du lycée. Le professeur de français a proposé des activités physiques et/ou langagières (en français) faciles et amusants auxquelles tout le monde a pu participer. Les professeurs de théâtre feront de même dans leurs cours qui auront lieu plus tard et ils insisteront plus sur le côté théâtral. On a veillé à ce que personne ne soit ou ne se sente exclu et que tout le monde soit content. Pour cela, le niveau de difficulté des activités n'a pas augmenté brusquement. La communication non verbale a été valorisée. On a précisé la ressemblance et la différence entre les gestes, les mimiques françaises et vietnamiennes. On a privilégié d'abord les activités physiques et les activités langagières simples pour ne pas créer de blocage à cause de la barrière linguistique. Ces activités, souvent organisées en cercle, ont permis à tout le monde de s'y impliquer sur un pied d'égalité. Les activités langagières plus difficiles ou compliquées sont réservées pour le moment où une atmosphère sécurisante aura été installée. Autrement, elles seront proposées en travail de groupe où les professeurs veilleront à la participation et à la coopération. On a essayé à tout moment de comprendre l'envie, le besoin des élèves, d'être attentifs et attentionnés. Cela ne veut pas dire que l'on a cédé à leurs caprices.

Pendant cette première année, la *concentration* est un moyen (les élèves concentrés réfléchiront mieux, mémoriseront plus facilement et leur apprentissage sera plus efficace) mais en même temps un but de l'enseignement/apprentissage. Cela parce qu'on demande souvent aux élèves d'être attentifs mais on ne leur montre pas ce qu'il faut faire ni comment le faire. Pour s'entraîner à la concentration, les élèves ont fait des activités qui leur demandaient d'y faire participer plusieurs ou tous leurs sens. On a pensé aussi à bien aérer l'espace de travail et à introduire des exercices de *respiration* pour oxygéner le cerveau et pour la tranquillité d'esprit. Pour que les élèves ne décrochent pas à cause de la fatigue, les activités choisies étaient variées et limitées dans le temps.

Nos élèves sont venus des classes bilingues au collège. Beaucoup ont travaillé ensemble pendant des années, au primaire ou au collège. Pourtant, ils avaient besoin de se connaître dans un nouveau contexte de lycée, avec leurs nouveaux camarades, avec leur nouveau professeur de français et plus tard, avec leurs nouveaux professeurs français de théâtre. On a vu beaucoup d'élèves qui, pour imposer leur personnalité, ont tendance à ne pas écouter suffisamment leurs interlocuteurs, à couper la parole des autres avant même de la comprendre. Ils éclipsent ceux qui sont plus timides et qui n'ont pas le temps de parole. Le début d'un

apprentissage est donc le moment d'introduire beaucoup d'activités de groupe pour entraîner les élèves à l'*écoute*, au *respect* des camarades, au *partage* des idées et du temps de parole, à la *tolérance*. On a insisté sur l'importance du *contact visuel* et les a invités à regarder leur interlocuteur pour déchiffrer les expressions du *visage*, les *gestes*, la *posture*, l'*allure* de celui-ci. Ils ont appris à mieux connaître leur *corps*, à le travailler pour qu'il soit souple, disponible, à l'aise pour la communication et pour les jeux sur scène. Ils ont appris ainsi à s'exprimer avec *émotion*, à mieux comprendre les autres et à mieux se faire comprendre. Une *atmosphère décontractée* a été créée dans nos cours de français et de théâtre francophone grâce à l'esprit de *coopération*.

Le professeur de français a préparé le terrain pour les cours de théâtre. On a donné aux élèves à lire à la maison de petits morceaux choisis de nature différente. On a réservé un moment dans chaque cours de français pour la *lecture expressive* de ces textes. On a veillé à une bonne *articulation*, à une bonne *prononciation*, un bon *rythme* et une bonne *intonation*.

Au début de chaque projet de théâtre, nos élèves ont fait connaissance avec des jeux de rôle faciles en français, et de plus en plus difficiles. Ils ont été amenés après à s'entraîner à des *improvisations* en français avec ou sans expressions corporelles, suivant des thèmes donnés, en une durée de temps limitée, assez courte. Ils ont travaillé seuls ou en groupe selon la consigne des exercices. Le but de ces exercices a été de rendre vivant le vocabulaire des élèves, d'habituer ceux-ci à coopérer, à s'exprimer sans hésitation.

À l'étape suivante, avec le professeur de français et les professeurs de théâtre, nos élèves ont fait connaissance avec des *dramatuges français et francophones*, de styles littéraires différents. Ils ont bien aimé les *textes amusants*. Ils les ont lus (à la maison) et ont choisi ceux qu'ils préféraient. Ils ont discuté avec leurs camarades. On a réservé un moment pour que chacun puisse expliquer les raisons de son choix et la classe a voté pour sélectionner les textes à jouer. On a fait ensemble des analyses de ces textes pour les comprendre à fond. Les élèves ont fait la *lecture expressive* de ces textes devant la classe. Puis, ils ont choisi leur *rôle*. Ils ont appris par coeur les textes. On leur a suggéré des techniques de mémorisation qui leur convenaient, selon leur type de mémoire (orale/ visuelle/ kinesthésique...) dominant.

Les élèves ont eu le droit de donner leur avis sur le vocabulaire des textes. Ils sont arrivés (même assez souvent) à proposer des modifications de mots, de phrases ou une présentation d'une phrase, d'un mot en *langue maternelle*, pour un effet souhaité.

Les professeurs de théâtre ont suggéré aux élèves de trouver *plusieurs versions* de présentation d'un texte. Plusieurs groupes ont donc pu interpréter un sketch, de façon différente. Les "comédiens" ont trouvé eux-mêmes la manière de jouer leur rôle qui leur était propre et singulière, les mouvements corporels qui leur convenaient. Ils ont introduit dans leur représentation théâtrale des chansons en français, des danses, des mouvements d'arts-martiaux, des mouvements de gymnastique, des numéros de magie, ... qui leur plaisaient. En première année de théâtre, les "comédiens" se sont fait eux-mêmes "techniciens". Ils ont trouvé le décor, les sons, les lumières, les morceaux de musique, les costumes ou des accessoires qui conviennent pour la pièce ou le sketch. Puis les groupes ont débuté les répétitions. Ils ont changé d'avis presque tous les jours et ont rejoué d'une autre manière. Les enseignants ont donné chaque jour leurs avis sur les productions. Puisque le but de notre projet est de développer leur *imagination*, leur *autonomie*, on a respecté au maximum leurs avis et encouragé la moindre *création*, surtout la prise de risques, jusqu'à un moment fixé à l'avance dans le projet où il ne fallait plus du tout ajouter, ni enlever, ni modifier quoi que ce soit pour pouvoir commencer à préparer le spectacle.

Tout au début de la première année de lycée, dès qu'il s'agissait de parler devant la classe, la plupart de nos élèves parlaient très bas, en français et en langue maternelle. Ils ont eu donc à apprendre d'abord à parler suffisamment fort pour se faire comprendre en classe, puis à porter la *voix* pour pouvoir jouer sans micro, dans un amphithéâtre de 700 places du lycée, devant un grand public.

Nos élèves ont appris également à gérer l'*espace* théâtral, à se tenir dans une position ou à se déplacer. Ils ont appris à faire des mouvements, des gestes significatifs, plus amples et plus nets que d'ordinaire, à avoir des interactions avec le public, à ne pas faire de gestes superflus, à ne pas piétiner. Nos cours de théâtre et les répétitions ont eu lieu d'abord dans la salle de cours de français, dans les couloirs, dans la cour de notre lycée... Ces espaces n'ont pas de dimension, ni de formes précises. Nous n'avons eu qu'une ou deux demi-journée(s) pour les filages sur la vraie scène de théâtre. Nos élèves ont dû s'habituer rapidement à cette scène.

Nos élèves ont appris également à calculer le *temps* de jeu en fonction des parties du textes, le temps donné à des mouvements comme à calculer la durée du spectacle. C'étaient eux-mêmes également qui ont dressé (avec les professeurs) le calendrier de l'année et ont appris à respecter le délais pour chaque tâche comme pour les étapes à passer. On les a habitués ainsi à être organisés, disciplinés.

Puisque que le spectacle à la fin de la première année de lycée était composé de petits morceaux choisis, de petits sketches collés ensemble, les élèves se sont regroupés en fonction de ces morceaux de théâtre ou sketch. Le *son*, la *musique* et la *lumière* étaient assez *simples*. Même chose pour les *décors*, les *accessoires* et les *costumes*. Les élèves ont eu d'abord à récupérer autour d'eux ce qui étaient prêts à utiliser. Après, ils ont fabriqué ce dont ils avaient besoin. On leur a appris à ne pas gaspiller, à se débrouiller avec peu de choses. On les a habitués à la vie de groupe, pour le bon fonctionnement de celui-ci. Au début de la première année, c'étaient les professeurs qui ont désigné les rôles de chefs de groupes, de secrétaires, de rapporteurs. Une fois qu'ils se sont mieux connus, les élèves ont fait ce travail eux-mêmes.

Les élèves ont fait la *traduction* de leurs textes en vietnamien, préparé les powerpoints pour accueillir les sous-titrages destinés aux spectateurs non francophones. Le professeur de français a discuté avec eux pour la distribution du travail à chaque élève.

Deuxième année de projet

La démarche était la même pour la deuxième année. Après la première année de projet, les élèves ont compris l'importance de la concentration, de l'écoute, de la respiration, de l'articulation, de la maîtrise de la voix, du contact visuel, des gestes, du corps. Ils ont mieux apprécié les exercices d'entraînement. Ils ont pu profiter du résultat de ces exercices pour l'apprentissage du français, pour le projet de théâtre de la deuxième année ainsi que pour la vie de tous les jours. Ils sont devenus plus entreprenants et ont continué plus volontiers à s'entraîner à un niveau supérieur. Nous avons donc constaté une grande motivation chez nos élèves, une motivation comme a défini Viau : "*un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but*"¹⁸. En effet, une ambiance de confiance et de coopération a régné dans nos classes. Nos élèves ont reconnu leur valeur et celle de leurs camarades. Selon leurs goûts et leurs capacités, ils ont choisi de participer au *groupe de comédiens* ou au *groupe technique*. Le groupe technique s'est encore divisé en *sous-groupes* qui se sont occupés du décor, des costumes, des accessoires, de la musique, du son, de la lumière. Chaque groupe a commencé le travail par des réflexions personnelles. Chacun a dû présenter et défendre ses idées en français devant le groupe. Chaque groupe a donné par la suite plusieurs propositions. Tous les *comédiens* et *techniciens* ont pu donner leur avis. Pendant le débat, les élèves ont été habitués à la réflexion, à la prise de parole, à l'expression en français devant leurs professeurs

et camarades. On leur a demandé de reformuler, de reprendre l'idée en changeant de rapporteur pour que tout le monde ait l'occasion de parler en français.

La division de la classe en petits groupes spécifiques n'a pas empêché le respect d'un *tronc commun* à tous les élèves afin qu'ils soient au courant de l'ensemble du projet et qu'ils aient le *contrôle du déroulement*¹⁹ de celui-ci. Tout le monde a donc appris l'ensemble des textes du spectacle pour pouvoir donner son avis dans son domaine respectif comme dans les autres, proposer sa contribution au projet commun et s'entraider à tout moment.

En 2^e année de lycée, les élèves ont été invités à faire des lectures de textes littéraires plus longs, sur papier ou en ligne, à regarder des films et des vidéos sur YouTube, afin d'observer l'humour français. Ils ont fait la lecture (à la maison) de deux ou trois pièces de théâtre proposées par les professeurs. Ils ont posé des questions au professeur de français et aux professeurs de théâtre, sur les points qu'ils n'avaient pas compris. Ils ont choisi la pièce qui leur plaisait. Ils ont expliqué les raisons de leur choix. Ceux qui étaient plus forts en français ont aidé les plus faibles. Ils ont lu aussi des documents pour comprendre des techniques de théâtre. Ils ont observé les costumes portés par les comédiens professionnels, même s'ils n'étaient pas obligés de mettre la même chose. Ils ont choisi des chansons en français pour le spectacle. Ils ont échangé par emails et SMS en français avec les professeurs.

La lecture/récitation expressive des textes du spectacle avec ou sans expressions corporelles figurait dans le tronc commun et donc a été pratiquée par tout le monde. Les professeurs de français leur ont fourni des critères d'évaluation en début de chaque cours et suivi (avec la classe) le progrès de chacun. On a encouragé chaque élève à trouver un binôme. Ils se sontentraidés pour le meilleur résultat de chacun et l'ont présenté devant la classe. Tous les élèves ont dû apprendre ces textes par coeur. Même si ceux-ci étaient plus longs et plus difficiles que ceux de l'année précédente, les élèves les ont appris sans faute, grâce aux techniques de mémorisation propres à chacun et à un travail en binôme de qualité.

Les exercices d'improvisation ont continué en début de chaque cours de théâtre. Les professeurs de théâtre leur ont donné des thèmes de plus en plus difficiles, compliqués et abstraits qui ont exigé beaucoup de concentration, de création, d'imagination, de coopération.

La seconde partie du cours a été réservée à la préparation du spectacle de fin d'année. Les élèves se sont dispersés dans leur groupe. Un élève pouvait participer à deux ou plusieurs groupes, pourvu qu'il gère bien son temps et assume sa responsabilité dans ses groupes. Personne ne restait sans travail. Le chef du groupe dirigeait

la communication dans le groupe, assurait la distribution du travail du jour, le bon fonctionnement de son groupe. Le secrétaire notait les opinions, les décisions du groupe. Le rapporteur présentait ces opinions et/ou décisions aux professeurs, à la classe ou aux personnes de l'extérieur du groupe en cas de besoin. Ces trois rôles ont été désignés par le groupe et renouvelés à chaque séance de travail. Au début de l'année, ceux qui n'avaient pas eu l'habitude ou la compétence en français pour leur(s) tâche(s) ont eu un tuteur désigné par le groupe, pour trois mois au maximum et ils étaient au courant de ce délai.

Les élèves du groupe "comédiens" ont étudié leurs personnages et ont cherché à interpréter leur rôle de façon singulière. Ils ont réfléchi avec le groupe technique sur ce dont ils avaient besoin pour leur rôle et pour la pièce. Pendant ces séances de recherche d'idées, les professeurs ont fourni aux élèves des ressources ou des méthodes pour les chercher par eux-mêmes. Ils leur ont donné le vocabulaire dont ils avaient besoin. Ils ont suivi de près les élèves sans être physiquement tout le temps avec eux. Ils les ont guidés pour trouver des idées réalisables et à identifier les idées trop "utopiques" qui pouvaient leur faire perdre du temps ou de la motivation (ce qui est plus grave). Les élèves ont noté les idées et les ont communiquées aux personnes concernées ou responsables.

Pendant que les élèves du groupe "comédiens" jouaient, ceux du groupe technique fabriquaient les décors, les accessoires, les costumes (dans un endroit pas trop éloigné, pour pouvoir discuter des détails avec les comédiens) qui étaient plus "sophistiqués" que ceux de l'année précédente. Les parents d'élèves leur ont fourni du matériel (tissus, bois, tubes en métal, papiers, peintures, peinceaux, vieux objets...) ou de l'argent pour en acheter. Les professeurs de théâtre leur ont appris comment faire des jeux de lumières, des effets spéciaux pour la scène, des clips vidéo, des ombres chinoises, des parties de marionnettes pour alimenter leur pièce. Les élèves ont appris des danses, des arts martiaux, des mouvements de gymnastique, des chansons, des tours de magie, le maquillage pour apporter une contribution de qualité au spectacle. Les amoureux de l'informatique se sont passionnés pour le coupage / collage des sons et la musique qui correspondaient aux mouvements des comédiens. Ils ont fait aussi des powerpoints, la bande-annonce et quelquefois des cartons d'invitation.

Les élèves de la deuxième année de projet sont devenus plus matures. Ils savaient qu'ils avaient une grande liberté d'action et d'expression, que c'était leur spectacle, qu'ils en étaient responsables et que s'ils faisaient des bêtises, ils

en assumeraient les conséquences. Les professeurs étaient là pour assurer que les consignes étaient bien comprises, pour expliquer les choses difficiles, pour guider les élèves à mettre en pratique leur imagination mais on n'a jamais travaillé à leur place. On n'est intervenu que quand c'était vraiment nécessaire. On leur a laissé la possibilité de proposer des idées au lieu d'imposer un travail à chacun ou à un groupe. Cela les a encouragés à élargir leurs recherches et par conséquent a permis une ouverture de leur champs de perception. Cette liberté d'apprendre nous a demandé plus de temps et de patience car c'est un apprentissage par essais, les erreurs n'étaient donc pas rares. On a fait comprendre aux élèves que celles-ci pourraient être des outils pour l'enseignement²⁰ comme pour l'apprentissage et appris aux élèves à ne pas les dramatiser. D'autre part, on a appris aussi aux élèves à prendre du recul par rapport aux succès pour qu'ils ne soient pas prétentieux ou qu'ils se contentent de ce qu'ils ont obtenu sans faire plus d'effort.

Quelques jours avant le spectacle, les élèves ont fait des filages à l'italienne²¹, à l'allemande²², des filages techniques, des filages avec et sans costumes. Ils étaient très excités et parfois stressés, mais c'était un stress positif qui a optimisé la concentration. Le jour du spectacle, ils ont installé eux-mêmes le décor, la lumière et tous les autres équipements techniques sur la scène. Après le spectacle, ils ont rangé la scène pour récupérer ce qu'on pourrait utiliser la prochaine fois et pour ne pas laisser les ordures.

Difficultés rencontrées

Nous avons pu persuader la totalité de nos élèves de participer au projet et personne n'a abandonné en cours de route. Mais, au début du projet, nous avons rencontré beaucoup de difficultés d'ordres différents.

Tandis que certains qui avaient trop à cœur de montrer leur capacité, ont gâché l'ambiance de la classe, d'autres qui manquent de motivation à cause d'une mauvaise perception de la valeur du projet, d'eux-mêmes ou de l'environnement du projet, ont essayé de nous décourager de les pousser à remplir des tâches, de montrer qu'ils ne réussiraient jamais en nous fournissant un travail bâclé ou en arrivant souvent en retard. Il y en avait qui gardaient en tête des clichés sur le théâtre vietnamien, avaient peur de s'engager dans des activités qui ne les intéresseraient pas... Nous allons essayer de fournir quelques exemples de cas d'élèves manquant de motivation dans le tableau ci-dessous.

Cause	Propos de certains élèves	Situations dans lesquelles ils se trouvaient	Ce qu'on a fait
Mauvaise perception de la valeur du projet	- "Le théâtre n'est pas utile dans ma vie".	La plupart de nos élèves s'orientaient vers l'économie, la finance, le droit, ... après le bac.	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas forcer ces élèves à un engagement à long terme mais les inviter à venir faire des essais. "L'appétit vient en mangeant". - Après les 1ers cours, inviter la classe à parler de ce qui pourrait être utile dans la vie.
	- "Je ne vois pas de rapport avec l'apprentissage du français".	Les parents des élèves qui ont prononcé cette phrase n'ont jamais fait de théâtre et ils sont francophones.	<ul style="list-style-type: none"> - Après les 1ers cours, inviter la classe à parler du rapport entre le théâtre et l'apprentissage du français.
	<ul style="list-style-type: none"> - "Je n'ai pas de temps". - "J'ai beaucoup de cours particuliers". (= le cours de théâtre est moins important) 	Le programme du lycée était chargé. Chacun avait des horaires de cours particuliers différents.	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux motivés de persuader les moins motivés de venir, de leur montrer que c'est plutôt une question d'organisation. - Réaliser le 1er projet avec une classe à l'effectif assez réduit pour faciliter la mise en accord entre les élèves sur les créneaux horaires. Regarder avec chaque élève qui a cette difficulté et essayer de le persuader de faire des compromis pour un mois. Quand le projet a attiré l'attention des élèves, eux mêmes ont trouvé des compromis pour pouvoir venir.
	- "J'ai d'autres activités plus intéressantes".	Beaucoup suivaient des cours de danses, d'arts-martiaux, de chant, de photographie...	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer que ce n'était pas incompatible avec le théâtre, que bien au contraire, c'étaient des avantages et qu'ils pourraient apporter des contributions formidables au projet.
	<ul style="list-style-type: none"> - "Le théâtre est lent et ridicule". - "Les films et les séries sont plus intéressants, plus 'vrai'." 	Des clichés sur le théâtre.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des exercices qui insistent sur la communication non-verbale, des activités physiques, des improvisations muettes, des danses, des chansons ... pour que les élèves aient un nouvel aperçu sur le théâtre. - Proposer des interactions entre les "comédiens" et le public, laisser aux élèves le droit d'inventer, d'improviser la parole, les gestes... pour rendre plus naturels leur sketches et leurs pièces.

Mauvaise perception de la valeur d'eux-mêmes	- "Je ne pourrai jamais jouer, c'est trop difficile".	- Un(e) paresseux(se) - Un (une) lent(e) à démarrer - Un (une) vrai(e) timide	- Lui donner des exercices qui lui plaisent. - Lui donner plus de temps, diviser son travail en petites étapes. - Le (la) laisser observer. Avant chaque tâche (intéressante, facile) proposée, lui donner un délai pour se décider. Par regret d'avoir laissé passer les occasions, il (elle) a décidé de s'y mettre.
	- "Je ne peux pas apprendre par coeur un texte aussi long".	Il (elle) a mis des jours à apprendre son texte, rien n'est resté dans sa tête.	Regarder avec lui (elle) quel est son type de mémoire, lui proposer d'essayer d'autres façons de mémoriser.
	- "Je ne vaud rien'."	Il voulait bien mais n'arrivait pas à jouer.	Ne pas le forcer à jouer. Lui proposer d'autres activités pour mettre en valeur ses points forts. L'encourager à continuer à jouer à la maison, seul(e) ou avec quelqu'un. Lui donner une autre chance, si possible et s'il (elle) veut bien.
Mauvaise perception de l'environnement	- "Je me sens ridicule".	Les autres ont ri de lui (d'elle)	- Neutraliser les erreurs. - Travail en binôme ou en petits groupes avant la mise en commun d'un travail individuel, pour augmenter la chance de réussite de chacun.
	- "Les autres ne veulent pas de moi".	- Les plus forts se sont regroupés pour fournir un bon résultat. - Les plus forts n'ont pas laissé les plus faibles s'exprimer, essayer.	- Expliquer à la classe que ce n'était pas seulement le résultat du travail qui compte, que l'évaluation porterait sur la totalité des objectifs du projet, parmi lesquels il y aurait l'ambiance de travail. - Veiller au bon fonctionnement du travail de groupe (vérifier avec les élèves la division du travail, le rôle de chacun. Organiser avec eux le tutorat/ l'encadrement par les camarades)

(Tableau réalisé par Vũ Việt Hoa)

Nous avons rencontré également des élèves motivés et capables de bien faire mais qui, à cause de leur négligence, ont fourni un travail de mauvaise ou de moyenne qualité. Comme les critères de réussite avaient été établis avant l'attribution du travail, nous avons donc eu le droit de ne pas accepter ce travail. Certains ont fait

la tête pour cela et ont fait semblant d'avoir perdu la motivation. Mais on est restés fermes et calmes. Ils ont fini par accepter de refaire ou d'améliorer.

Nous avons eu quelques élèves paresseux et cette habitude persistait depuis longtemps. Nous avons eu beaucoup de mal à les mettre au travail. Puis, ils ont fait quelques efforts pour ne pas être mal vus par leurs camarades. Mais quand nous les avons complimentés, ils sont redevenus réticents, de peur qu'on leur donne davantage de tâches plus difficiles. Nous avons compris qu'avec eux, à la place des compliments, il valait mieux les exposer à des tâches qui leur plaisaient, auxquelles ils ne pourraient plus résister. Pour connaître leurs goûts, on a discuté avec eux, avec leurs camarades et quelquefois avec les professeurs d'autres matières ou leurs parents.

Beaucoup d'élèves n'avaient pas l'habitude de dresser et de respecter un planning de travail. Ils faisaient souvent leur travail à la dernière minute et par conséquent devaient vivre dans le stress permanent de terminer tout ce qui était urgent, même si ce n'était pas forcément ce qui était important. Nous étions donc là pour les aider à organiser leur temps, à donner « la priorité aux priorités²³ », bref à distinguer entre ce qu'il est important de faire avant que cela ne devienne urgent, et ce qui est urgent mais pas important !

Notre lycée accueille les meilleurs élèves de Hanoï. Ils sont en général motivés pour leur matière à option (c'est le cas du français pour nos élèves). L'ambiance de travail n'était pas agréable pour autant dans nos classes au début de la première année de lycée. Beaucoup avaient tendance à employer tous les moyens pour avoir les meilleures notes partout, à se montrer plus forts que les autres. Ils étaient rapides mais souvent réactifs, prêts à faire des activités mais dans l'esprit de concurrence, aimaient travailler en groupe mais voulaient absolument imposer leurs idées et ne prenaient pas le temps d'écouter. Ce n'était pas facile d'organiser des activités qui demandaient un esprit d'équipe. Nous avons eu beaucoup de mal avant de les transformer en élèves « *proactifs* » ayant l'esprit « *gagnant-gagnant* » et cherchant « *d'abord à comprendre, ensuite à être compris* ²⁴ ».

Globalement, il n'y a jamais eu de recette valable pour tous les élèves. Nous avons dû traiter au cas par cas.

Rôles des professeurs

Nous sommes deux ou trois sur chaque projet : un professeur de français et un ou deux professeur(s) de théâtre. Les professeurs de français et de théâtre se concertaient au moins une fois par semaine. Nous avons observé les élèves pendant

leurs cours de tous les jours, discuté régulièrement avec les professeurs d'autres matières et avec les élèves eux-mêmes pour connaître les capacités de ceux-ci afin de leur attribuer les tâches dans le projet qui conviendraient à leurs spécificités et afin de pouvoir leur donner des conseils d'orientation pour leur avenir. Nous avons dressé, chacun selon son domaine respectif, un programme d'enseignement suivant des objectifs précis, une progression à suivre, la grille de compétences à atteindre pour chaque étape et les critères d'évaluation.

Le professeur de français est vietnamien²⁵, titulaire du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et affecté au lycée Hanoi-Amsterdam à Hanoi. Les professeurs de théâtre sont français et vacataires. Les professeurs de théâtre de nos projets partagent leurs heures de travail et interviennent selon leurs compétences et l'exigence des projets. De formation, l'un est comédien et metteur en scène, l'autre est comédienne.

Les professeur de français et de théâtre coopèrent à l'harmonie de l'ensemble du projet. Ils ont joué le rôle de *médiateurs* pour créer et maintenir la motivation des élèves, pour leur transmettre les savoir-faire d'un projet d'apprentissage. Ils ont réfléchi à voix haute avec les élèves, ont demandé à ceux-ci de donner leur avis sur le contenu et le déroulement du projet. Ils ont prévu avec les élèves les résultats du projet, étape par étape. Ils ont fait avec eux l'évaluation de chaque tâche, d'une séance, d'une étape, de tout le projet.

Notre rôle de médiateurs nous demande aussi de transmettre aux élèves les nouveautés scientifiques pour faciliter leur apprentissage.

Nous avons ainsi signalé aux élèves l'existence de la théorie des intelligences multiples proposée par Howard Gardner en 1983 : verbale-linguistique/ musicale rythmique/ corporelle-kinesthésique/ visuelle-spaciale/ logico-mathématique/ interpersonnelle/ intra-personnelle/ naturaliste²⁶. À travers l'ensemble des exercices et activités dans les cours de français et de théâtre, les professeurs ont découvert avec les élèves leurs intelligences dominantes et par conséquent ont trouvé les stratégies d'apprentissage appropriées qui mobiliseraient leurs points forts, mais aussi leurs points faibles et qui les aideraient à progresser à leur rythme.

Dans d'autres parties du monde, la distinction des deux hémisphères du cerveau n'est plus chose nouvelle, mais au Vietnam, la majorité des professeurs, des parents d'élèves et des élèves l'ignorent encore. Le programme scolaire des écoles publiques au Vietnam est adapté aux cerveau gauche qui "gère le temps, le langage, le calcul, la pensée analytique, les savoir-faire, les procédures"²⁷. Les élèves qui utilisent davantage leur cerveau droit (qui gère l'espace, l'intelligence globale, l'intuition, le sens artistique)²⁸ doivent avoir des difficultés d'adaptation. Les cas

d'élèves « inventifs, extravertis, mais mauvais en classe » comme l'a remarqué la psychothérapeute Béatrice Millêtre, cités par Anne-Laure Gannac dans son article²⁹, ne nous sont pas étrangers. Avec nos projets de théâtre francophone, nous avons espéré montrer que le « cerveau droit » est aussi précieux que le « cerveau gauche ». Nous avons suggéré au « cerveau gauche » de participer plus aux activités qui suscitent l'imaginaire et favorisent l'imagerie mentale, et au « cerveau droit » de prêter plus d'attention aux détails concrets de la vie, puisque les scientifiques ont montré que les deux hémisphères du cerveau communiquent entre eux et que l'on peut faire coopérer les deux avec des exercices spécifiques.

Notre tâche est aussi de favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle chez nos élèves. Selon Michel Claeys Bouuaert, cette intelligence « *représente le degré de maturité émotionnelle d'un individu, sa capacité à être en paix avec lui-même, à rester émotionnellement en équilibre, conscient de ses émotions mais sans se laisser emporter par elle* ³⁰ ». Pendant le déroulement des projets, nous avons veillé sur les relations de chaque élève avec son entourage. Nous avons fait tous nos efforts pour former les élèves qui ont une intelligence émotionnelle élevée.

Rôle des professeurs de théâtre

Les professeurs français de théâtre enseignent des règles fondamentales, des *techniques de théâtre* de base, apportent au projet un aspect plus artistique, exotique. Ils orientent les élèves vers une réflexion personnelle sur le théâtre. La présence des natifs dans les situations réelles favorise la *pratique de la langue* française. Ils partagent leurs connaissances sur le théâtre traditionnel et moderne et *forment* non seulement de *futurs spectateurs avertis et ouverts* mais aussi (pourquoi pas!) de futurs professionnels dans le domaine artistique. Ils ont suggéré aux élèves d'introduire d'autres arts dans le théâtre et ont apporté un nouvel aperçu sur le théâtre.

Rôle du professeur de français

Le professeur de français était *chef du projet*. Il a assumé deux tâches en même temps : *enseigner le français* en assurant le programme fixé par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et en favorisant le déroulement du projet de théâtre francophone.

L'enseignement du français suivant le programme du Ministère et le projet se sont complétés. Nous avons utilisé les textes (de théâtre, de chanson, de poèmes) du spectacle pour enseigner le français (compréhension écrite, prononciation,

lecture expressive, exercices de grammaire, de vocabulaire). Cet enseignement était naturel puisque basé sur les besoins réels des élèves et a ainsi favorisé l'acquisition du français. Nous avons aussi profité de ces textes pour faire travailler la traduction aux élèves, un travail qui a donné lieu à la présentation des textes en vietnamien sous forme de powerpoints pour les non-francophones le jour du spectacle. Avec un regard interculturel, dans le travail de tous les jours, nous avons guidé les élèves à garder l'identité vietnamienne tout en apprenant la beauté de la culture française et francophone. Nous avons assisté les professeurs de théâtre pour des répétitions en dehors des cours de théâtre, pour des filages à l'italienne.

Nous avons été également *coordinatrice*. Nous avons présenté le projet de théâtre à la direction du lycée et aux parents d'élèves, leur avons demandé l'autorisation d'organiser des cours de théâtre. Nous avons demandé l'autorisation au Service de l'Éducation et de la Formation de Hanoï pour la présence des Français dans les classes francophones (ce qui semble évident à Hanoï à l'heure actuelle ne l'était pas en 2010, quand les Français sont venus dans nos projets et ne l'est peut-être pas partout). Nous nous sommes concertée avec les parents d'élèves, avons orienté leur attente et mobilisé leurs aide et soutien.

Au lycée, puisque tous les professeurs dans toutes les matières ont tendance à donner souvent beaucoup de travail à faire à la maison, nous avons dû nous concerter avec eux pour déterminer ce qui était le plus important dans la semaine. Nous avons appris ensemble à modérer notre "ambition" à court terme, dans l'intérêt des élèves. Ainsi, nous avons aidé les élèves à choisir ce qui est le plus important, à éviter le stress de l'urgence qui pourrait les habituer à rendre un travail mal fait dont eux-mêmes ne seraient pas fiers. Une fois que les professeurs d'autres matières se sont sentis concernés, ils ont aidé plus volontiers les élèves à surmonter les difficultés de leur matière et à trouver des informations utiles au projet.

Pour le bon fonctionnement du projet, nous avons eu des contacts réguliers avec la Direction du lycée et le Service de l'Éducation et de la Formation. Pour faire partir les élèves au Festival de théâtre en France, nous avons fait des démarches pour obtenir l'autorisation auprès du Service des Relations Internationales et pour obtenir les visas auprès de l'Ambassade de France. Tout cela a demandé du temps et de la patience.

Évaluation

Nous attendions de ce projet non seulement un progrès de nos élèves en français mais encore l'épanouissement de leur personnalité.

Pendant la durée du projet, l'évaluation formative critériée de caractère formel et informel a été pratiquée, de façon positive, pour des compétences de communication observables et mesurables en FLE. Partant de l'hypothèse que tous les élèves auraient le plaisir de rendre au professeur un travail dont ils sont fiers, que si nous avons reçu un travail mal fait, cela devrait pouvoir s'expliquer, nous avons rarement donné tout de suite une mauvaise note à un travail mais avons laissé à l'élève l'occasion de l'améliorer et la note définitive était donnée après l'auto-correction ou après la deuxième amélioration selon les critères donnés. Nous avons observé la démarche de l'élève, regardé avec lui la méthode utilisée, discuté avec lui les possibilités d'amélioration, lui avons donné des conseils. Les élèves ont pris l'habitude de s'auto-évaluer et de co-évaluer avec les camarades et les professeurs. Nous avons planifié des concertations toutes les semaines pour vérifier l'atteinte de nos objectifs. Les élèves ont appris non seulement à identifier les erreurs, à reconnaître les lacunes, mais aussi à trouver les méthodes et les moyens pour combler ces lacunes et corriger ces erreurs. Au début de la première année, les professeurs ont défini les objectifs et les critères de réussite. Ils les ont transmis aux élèves. Ils les ont habitués petit à petit à réfléchir avec eux sur ces objectifs et critères comme sur les raisons pour lesquelles on a établi tel(s) ou tel(s) objectif(s) ou critère(s). La deuxième année, les élèves sont devenus « auteurs » des objectifs et en étaient conscients. Ils ont donc eu plus de motivation pour le projet. Les critères de réussite et les conditions de l'évaluation ont été posés « cartes sur table » avant chaque évaluation. Chaque élève a été évalué indépendamment des autres, sa compétence a été mesurée par rapport à la compétence recherchée, grâce à des objectifs définis.

Le projet de théâtre francophone a été inclus dans le programme d'apprentissage des élèves des classes de français de notre lycée. Il a donc fallu que l'évaluation de ce travail figure dans le bulletin scolaire. Selon les règlements du Ministère de l'Éducation et de la Formation, un élève doit se voir attribué à chaque trimestre, 2 notes d'oral, 2 notes d'écrit (de 15 minutes), 3 notes d'écrit (de 45 minutes), une note d'examen final (oral + écrit) et une note de travaux pratiques. Nous avons réservé une note d'oral pour la lecture expressive et la note pour les travaux pratiques équivalait à la moyenne de toutes les autres notes obtenues pendant le projet.

Nous avons essayé de noter positivement le travail des élèves.

Pour la lecture expressive, par exemple, nous avons fixé une date pour l'évaluation finale. Entre temps, nous avons divisé cette lecture en plusieurs étapes. Nous avons fixé en général trois semaines par étape. Nous avons affiché l'objectif de chaque étape, par exemple : « D'ici la fin de la 1^{ère} étape, vous allez travailler sur la prononciation, l'intonation, le rythme, le débit, l'expression du visage, mais seule la prononciation sera notée. La 1^{ère} semaine, nous avons fait le tour de tous les points difficiles de l'étape, repéré les personnes qui ont réussi du premier coup, formé les binômes pour qu'ils puissent travailler ensemble et s'entraider. Une personne pouvait être en binôme avec des personnes différentes. Quand les binômes étaient satisfaits du résultat de leur travail, ils pouvaient le présenter devant la classe. Si le résultat était satisfaisant, l'élève pouvait terminer cette étape. Autrement, il continuait l'entraînement jusqu'à la 3^{ème} semaine. La note définitive était donnée à la fin de la 3^{ème} semaine de l'étape. L'étape suivante, l'intonation par exemple sera notée. Le rythme, le groupe rythmique, l'accent seront réservés pour la troisième étape et ainsi de suite. À la fin du projet, nous avons réservé une semaine pour l'évaluation globale de la lecture expressive. La récitation expressive d'un morceau de texte théâtral préparé pour le spectacle était évaluée. La note orale dans le bulletin scolaire correspondait à la moyenne de la note de lecture globale et des notes à la fin des étapes. Grâce à cette technique de classe, tous les élèves ont fait des progrès et étaient contents d'avoir pu présenter la meilleure qualité de leur travail. Le bon résultat de chacun a été reconnu et apprécié de tout le monde. La reconnaissance vis-à-vis des camarades qui ont apporté de l'aide a renforcé et valorisé le lien amical des jeunes. À part la note de lecture expressive, chaque élève a eu une note sur la compréhension d'un texte du spectacle (réponses aux questions du professeur). Il a eu une note sur le travail de secrétaire (la prise de notes) et une note sur celui de rapporteur (l'expression orale). Quant à la traduction, nous n'avons pas noté celle de tous les textes mais avons choisi un morceau intéressant à faire traduire par tous les élèves pendant 45 minutes. Ce travail a été corrigé et noté. Les textes restant ont été traduits à la maison. Avant d'apporter son avis, le professeur de français a souligné l'endroit où il y avait un problème. Il a entraîné l'élève à l'auto-correction et à la co-correction avec des camarades. L'élève a proposé la correction, l'enseignante a vérifié ou corrigé. Ce travail a demandé un temps énorme à l'enseignante, mais a aidé les élèves à comprendre à fond les textes, à améliorer leur expression en langue maternelle et à être plus autonomes. La moyenne de toutes ces notes a fourni à l'élève la note de travaux pratiques.

En dehors de la notation, nous avons procédé régulièrement à l'appréciation du travail des élèves. Cette appréciation est venue de l'élève lui-même, de ses

camarades et des professeurs. L'important n'est pas de porter des jugements de valeur sur une personne mais de lui montrer l'écart entre ce qu'elle a fait et ce qui a été attendu (en quantité ou en qualité). Le travail de chef de groupe, la coopération, l'aide aux camarades, la volonté à apporter des contributions, le progrès en communication non-verbale (gestes, mimique, voix, posture, habilité du corps, gestion de l'espace), l'amélioration de l'interaction verbale (écoute, questions posées, réponses données, tours de parole, durée de parole, coopération)... ont été évalués de cette manière. Nous avons apprécié le niveau de progrès de chaque élève.

Notre évaluation a porté aussi sur l'environnement du projet.

Une prime pour l'aide apportée aux camarades ou pour la coopération a été donnée par la classe à des personnes méritantes.

Nous n'avons pas évalué le spectacle de nos élèves comme celui des professionnels. Ce qui compte, c'est leurs progrès en français, leur imagination, leur capacité de bien travailler ensemble, leur autonomie et leur motivation dans l'apprentissage.

Résultats obtenus

Nos projets se sont toujours terminés par un spectacle mais leurs résultats ont été reflétés dans les progrès de l'apprentissage et du développement personnel de nos élèves. Nous avons vécu ensemble notre projet. Nous avons partagé des émotions, des sentiments, des expériences, des moments intenses qui nous ont liés. Nous nous sommes mieux compris et cela a facilité notre enseignement/apprentissage. Le projet a amené la vie au lycée et a fait sortir le lycée dans la vie. Les résultats du projet sont significatifs.

Acquisition des connaissances linguistiques et culturelles de façon active

Avec les élèves de 10^{ème} (1ère année de projet), nous avons choisi des sketches écrits pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire en nous basant sur les matériaux grammaticaux³¹ et lexicaux du programme scolaire. Ainsi, au lieu des cours magistraux et des exercices de grammaire purs et durs, les élèves ont eu accès à des notions grammaticales suivant d'autres approches, dans d'autres situations, avec d'autres personnes, à d'autres moments. Ces sketches les ont aidés à comprendre plus profondément la nature des phénomènes linguistiques, de la morphologie à la structure, à les mémoriser plus facilement et à bien les intégrer. Nos élèves ont aussi amélioré leur vocabulaire en quantité et en qualité. Ils ont appris beaucoup de mots nouveaux en peu de temps et ils ont compris leur emploi en situation.

Ils ont compris les figures de style, ont saisi les nuances des mots, l'humour, la subtilité de la langue. Nos élèves de 11^{ème}, en préparant le décor, les costumes, les accessoires, les sons, les lumières, les effets spéciaux..., ont eu accès à un grand volume de termes techniques concernant le domaine du théâtre, du cinéma, des marionnettes, de la photographie, de la mode... comme à du vocabulaire usuel de la vie quotidienne, utiles pour leur pièce mais hors du programme scolaire.

Pendant l'entraînement, les élèves ont appris par coeur de longs morceaux de textes pas toujours faciles à prononcer (selon l'intention de l'auteur), les ont récités avec fluidité, de façon expressive, parfois avec un très grand débit ou avec un rythme étrange pour exprimer des sentiments différents. Ils ont appris des intonations différentes et se sont amusés à les jouer, à changer des mots, à profiter de ces phénomènes linguistiques rencontrés pour faire rire les spectateurs. Nos élèves ont bien maîtrisé leur voix car ils ont compris que cette maîtrise leur serait utile non seulement pour pouvoir se faire entendre des spectateurs dans un amphithéâtre de 700 places sans avoir besoin de micro, mais encore pour attirer et maintenir l'attention de son interlocuteur dans une conversation en face à face ou de son audience dans une réunion ou conférence. Nous avons aussi profité du projet pour attirer l'attention des élèves sur la phonétique sans donner de cours théoriques. Nos élèves ont maîtrisé les points d'articulation, l'ouverture de la bouche pour une bonne prononciation.

Notre enseignement/apprentissage du français n'a pas été séparé de l'apprentissage de la culture. À travers le théâtre francophone, nos élèves ont eu l'occasion de comparer les ressemblances et les différences entre la culture française, la culture des pays francophones et la culture vietnamienne. Ils ont mieux apprécié la beauté de toutes les cultures, ne se sont plus laissés impressionner, menés par les stéréotypes. Ils ont développé un regard plus objectif, plus tolérant vis-à-vis de l' "Autre". Ils ont été préparés à l'intégration mondiale sans oublier l'identité vietnamienne. Ils ont appris le "rire français" et vu que l'humour est culturel. Nos élèves ont acquis une meilleure maîtrise de la langue et de la culture vietnamienne pour réussir à rendre les textes français en langue maternelle.

Nos élèves ne se sont pas contentés de présenter leur spectacle à la manière traditionnelle vietnamienne. Ils y ont introduit des compétences acquises dans d'autres domaines artistiques ou dans les domaines d'éducation physique pour l'innover au théâtre. Cet aspect culturel moderne ont transformé nos élèves en acteurs actifs et inventifs de leur apprentissage.

Meilleures compétences de communication, meilleures méthodes de travail et d'apprentissage

Le français était pour nos élèves un objet d'apprentissage, mais cet apprentissage était dissimulé. Il est devenu plus naturel et efficace puisqu'ils l'ont utilisé très souvent comme un moyen pour réaliser leurs projets. Grâce à cela, ils ont pratiqué la langue française en action, dans des situations réelles, avec des français et des francophones. Ils ont fait participer tout leur corps à l'apprentissage. La qualité de l'apprentissage s'est améliorée. Pendant le déroulement de chaque projet, les élèves ont lu plusieurs textes en français, sur des thèmes différents. Leur niveau de compréhension écrite globale et détaillée a augmenté. Ils ont regardé des films, des vidéos, fait des exposés, défendu leurs idées en français, discuté avec les professeurs français. Ils ont donc fait des progrès significatifs à l'oral (en compréhension et en expression).

Nos élèves ont eu la chance d'apprendre dès les premiers jours de lycée à décoder des messages non-verbaux à travers la conversation avec leurs professeurs ou les films, les vidéos passés dans ce but. Ils ont pratiqué ces moyens de communication en cours de théâtre et de français. Cela leur a donné des moyens d'expression de plus et leur a évité des incompréhensions de nature culturelle. Ils sont devenus plus sûrs d'eux dans la communication avec les Français et les Francophones. Ils ont compris que ce moyen de communication pourrait compléter ou remplacer la communication verbale pour que les interlocuteurs se comprennent mieux et/ou plus vite. Ils ont aussi compris que peu importe la langue utilisée : si on prête attention à l'expression du corps et du visage, à la maîtrise de la manifestation de l'émotion, on réussira mieux dans la communication et on pourra rendre sa vie plus facile et son entourage plus heureux. Après avoir compris l'importance de ce moyen de communication, nos élèves se sont mieux concentrés dans la communication en classe ou ailleurs pour mieux observer les autres et ils ont fait également plus attention à leur communication non-verbale. Le jour du spectacle, les spectateurs ont bien apprécié leur aisance.

Pendant le déroulement du projet, nos élèves ont changé leur méthode pour aborder les connaissances. Ils n'ont plus attendu passivement que les professeurs leur donnent les informations, les choses à apprendre. Ils ont été en permanence à la recherche des idées, des informations dans les livres, sur Internet. Puisque tous les élèves avaient une vue d'ensemble du projet, ils se sontentraînés dans les recherches. Ils ont échangé des idées, coopéré pour terminer leur travail. Ils ont développé l'esprit critique et ont eu l'habitude de discuter, de défendre leurs point de vue devant les professeurs et les camarades. Ils ont appris à écouter, à céder la parole, à comprendre les camarades, à accepter les différences chez les autres,

à reconnaître les autres et se reconnaître, à ne pas être autoritaires ou agressifs. Ils ont cherché à comprendre leur mode d'apprentissage et à trouver les stratégies d'apprentissage qui leur convenaient pour réussir. Ils sont devenus plus souples, ouverts, prêts à changer pour progresser.

Meilleure santé physique et mentale

Les exercices pendant les cours de théâtre ont incité nos élèves à bouger tout leur corps. Cela a renforcé leurs muscles, a amélioré la circulation sanguine, diminué le risque de manque de sang et d'oxygène dans le cerveau. À force de s'entraîner, les corps de nos élèves sont devenus très souples, agiles et lestes. Nos élèves se sont sentis en meilleure santé, ils ont mangé avec plus d'appétit, ont mieux dormi. Les exercices de respiration les ont aidés d'une part à maintenir le souffle pour pouvoir prononcer de très longues phrases, à poser une voix pour une salle de 700 places le jour du spectacle, d'autre part à augmenter la quantité d'oxygène pour le corps et à calmer la colère. Ceux qui avaient été souvent fatigués, qui s'étaient endormis en cours, qui s'étaient mis facilement en colère, qui avaient eu du mal à se concentrer et à garder leur sang froid ont pu améliorer leur état.

Meilleur développement intellectuel

Une fois compris l'intérêt de l'attention, de l'écoute, nos élèves se sont pliés volontiers aux entraînements. Grâce à des exercices de respiration et de concentration pendant les cours de théâtre, nos élèves n'ont plus eu trop de mal à se concentrer en cours ou dans les conversations et les réunions.

Les élèves n'étaient pas ignorants du fait que sans une bonne mémoire, l'apprentissage deviendrait difficile. Les questions qu'ils se posaient à ce sujet étaient les suivantes : Comment faire pour avoir une bonne mémoire? Que faire pour améliorer la mémoire? Le projet de théâtre est l'occasion d'aider les élèves à y répondre. Nous avons observé et parfois fait passer des tests pour connaître le fonctionnement de la mémoire d'un élève : A-t-il plutôt une mémoire visuelle, une mémoire auditive ou une mémoire kinesthésique? Nous n'avons pas attribué à un élève ce qu'on appelle sa/ ses mémoire(s) dominante(s) et le (la) pousser à utiliser telle ou telle technique car il pouvait ne pas y croire et ne pas la suivre. Nous lui avons conseillé de faire le tour des techniques et d'essayer de trouver celle(s) qui pourrai(en)t l'aider à améliorer sa mémoire pour telle ou telle tâche. Nos élèves ont compris ce principe et ont dit qu'ils étaient contents d'avoir trouvé ce qui leur convenait.

Conscients de la distinction des deux hémisphères du cerveau, nos élèves ont fait des exercices proposés dans le but de développer leur cerveau. Ils ont fait des efforts pour mobiliser les deux hémisphères dans l'apprentissage du français et l'ont rendu plus efficace. Ils ont d'ailleurs considéré les différences entre eux comme des avantages de la classe et ont participé aux projets sur un pied d'égalité. À force de travailler ensemble dans une bonne entente, les « cerveaux gauches » sont devenus plus ouverts à la nouveauté, à l'imagination tandis que les « cerveaux droits » plus organisés, plus raisonnables.

Conscients également de l'existence de la théorie des intelligences multiples, ils ont remplacé l'habitude de se comparer les uns aux autres par celle de coopérer, de se compléter pour réussir ensemble. Ils sont ainsi devenus plus intelligents et nous avons pu créer un environnement sain et sécurisant dans lequel chacun a progressé à son rythme. Tout le monde a osé donner son avis, être singulier dans « son domaine ». À force de donner leur avis, de discuter, nos élèves ont eu l'habitude de la réflexion, du raisonnement, de l'esprit critique. Ils sont devenus moins excessifs. Ceux qui étaient au début agressifs le sont de moins en moins.

Nous n'avons pas donné de modèles à copier mais avons encouragé nos élèves à l'imagination, à la création. Nos élèves se sont donc rarement contentés de s'arrêter à la première idée trouvée mais ont cherché régulièrement à la compléter, à la modifier ou à la changer. Leurs propositions étaient de plus en plus intéressantes et nous étions là aussi à apprendre avec eux. Ils ont fait preuve de beaucoup de créativité, ont fait de nombreuses découvertes. Ils ont été heureux de ces expériences, très fiers de pouvoir manifester leurs points forts et de contribuer à l'oeuvre commune.

Meilleur développement de l'intelligence émotionnel, motivation dans l'apprentissage et joie au lycée

Sachant que pour faire réussir un apprentissage, nous ne pouvons pas ignorer la communication et la relation interpersonnelle en classe, nous avons fait comprendre à nos élèves qu'on attendait d'eux qu'ils aient une intelligence émotionnelle élevée. Nous n'avons pas valorisé les concurrences mais la coopération, pas la comparaison entre les élèves mais le progrès individuel de chaque moment par rapport aux moments précédents, pas la course aux faux exploits mais la réussite et le bonheur de tout le monde.

Le projet de théâtre francophone a permis tout d'abord aux élèves de se détendre. Nos élèves avaient cours essentiellement le matin. Après les heures de cours, ils sont restés déjeuner à la cantine et se sont amusés à fabriquer des costumes, des

accessoires. Ce travail manuel collectif leur a permis non seulement de diminuer les dépenses, de protéger l'environnement (beaucoup de récupération) mais aussi d'avoir plus de temps ensemble pour partager les idées, pour mieux se comprendre, pour avoir de la joie d'inventer des choses. À la maison, ils ont fait des lectures pour choisir les textes en français à jouer. Le but pratique de cette lecture a créé plus de motivation à lire que la lecture obligatoire dans le programme scolaire. En effet, les élèves ont trouvé dans ces textes des matières à rire, à partager, à réfléchir, à imaginer qui ont piqué leur curiosité et qui les ont poussés à continuer. Ils étaient d'ailleurs plus libres de choisir le moment et l'endroit agréables pour lire. Sans être observés, plus détendus, les élèves ont trouvé plus de plaisir dans ce travail qu'ils considéraient plutôt comme un loisir et ils ont été agréablement surpris par le progrès de leur apprentissage du français en classe. Ce loisir intellectuel pourrait devenir une bonne habitude dans leur vie future. Par ailleurs, puisque les textes du spectacle n'ont pas été imposés aux élèves, ceux-ci se sont sentis responsables de leurs choix et ont été plus motivés à continuer pour voir le résultat final.

Grâce à une bonne division du travail faite par les professeurs et les élèves eux-mêmes, chacun a trouvé sa place dans le projet qui convenait à ses goûts et ses capacités. Nos élèves ont vu que c'était une chance, un honneur d'avoir cette place parce qu'ils la méritaient. Rares sont ceux qui n'ont pas joué le jeu et la classe ne les a pas laissés perturber le fonctionnement du projet. Les élèves ont souhaité la réussite du spectacle, ils ont lutté contre leur paresse et ont trouvé des moyens pour maintenir une bonne discipline. Après les projets, nos élèves sont devenus nettement plus gentils, modestes, réceptifs, responsables et autonomes. Ils sont arrivés à communiquer plus efficacement en classe et ailleurs et par conséquent, ont été mieux appréciés de leur entourage.

Avant chaque évaluation, nous avons discuté avec les élèves sur les objectifs et critères de réussite, comme sur les raisons pour lesquelles on a établi tel(s) ou tel(s) objectif(s) ou critère(s), donc ils ne restaient plus de mauvaises surprises devant les échecs (souvent provisoires parce qu'ils sauraient après quoi faire et comment faire pour les remédier) et ne pourraient plus « mettre la faute sur le dos » de quelqu'un d'autre. Cette évaluation formative et critériée que nous avons pratiquée en permanence dans nos classes a dédramatisé les erreurs et a sécurisé nos élèves. Ils se sont sentis responsables et fiers d'être « auteurs » des objectifs et « acteurs » de l'évaluation.

Les cours de théâtre ont exigé beaucoup d'effort et de concentration mais on a vu les élèves ravis parce qu'ils ont eu l'occasion de bouger, de courir, de crier, de parler fort, de rire, de comprendre les vibrations dans leur corps, de respirer plus profondément... Ils étaient contents de savoir maîtriser les gestes, le regard, les

mouvements de leur corps, de savoir s'exprimer conformément à leur intention de communication. Ils étaient heureux de voir qu'ils étaient devenus plus "professionnels", plus "artistes", qu'ils avaient pu monter un projet de théâtre économique, respectueux de l'environnement dans lequel tout était vrai, tout le monde était honnête et travailleur.

Les élèves du projet se sentaient valorisés car ils ont pu établir le plan du projet, choisir le texte à jouer, surveiller le déroulement de chaque étape, faire la division du travail, participer à l'évaluation. Ainsi, ils ont compris ce qu'ils étaient en train d'apprendre, ce qu'ils allaient apprendre, comment apprendre... Les bilans des premières années de théâtre ont toujours été positifs. Nos élèves ont trouvé les projets de théâtre motivants parce que cela leur a permis de découvrir de nouvelles choses qui les intéressaient, de passer de bons moments ensemble à réaliser leur rêve. Ils ont souhaité continuer l'année suivante. À la fin de la deuxième année, nos élèves ont quitté le projet avec beaucoup de regrets. Les larmes de joie de la réussite se mêlaient aux larmes de tristesse.

Le jour du spectacle, nos élèves ont émerveillé les parents, les professeurs et les amis francophones par leur diction en français, par leur aisance dans la présentation, par leur voix résonnante, par leur gestion de l'espace, du temps, par l'innovation des techniques de théâtre. En juin 2012, la troupe de théâtre du lycée Hanoi-Amsterdam a participé pour la 1ère fois au Festival International de Théâtre d'Enfants et de Jeunes à Toulouse. Nous avons renouvelé cette expérience en 2013 à Toulouse et en 2015 à Grenoble. Nos élèves ont gagné à chaque fois le sentiment des spectateurs de plusieurs pays grâce à la qualité de leur travail et aussi à leur ouverture et leur sympathie.

Conclusion

Notre projet de théâtre francophone n'est pas une activité extrascolaire pour amuser les élèves quand ils sont libres et n'ont rien d'autre à faire. C'est un vrai apprentissage du français en action et en situation réelle qui va en parallèle avec une éducation émotionnelle. Cet apprentissage suit une *pédagogie positive, active, coopérative*. *Positive* parce qu'on encourage la réussite plutôt que de pénaliser l'échec, parce que les professeurs ne mettent pas de "pièges" pour punir les élèves mais expliquent tout pour les aider à réussir, parce que les professeurs et les élèves ne laissent pas passer les problèmes mais les traitent calmement en cherchant à comprendre les causes et à trouver les solutions sans dévaloriser personne, parce que la relation de force est remplacée par celle de discussion. *Active* parce que l'élève se trouve vraiment au centre de l'apprentissage. Les professeurs connaissent

les objectifs, le contenu... avant les élèves, certes, mais ils ont tout mis “cartes sur table” et ce sont les élèves qui ont décidé après discussion. Ce sont eux qui font des recherches, des découvertes, qui donnent leurs avis et défendent leur opinions avant la mise en commun où les professeurs interviennent pour accepter ou rectifier, clarifier ou compléter leurs propositions. Ce sont encore eux qui surveillent le déroulement du projet et font des rapports à la classe, étape par étape. Ce sont toujours eux qui, au lieu de subir un contrôle imposé par les professeurs, ont le droit de connaître les critères de réussite, d’avoir les moyens et les aides nécessaires pour y arriver. *Coopérative* parce que c’est un projet collectif dans lequel chacun se voit attribuer une place décidée en commun, parce que seul, personne ne peut faire avancer le travail. Comme une vie commune, tout le monde apprend à faire de telle sorte que sa liberté ne nuit pas à la liberté des autres, que son travail est utile, que la réflexion, la parole et l’action vont ensemble. La discipline est ainsi conservée et le projet fonctionne.

À l’heure actuelle, les cours en ligne se développent. Les besoins des élèves à l’école ne se limitent plus à l’acquisition des connaissances ou de certaines méthodes de travail. Le programme scolaire des écoles publiques ne donne pas sa chance à tous les types d’élèves. Dans ce contexte, les bénéfices des projets de théâtre sont multiples. Ils amènent la vie en classe, font sortir les élèves de l’état passif des cours magistraux. Les élèves apprennent mieux et plus vite. Ils développent leur agilité corporelle et mentale, leur compétence relationnelle, leur esprit critique et auto-critique, leur sens des responsabilités, leur autonomie, la tolérance envers son entourage et l’amour pour la vie.

Bibliographie

Ouvrages

Astolfi, J-P. 1997. *L’erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.

Bouuaert, M. C. Avec la collaboration de Merten, S. 2014. *L’éducation émotionnelle : de la maternelle au lycée - 200 activités pédagogiques et ludiques*. Éditions Le souffle d’or. p.13.

Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université.

Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université. p. 7.

Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université. p. 33-34.

Articles en ligne

Gannac, A.-L. <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Etes-vous-plutôt-cerveau-gauche-ou-cerveau-droit> [consulté le 26/3/2016]

Gardner, H. Théorie des intelligences multiples, http://cms.ac-martinique.fr/structure/ash/file/LA_THEORIE_DES_INTELLIGENCES_MULTIPLES_Howard_Gardner.pdf [consulté le 25/3/2016]

Sperry, Roger W. <http://www.revue3emillenaire.com/blog/lhemisphere-gauche-parle-lhemisphere-droit-pense-par-roger-sperry/> [consulté le 20/03/016]

Sperry, R. Les connexions entre les hémisphères cérébraux, https://www.google.com.vn/?gfe_rd=cr&ei=DHngWN3jN7Lo8AeI4aTICQ&gws_rd=ssl#q=roger+w.+sperry,+les+connexions+entre+les+h%C3%A9misph%C3%A8res+c%C3%A9r%C3%A9braux&start=20& [consulté le 20/03/2016]

Notes

1. Théorie des intelligences multiples de Haward Gardner.
2. Roger W. Sperry, <http://www.revue3emillenaire.com/blog/lhemisphere-gauche-parle-lhemisphere-droit-pense-par-roger-sperry/> [consulté le 20/03/016]
3. https://www.google.com.vn/?gfe_rd=cr&ei=DHngWN3jN7Lo8AeI4aTICQ&gws_rd=ssl#q=roger+w.+sperry,+les+connexions+entre+les+h%C3%A9misph%C3%A8res+c%C3%A9r%C3%A9braux&start=20&, [consulté le 20/03/2016]
4. Nguyễn Mai Phương, classe de 12^{ème} P1 (2000-2001)- Prix d'Encouragement au concours de lecture expressive de texte littéraire, organisé par l'Embassade de France à Hanoï.
5. Lê Xuân Sơn, classe de 11^{ème} P1 (2008-2009)- 1^{er} Prix au concours de création et de présentation de chansons de Slam, organisé par l'Ambassade de France à Hanoï. Il a gagné un voyage de 15 jours en France.
6. Lê Phương Thủy, classe de 11^{ème} P1 (2005-2006)- 1^{er} Prix au concours d'Éloquence, organisé par l'Ambassade de France à Hanoï. Elle a gagné un voyage de 15 jours en France.
7. Jumelage avec le Lycée Jean-Jaurès d'Argenteuil et le lycée Jean de la Fontaine en Île De France. Plusieurs voyages d'échange ont été organisés dans les deux sens France-Vietnam.
8. Quentin Delorme, metteur en scène et comédien, Marianne Seguin, comédienne, de la Compagnie Thăng Long.
9. Francofourire (2010-2012), Francomédie (2011-2013), Francolorie (2011-2012)...
10. "*Le point de mire*", pièce de théâtre d'Eugène Labiche et Alfred Delacour. Projet présenté au lycée Hanoï-Amsterdam le 08/04/2012.
"*Illusion comique*", pièce de théâtre de Corneille. Projet présenté à l'Espace-CCF de Hanoï le 29/5/2012 et au 26ème Festival de théâtre International d'Enfants et de Jeunes à Toulouse - France le 8/6/2012.
"*Ngày xưa*" - 1, contes vietnamiens adaptés pour le théâtre. Projet présenté à l'Espace-CCF de Hanoï le 29/5/2013 et au 27ème Festival de théâtre International d'Enfants et de Jeunes à Toulouse - France le 8/6/2013.
"*Ngày xưa*" - 2, contes vietnamiens adaptés pour le théâtre. Projet présenté à la Rencontre du Jeune Théâtre Européen à Grenoble - France le 10 juillet 2015 et à l'Espace-CCF de Hanoï le 26/9/2015.
11. « *Francofourire- Saison 1* »- projet présenté le 20/5/2011 au lycée Hanoï-Amsterdam. Élèves du projet : toute la classe de 10^{ème} P1 -Lycée Hà Nội-Amsterdam. Metteurs en scène : Quentin Delorme et Mariane Seguin. Professeur de français et responsable du projet : Vũ Việt Hoa.
12. « *Francofourire- Saison 2* » » projet présenté le 08/04/2012 au lycée Hanoï-Amsterdam avec "*Le point de mire*", une pièce d'Eugène Labiche et Alfred Delacour. Élèves du projet : toute la classe de 11^{ème} P1 -Lycée Hà Nội-Amsterdam. Metteurs en scène : Quentin Delorme et Mariane Seguin. Professeur de français et responsable du projet : Vũ Việt Hoa.
13. « *Francomédie- Saison 1* » projet présenté le 13/5/2012 au lycée Hanoï-Amsterdam. Metteurs en scène : Quentin Delorme et Mariane Seguin. Élèves du projet : Tous les élèves des classes de 10^{ème} P1 et de 10^{ème} P2 - Lycée Hà Nội-Amsterdam. Professeur de français et responsable du projet de la classe de 10^{ème} P1: Vũ Việt Hoa. Professeur de français et responsable du projet de la classe de 10^{ème} P2: Nguyễn Thị Thu Hiền.

14. « *Francomédie- Saison 2* » projet présenté le 31/3/2013 au lycée Hanoi-Amsterdam. Metteurs en scène : Quentin Delorme et Mariane Seguin. Élèves du projet : Tous les élèves des classes de 11^{ème} P1 et de 11^{ème} P2 - Lycée Hà Nội-Amsterdam. Professeur de français et responsable du projet de la classe de 11^{ème} P1: Vũ Việt Hoa. Professeur de français et responsable du projet de la classe de 11^{ème} P2: Đỗ Hồng Vân.
15. Théorie des intelligences multiples de Howard Gardner en 1983
16. Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université.
17. Stephen R. Covey, *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Stage *The Leader in Me*. 11/2014 à Vinschool- Hanoi.
18. Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université. p. 7
19. Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire, Pédagogies en développement*. De Boeck Université. p. 33-34.
20. Astolfi J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur.
21. Une répétition sans mettre le ton, d'une voix neutre qui permet aux acteurs de mémoriser leur texte sans se fatiguer.
22. Répétition intégrale ou partielle des déplacements en mode rapide pour mémoriser les déplacements et approprier l'espace scénique.
23. Stephen R. Covey, *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. (3^{ème} habitude)
24. Termes utilisés par Stephen R. Covey, *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*.
25. Les professeurs de français au lycée Hanoi-Amsterdam sont des femmes.
26. http://cms.ac-martinique.fr/structure/ash/file/LA_THEORIE_DES_INTELLIGENCES_MULTIPLES_Howard_Gardner.pdf [consulté le 25/3/2016]
27. Anne-Laure Gannac, <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Etes-vous-plutôt-cerveau-gauche-ou-cerveau-droit> [consulté le 26/3/2016]
28. Anne-Laure Gannac, <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Etes-vous-plutôt-cerveau-gauche-ou-cerveau-droit> [consulté le 26/3/2016]
29. Anne-Laure Gannac, <http://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Personnalité/Articles-et-Dossiers/Etes-vous-plutôt-cerveau-gauche-ou-cerveau-droit> [consulté le 26/3/2016]
30. Bouuaert, M. C. Avec la collaboration de Merten, S. 2014. *L'éducation émotionnelle : de la maternelle au lycée - 200 activités pédagogiques et ludiques*. Éditions Le souffle d'or. p.13.
31. Des sketches de Sylvaine Hinglais.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Développer et personnaliser les compétences
info-communicationnelles des enseignants de français
langue étrangère – un impératif face à une mutation
des publics apprenant au Centre du Vietnam

HOANG Thi Thu Hanh

École supérieure de langues étrangères (ESLE)

Université de Hué, Vietnam

Hanh121@gmail.com

Résumé

Selon notre témoignage, le nombre d'apprenants de FLE au centre du Vietnam ne baisse pas mais les objectifs et les motivations ont changé et bien varié. Vu les débouchés francophones, il y a moins d'étudiants qui choisissent comme leur première option d'études universitaires les sciences du langage français et la didactique du FLE, mais de plus en plus nombreux sont ceux qui étudient le français comme un moyen de se professionnaliser et ou pour un objectif personnel (étudier ou faire un stage dans un pays francophone, consulter les documents en français, communiquer avec la clientèle francophone, participer à des réseaux sociaux, etc.). Cette situation témoigne d'une évolution des attentes où s'expriment un pouvoir d'action élargie et l'intégration dans un monde global largement numérisé. Se dessine ainsi progressivement une nouvelle voie pour l'apprentissage du FLE, résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et un milieu technique devenu un lieu de sociabilité sans précédent. Ces dernières années, plusieurs courants de pensée se sont intéressés à l'essor des TICE et à l'explosion des pratiques info-communicationnelles. Deux concepts dominant : l'*information literacy* anglo-saxonne et nord-américaine et la *culture de l'information* francophone et européenne. La première, plus utilitariste, est centrée sur l'opérationnel dans une société de la connaissance ; la seconde propose de sortir d'une vision techniciste de la communication et vise le développement non seulement de compétences mais aussi de connaissances pour un monde ouvert. Compétences et connaissances que les enseignants doivent dorénavant maîtriser avant de les transmettre.

Mots-clés : compétences info-communicationnelles, enseignants, Français Langue Étrangère

Develop and personalize the information and communication skills of the teachers of French As A Foreign Language : an imperative in the face of a change of the learning public in the center of Vietnam

Abstract

According to statistics data and our observations, the number of French language learners in central Vietnam does not decrease, however their goals and motivations have changed and are differentiated. On one hand, there are less students who

choose French Studies or French as foreign language (FLE - français langue étrangère) program; on the other hand, there are more and more students who learn French for professional or private purpose (to study or work in French-speaking countries, to read documents written in French, to communicate with French-speaking clients, to participate in social networks, etc.). This situation reflects the evaluation of expectations for the expression of a wider empowerment and integration in a widely digitized global world. Also, we can observe a new way of FLE learning that emerges as result of a convergence between our complex cultural heritage and technical environment; it has become an unprecedented place of sociability. Last years, researchers have been interested in the development of information and communication technology (ICT) and the explosion of the information communication practices.

There are two dominating concepts: Anglo-Saxon 'information literacy' and European and French 'information culture'. The first one is more utilitarian, focused on operational in a knowledge society; the second one suggests a vision that is beyond communication technology and aims to develop not only skills, but also knowledge for an open world. These are skills and knowledge that teachers have to master before they transmit them to students.

Keywords : information and communication skills, teachers, French As A Foreign Language

1. Contexte de l'apprentissage du FLE au Centre du Vietnam

Selon un constat partagé, le nombre d'apprenants de FLE au centre du Vietnam ne baisse pas mais les objectifs et les motivations ont changé et sont bien variés. Vu les débouchés francophones, il y a un peu moins d'étudiants qui choisissent comme première option d'études universitaires les sciences du langage français et la didactique du FLE, mais de plus en plus nombreux sont ceux qui étudient le français comme un moyen de se professionnaliser et ou pour un objectif personnel (étudier ou faire un stage dans un pays francophone, consulter les documents en français, communiquer avec la clientèle francophone, participer à des réseaux sociaux, etc.).

A part les cours de la langue vivante 2, de l'école primaire au niveau master (au choix entre autres langues étrangères), à Hué, il existe des formations en français comme par exemple, les formations pour guides touristiques, enseignants de français (ESLE de Hué, ESLE de Danang), professionnels de restauration et de l'hôtellerie (lycée professionnel, école supérieure de Hué), la licence de finance bancaire (Formation en coopération entre l'université de Hué et l'université de Rennes 1), les formations ingénieur ENS/INSA (Formation en coopération avec l'ENS de Hué et l'INSA de Val de Loire), ingénieur en pétrochimie, Ingénieur d'Excellence au Vietnam (Université polytechnique de Danang).

Si l'on observe les politiques relatives à l'enseignement et à la formation au Vietnam, une autre évolution s'amorce. L'introduction des outils numériques à l'école résulte non seulement de la volonté des enseignants motivés et équipés mais aussi d'une obligation réglementaire de chaque établissement ainsi que du niveau gouvernemental. En effet, la prise en compte du numérique renvoie au Programme national d'introduction des TIC dans l'éducation et la formation proposée par le gouvernement, aux circulaires du Ministère de l'Education et de la Formation qui expliquent des stratégies d'application des TIC, au plan national, ratifié par le premier ministre, sur le développement des ressources humaines en informatique jusqu'en 2020, au projet sur la « construction d'une société d'apprentissage » de 2012-2020. Ces textes précisent par ailleurs, que cet ensemble comprend, entre autres, les langues étrangères et les TIC, éléments indispensables pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Si ces textes expriment un changement important dans la place accordée au numérique dans le système éducatif, il est évident que sur le plan sociétal, le numérique se développe sans cesse et on perçoit bien son influence dans tous les domaines de la vie. Loin d'avoir affaire simplement à une nouvelle technologie, le numérique est « le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent » (Douiehi, 2011).

Pour le moins, le numérique transforme profondément les activités professionnelles. Progressivement, l'ensemble des tâches qui composent le métier de professeur intègre les possibilités offertes par le numérique. Pour les enseignants de français dans l'enseignement supérieur, munis de leur double casquette d'enseignant-chercheur, le « numérique » est d'autant plus important que les informations ou les documents sont à considérer comme les matières premières de leur travail.

2. Problématique de l'accès généralisé à l'information

Nous constatons que l'utilisation des TIC n'est pas encore généralisée dans la classe, mais que tous les professeurs s'en servent souvent hors de la classe pour l'information et la communication, pour la préparation et la gestion des cours ainsi que pour leur travail de recherche. Cette situation témoigne d'une évolution des attentes où s'expriment un pouvoir d'action élargie et l'intégration dans un monde global largement numérisé. En effet, le besoin d'information est permanent, notamment car il demeure indispensable d'actualiser ses cours et ses connaissances. De plus, l'enseignant n'a plus le monopole de l'information. L'accès aux connaissances ne passe plus seulement en classe par les manuels mais également hors de la classe, par les médias de masse.

Il est impératif de s'interroger sur les compétences et connaissances que les enseignants doivent dorénavant maîtriser avant de les transmettre.

Il y a, en premier lieu, l'indispensable formation des professeurs (et des élèves), au difficile « art du filtrage », pour reprendre la belle expression d'Umberto Eco dans un monde où l'information est pour une bonne part difficile à appréhender du fait de son hypertrophie. Mais cet objectif consensuel reste encore largement incantatoire, et assez flou dans ses contenus comme dans ses modalités, même si des actions très intéressantes sont menées dans l'enseignement du FLE. Le chantier pédagogique de cette formation reste à construire, surtout si l'on est convaincu de la validité de la citation du célèbre sémiologue italien, lorsqu'il déclarait : « À l'avenir, l'éducation aura pour but d'apprendre l'art du filtrage¹ ». Cette formation à l'évaluation de l'information ne peut être que progressive, en commençant par une sensibilisation à quelques notions documentaires fondamentales (document, source, auteur). Se dessine ainsi progressivement une nouvelle voie pour l'apprentissage de la langue-culture française.

3. Compétences info-communicationnelles : conceptions et question didactique

Par ses activités de lecture de journaux, de revues ou d'images, de rédaction d'articles, d'enregistrements audio ou télévisuels, l'enseignement du français contribue à l'acquisition des apprentissages fondamentaux par chaque élève tels que lire, écrire, s'exprimer, mais aussi chercher, trier, évaluer. Avec le numérique, il s'agit à présent de former les enfants et les jeunes à savoir trouver et lire l'information (rechercher-trier-évaluer), savoir l'écrire (produire-éditorialiser-crée-mixer-diffuser) et savoir la communiquer (critiquer-coopérer pour une co-construction des savoirs) avec toutes sortes de médias (presse, radio, réseaux sociaux numériques, bases de données documentaires dont les wiki, etc.).

3.1 Conceptions

Ces dernières années, plusieurs courants de pensée se sont intéressés à l'essor des TICE et à l'explosion des pratiques info-communicationnelles. Deux concepts dominent : l'*information literacy* anglo-saxonne et nord-américaine et la *culture de l'information* francophone et européenne. La première plus utilitariste est centrée sur l'opérationnel dans une société de la connaissance; la seconde propose de sortir d'une vision techniciste de la communication et vise le développement non seulement de compétences mais aussi de connaissances pour un monde ouvert. Nous utilisons le terme « Compétences info-communicationnelles » en référence au contexte de l'enseignement des langues et à ces deux concepts.

La frontière entre information et communication est poreuse, tout particulièrement sur les réseaux sociaux. Ces réseaux, vecteurs privilégiés des nouvelles formes de socialisation des jeunes, sont des lieux de présence sociale, cognitive et contributive de tout un chacun. Régies par un principe d'interactivité permanent, les pratiques culturelles de réception et de production de contenus numériques (créativité, mixage, reproduction) génèrent une approche renouvelée des « cultures transmédiatiques ».

Les contenus d'information se déclinent désormais à travers différents médias, de façon complémentaire. Ainsi, les jeunes multiplient les supports de connectivité, interagissent grâce à divers objets (ordinateur, téléphone, TV, tablette, console de jeux). Quand les frontières entre réalité et fiction se confondent (téléréalité, fiction, jeux en ligne), une extension de l'étude du champ des médias d'information vers d'autres genres médiatiques est à présent nécessaire.

De sorte que les compétences info-communicationnelles des enseignants doivent se situer dans un continuum entre éducation aux médias, à l'information et au numérique.

Pourtant, cette complexité a vraiment du sens car elle nous pousse à réfléchir et prendre conscience d'une étude adéquate qui tient compte non seulement des conceptions opérationnelles et des pratiques concrètes mais aussi de toutes les relations socio-culturelles, interdisciplinaires, et qui traite à la fois les aspects objectifs (contextes, communauté de pratique) et subjectifs (identité de l'enseignant).

Le groupe de travail GRCDI² qui regroupe des membres en Bretagne et pays de la Loire « propose d'articuler la réflexion sur les quatre axes suivants : « la connaissance et la compréhension des environnements informationnels et numériques ; l'utilisation avancée et inventive des TIC, le recul critique sur les médias, les TIC et l'information ; la responsabilité légale et éthique relative à l'usage de l'information. »

Ce sont des compétences transversales indispensables pour l'enseignant du FLE. La maîtrise des techniques usuelles d'information et de communication (faire acquérir à chaque enseignant un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace. Pour cela, l'apprenant-futur enseignant doit maîtriser celle du référentiel du B2i qui regroupe cinq domaines correspondant aux « capacités » et « attitudes³ » :

- « des connaissances constituant « les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants,

traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multi-médias...);

- des capacités : « s'approprier un environnement informatique de travail » ;
- « créer, produire, traiter, exploiter des données » ; « s'informer, se documenter » ; « communiquer, échanger » ;
- une attitude, à la fois, « critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible »
- et « de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs »

3.2. Question didactique : Comment faire acquérir ces compétences ?

Du point de vue didactique, pour la construction des compétences info-communicationnelles, de nombreux chercheurs les étudient sous « l'approche contextualisée et systématique » (des recherches Erté), l'accent étant mis sur la pluralité des contextes. Dans leurs études de terrain pour l'enseignement et l'acquisition des cultures informationnelles, ils prennent en compte l'influence des contextes matériels, techniques, institutionnels et sociaux sur les modalités de transmission et d'appropriation des savoirs info-documentaires (*Contexte matériel - socio-technique, Contexte de l'environnement socio-institutionnel, Contexte psycho-cognitif, Contexte sociétal ou culturel.*)

Ainsi, en nous interrogeant sur les compétences dites « info-communicationnelles » des enseignants de français, nous tenons à y introduire des conceptions de la culture informationnelle. Les démarches pédagogiques devraient prendre en compte les contextes susmentionnés.

3.3 Pourquoi personnaliser ces compétences ?

Afin d'augmenter la performance des enseignants, il est également nécessaire de personnaliser ces compétences. A partir du tronc commun, chacun a besoin de se perfectionner de sa propre manière et selon sa propre progression afin de compléter ses propres lacunes qui sont loin d'être similaires chez tous les enseignants.

En premier lieu, la particularité psycho-cognitive des individus doit être prise en compte. Au-delà de la réflexion sur les « besoins » en information des individus et des groupes, il ne faudrait pas ignorer les processus mentaux et les représentations ainsi que les « styles cognitifs » qui favorisent ou font obstacle à l'appropriation, et donc les capacités de métacognition différentes.

Ensuite, chaque enseignant a un « parcours » info-documentaire plus ou moins différent : ses expériences, ses formations initiales, ses habitudes et ses pratiques dans la lecture, la recherche, le traitement de l'information, la production et le transfert d'information. Donc, les enseignants n'ont pas le même niveau de maîtrise des compétences. De plus, l'enseignant doit s'adapter à ses cours, à ses publics cibles car chacun apprend le français dans un but différent.

Enfin, puisqu'il s'agit de compétences transversales que les enseignants accumulent progressivement et essentiellement par eux-mêmes, ils ont des lacunes différentes. Chacun doit les reconnaître et chercher à les compléter. Par exemple, il y a des enseignants qui ne maîtrisent pas d'outils d'informatique, pendant que d'autres les manipulent bien mais manquent de savoirs et de savoir-faire liés à la didactique ; certains exploitent souvent des sites web pédagogiques mais manquent de savoirs liés à leur côté législatif (droit d'auteur par exemple), etc. Par conséquent, le choix de se former à telles ou telles compétences est personnel et il doit être personnalisé.

Ainsi, il est indispensable de développer et personnaliser les compétences info-communicationnelles. Pour guider les enseignants de français dans leur auto-formation, nous leur suggérons des compétences info-communicationnelles de base qu'ils peuvent envisager.

4. Vers un Référentiel de Compétences info-communicationnelles des professeurs de français

Afin de proposer un référentiel de compétences info-communicationnelles des professeurs de FLE, nous avons consulté et croisé les deux ensembles de compétences : celui des compétences d'enseignants de langues et celui des compétences info-communicationnelles.

Nous nous permettons de formuler la liste ci-dessous dans l'optique du développement des compétences informationnelles indispensables pour les enseignants de français à partir de notre expérience, de certains groupes de recherche et d'organisations tels que l'UNESCO, le groupe de recherche INRP de l'IUFM de Bourgogne, le groupe de recherche de différentes universités vietnamiennes et laotiennes soutenu par le CREFAP (Centre Régional Francophone de l'Asie Pacifique), de différentes propositions des chercheurs tels que Divina Frau Meigs et Thierry de Smedt pour les Médias, Alexandre Serres et Vincent Liquète pour la documentation, Vassilis Komis et Georges Louis Baron pour la technologie numérique.

En ce qui concerne *les compétences linguistique et communicative*, il faudrait les compétences de l'information correspondantes suivantes : informer, s'informer en français, et se documenter. Il s'agit des compétences info-documentaires qui soutiennent la construction de toutes les compétences et la réalisation des tâches des enseignants de FLE.

Les compétences interculturelles, particulièrement importantes pour des enseignants de langues-cultures étrangères, se construisent à l'aide de compétences de l'information telles que celles qui consistent à acquérir des éléments culturels que le français véhicule : l'esprit analytique et critique des informations et la négociation des rapports entre ses propres valeurs et celles en contact dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. De plus, il est nécessaire que les enseignants se dotent d'une compétence d'interaction en contexte interculturel pour réagir, communiquer efficacement et dépasser des difficultés relatives au contact de cultures différentes comme le choc culturel par exemple.

Ensuite, *les compétences pédagogiques* devraient impliquer les compétences communicationnelles et organisationnelles : Compétence dans l'art d'informer ou de transmettre des informations. Plus précisément, l'enseignant devrait maîtriser le « processus interpersonnel et intentionnel qui utilise la communication verbale comme moyen pour faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ». Ensuite, il faudrait des compétences en informatique : usage de matériels pédagogiques, TICES, médias au service des activités de classe, utilisation de documents authentiques dans un but pédagogique (savoir utiliser des moyens disponibles pour sélectionner un document médiatique sur la base de sa visée stratégique, savoir modifier un document médiatique existant en fonction des attentes de son public apprenant). Enfin, le rôle de l'enseignant actuel est non seulement celui de transmetteur des savoirs mais aussi celui de médiateur et d'animateur dont les compétences communicationnelles et organisationnelles sont indispensables.

Quant aux compétences éducatives en matière de droits d'auteur, de règlements éthiques concernant l'usage et la diffusion de l'information, il convient de souligner la connaissance des législations nationale et internationale et d'autres réglementations dans ce domaine : liberté d'expression, protection de la vie privée et des données personnelles, connaissance de la signification de l'expression « informations préjudiciables », protection contre les messages publicitaires, etc.

A cela s'ajoutent encore les compétences pour l'auto-formation et la recherche des enseignants dans le supérieur.

Compétences transversales favorisant les activités de l'enseignant-chercheur

- Maîtrise de l'informatique: aptitude à bien savoir comment utiliser et exploiter les ordinateurs en tant que machines de traitement de l'information. Il s'agit d'une moitié de la maîtrise des TIC, l'autre moitié étant la maîtrise des médias ;
- Maîtrise du matériel : utiliser efficacement un ordinateur personnel ou un ordinateur portable par exemple ;
- Maîtrise du logiciel (Windows, Excel, le logiciel de présentation/publication PowerPoint, par exemple) ; maîtrise du logiciel du fournisseur de services d'information qui permet d'accéder à l'Internet notamment afin d'effectuer des recherches sur le web, envoyer et recevoir des courriers électroniques ;
- Maîtrise des applications: connaissance de divers logiciels d'application spécifique et capacités nécessaires pour utiliser efficacement ces logiciels didactiques (didacticiels) ;
- Droits et devoirs liés aux usages des TIC.

Compétences médiatiques

- Posséder des connaissances nécessaires à l'utilisation de technologies médiatiques anciennes et nouvelles au fait de conserver une distance critique par rapport aux contenus médiatiques ;
- L'accès aux médias, la compréhension des médias et la création/l'expression à l'aide des médias. L'accès aux médias inclut le fait de savoir utiliser les médias et le fait d'avoir l'habitude des médias : capacité à utiliser des fonctions et compétences en termes de navigation (par exemple, s'orienter dans des liens Internet) ; maîtrise des médias (utilisation de systèmes interactifs en ligne) ;

La compréhension des médias inclut le fait d'être capable de comprendre/ d'interpréter les contenus médiatiques et de les mettre en perspective, ainsi que le fait d'adopter une attitude critique par rapport à eux ;

- Repérer les différents niveaux de connaissance, types d'intérêts propres aux destinataires, les différents modèles d'usages en vigueur et les différentes influences produites d'un environnement médiatique simple ou complexe ;
- La création inclut les interactions avec les médias (appels à des programmes radiophoniques pour exprimer ses idées, participation à des forums de discussion sur l'Internet, vote électronique, etc.).

Auto-formation et Compétences de recherches scientifiques :

- Compétences info-documentaire au service de la recherche (savoir cerner le sujet; la problématique... ; chercher des sources d'information; sélectionner les documents ; Evaluer et catégoriser (conceptuellement et techniquement) des informations ; prélever et traiter des informations; communiquer des informations sous forme d'une communication écrite et orale, une affiche ou un article scientifique.

Relations de travail

- Sociabilité au niveau des cultures documentaires et informationnelles : esprit de partage d'information, entraide dans la documentation.
- Faire appel à ceux qui sont susceptibles d'apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

En somme, nous n'avons pas pu concevoir un référentiel de compétences complet mais nous espérons que cette proposition ci-dessus pourra inspirer la formation et l'auto-formation des enseignants de français. De même, cet article présente des pistes de recherche relatives à la culture de l'information encore peu connues en Asie du Sud d'Est.

Bibliographie

Douiehi, M. 2011. *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil.

Delaubier, J.-P. 2015. Rapport pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : « L'utilisation pédagogique des dotations en numérique », p 12. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/44/1/2015-070_Dotation_numerique_1er_degre_494441.pdf [consulté le 23 février 2016].

Serres, A. 2008. La culture informationnelle. In : Papy, Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris, Hermès Lavoisier, 2008. chapitre 5, p.137-160. Pré-print disp. sur ArchiveSic : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00267115/fr/ [consulté le 23 février 2016].

Zurkowski P. G., (1974), *The Information Environment: Relationships and Priorities*. Washington DC, National Commission on Libraries and Information Science.

Unesco, 2011. « Éduquer aux médias - Compétence et culture médiatiques - Éduscol ».

<http://eduscol.education.fr/cid56628/competence-et-culture-mediatiques-2011.html> [Consulté le 26 janvier 2016].

Notes

1. Entretien avec Umberto Eco, « Je suis un philosophe qui écrit des romans », *Le Monde*, 12 octobre 2010, p. 27.

2. Rapport Erté, p 162-163, <http://www.erte-cicd.fr/> [consulté le 15 octobre 2016].

3. Jean-Pierre Delaubier, rapport de 2015 pour le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : « L'utilisation pédagogique des dotations en numérique », p 12.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/44/1/2015-070_Dotation_numerique_1er_degre_494441.pdf [consulté le 15 octobre 2016].



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle
en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir
des données sociolinguistiques recueillies

PHAM Duc Su

Université de Nha Trang, Vietnam
ducupham05@yahoo.fr

THIPKONG Penphan

Université de Phayao, Thaïlande
phenphant@yahoo.fr

Résumé

En Asie du Sud-est, les classes bilingues semblent un moyen idéal pour la formation de plurilingues-pluriculturels pour la région, puisque plusieurs langues, en l'occurrence la langue maternelle, le français et l'anglais, sont enseignées en même temps aux élèves. Mais cela est-il suffisant? Que se passe-t-il dans la réalité? En présentant quelques données sociolinguistiques provenant d'une recherche thaï-vietnamienne entre 2013 et 2015, cet écrit interroge les conditions de réussite d'une formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle, bien en vogue de nos jours.

Mots-clés: enseignement/apprentissage des langues, plurilinguisme-pluriculturalisme, compétence plurilingue-pluriculturelle, classes bilingues / classes d'option français intensif, représentations

**Training to the multilingual-multicultural competence in Southeast Asia :
a few reflections from sociolinguistic data"**

Abstract

In Southeast Asia, bilingual classes seem an ideal means to form multilingual-multicultural speakers for the region, as many languages -the mother tongue, French and English- are taught at the same time to pupils. But is it quite enough? What is happening in the reality? While presenting some sociolinguistic data from a joined Thai-Vietnamese research between 2013-2015, this paper questions the basic conditions for the success of the education to the multilingual-multicultural competence, much talked about these days.

Keywords: language teaching/learning, multilingualism-multiculturalism, multilingual-multicultural competence, bilingual classes / classes with intensive french option, representations

1. La problématique du plurilinguisme-pluriculturalisme en Asie du Sud-Est

Avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001, une nouvelle notion didactique a fait changer radicalement l'optique de l'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères. Ainsi, il ne s'agit plus de former des locuteurs de langues étrangères (LE) à l'image d'un locuteur natif idéal, mais des plurilingues-pluriculturels, c'est-à-dire des gens qui connaissent plusieurs langues et cultures et qui sont capables de s'en servir à des buts et niveaux différents pour s'intégrer dans la vie sociale actuelle (CECR, 2001:11).

Comme cela, le plurilinguisme-pluriculturalisme et la compétence plurilingue-pluriculturelle sont devenus de nouvelles problématiques pour des recherches dans plusieurs disciplines: linguistique, psycho-/socio-linguistique, didactique... En Asie-Pacifique, des rencontres scientifiques de grande envergure - les Journées scientifiques de 2010 à Hué, Vietnam, le Séminaire régional 2013 à Vientiane au Laos, pour n'en citer que quelques-unes- se sont penchées sur ces problématiques. Le Réseau de recherches de la région a aussi adopté le plurilinguisme-pluriculturalisme comme l'un de ses cinq axes de recherche depuis 2010.

Avec le soutien du CREFAP/OIF, entre 2013 et 2015, un groupe de chercheurs thaïlandais et vietnamiens s'est penché sur la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle. Les classes bilingues et de français intensif des écoles-pilotes en Thaïlande et au Vietnam ont été choisies, car c'est là que les élèves apprennent et/ou connaissent plusieurs langues en même temps: leur langue maternelle (LM) - le thaï ou le vietnamien-, le français et l'anglais. Trois questionnaires ont été soumis aux élèves, enseignants de langues maternelles et étrangères de ces classes et aux parents des élèves. Les réponses obtenues des 98 élèves et de 107 adultes - 56 enseignants de langues et 51 parents d'élèves- ont été dépouillées et analysées, et les résultats figurent dans le rapport de recherche envoyé au CREFAP/OIF début 2016.

L'écrit qui suit résumera quelques données que l'équipe considère comme importantes, pouvant inciter à d'autres recherches et actions politiques, organisationnelles, didactiques... en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage des LE et développer le plurilinguisme-pluriculturalisme en Asie du Sud-est après 2015, date de l'unification des 11 pays de la région en une association politique, économique et culturelle de grande envergure, connue actuellement sous le sigle anglais d'ASEAN.

2. Le profil sociolinguistique des apprenants

Le public principal de la recherche sus-mentionnée est une catégorie d'élèves spéciale, ceux des lycées bilingues et d'option français intensif des lycées-pilotes. Ils sont choisis selon des critères spécifiques, dont le plus important est l'apprentissage et/ou la connaissance d'au moins 3 langues (Rapport 2015: 5). Au total, 98 de ces élèves, 43 de la Thaïlande et 55 du Vietnam, ont été retenus pour cette étude. Ce sont des lycéens de 15 à 18 ans, qui ont tous la langue du pays comme LM, et apprennent ou connaissent l'anglais et le français. Il est à retenir que le français est utilisé par les élèves des classes bilingues pour apprendre certaines matières, les maths et les sciences en Thaïlande, les maths au Vietnam.

Les niveaux de performance des élèves dans les deux LE, -le français et l'anglais- varient selon le pays. 86% des élèves thaïs déclarent être performants en anglais, tandis que leurs pairs le sont plutôt en français (70,9%), selon qu'ils ont commencé dès le primaire avec l'une ou l'autre LE¹ avant de passer à la deuxième LE au collège. Ces LE sont apprises d'abord à l'école avec les enseignants de langues du pays. Les élèves peuvent chercher ensuite à améliorer leur niveau en suivant des cours privés ou à travers la pratique personnelle avec les gens de la famille, souvent avec un frère, une sœur, ou avec des amis. Certains élèves connaissent d'autres LE -chinois, japonais, coréen-, qu'ils ont apprises hors de l'école, souvent dans des centres de langues.

Les familles des élèves appartiennent à plusieurs secteurs socio-professionnels différents dont les plus nombreux sont les professions libérales (20%), le commerce (17.1%) en Thaïlande; les fonctionnaires de l'Etat (31,3%), ou de nouveau le commerce (18.8%) au Vietnam. Beaucoup de parents d'élèves déclarent savoir l'anglais, le français, mais certains connaissent aussi d'autres langues: russe, chinois, japonais, laotien. Leur niveau en ces langues peut varier de *notions* à un niveau élevé de *parlé et écrit* (Ibid. : 23). Certains parlent anglais dans leur travail quotidien: 22,9% des Thaïs (8,6% fréquemment et 14,3% assez souvent) et 6,3% des Vietnamiens (assez souvent), mais aucun n'utilise le français.

34,9% des élèves thaïs et 49,1% des Vietnamiens déclarent avoir dans le voisinage des gens qui parlent d'autres langues que leur LM. Les élèves thaïs peuvent aussi avoir des natifs anglophones ou francophones au sein de leur école, avantage qui n'existe pas au Vietnam.

3. Situation sociolinguistique et la formation plurilingue-pluriculturelle

Comme on le sait, la Thaïlande et le Vietnam ont déjà officiellement cadré l'évaluation et la certification en langues du pays sur les descriptions et classements des niveaux du CECR² (Ibid., *Niveaux de compétences visés* : 8), et la formation des plurilingues-pluriculturels n'est plus une idée lointaine. Cependant, une question se pose. Quelles conditions pour la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle? A notre avis, trois facteurs suivants sont des prérequis indispensables, à savoir: l'envie du plurilinguisme-pluriculturalisme des apprenants; l'environnement sociolinguistique qui les y motive; et enfin un enseignement/apprentissage approprié favorisant son développement. Que se passe-t-il dans les pays étudiés?

3.1. Y a-t-il une envie réelle du plurilinguisme-pluriculturalisme chez les apprenants?

D'abord, à première vue, il semble que bien des apprenants, surtout ceux des classes bilingues et d'option français des écoles-pilotes, sont tout à fait conscients de la nécessité des LE. En effet, interrogés pourquoi ils apprennent les LE, beaucoup d'élèves donnent comme raison l'utilité de ces langues dans les domaines social et professionnel (Ibid., *LE utiles*: 10). Ils expliquent: «*Quand on apprend ces langues, on peut communiquer et travailler avec les étrangers, comprendre leurs coutumes, habitudes, cultures, leurs modes de vie*» (V-36)³. Les élèves thaïs sont tout à fait explicites: «*Les LE jouent le rôle important dans la société. Il me faut apprendre les LE pour la communication dans l'avenir.*» (T-34) ou «*Les LE offrent l'opportunité dans la vie: étude et le travail.*» (T-35).

Ensuite, les élèves semblent comprendre aussi qu'une seule LE ne suffit plus dans la vie moderne. Ainsi, la majorité des élèves thaïs (93%) et plus de deux-tiers des élèves vietnamiens (76,4%) donnent leur accord à l'apprentissage de plusieurs LE en même temps (Ibid., *Sentiments...* : 12) et citent des projets personnels futurs pour l'expliquer (Ibid., *Utilisation ultérieure des LE* : 20). Pour eux, apprendre plusieurs LE, c'est un avantage car «*c'est nécessaire pour le travail dans l'avenir*» (V-37); «*(cela permet de) pouvoir communiquer avec des étrangers de plusieurs pays. Et les utiliser au travail dans l'avenir.*» (T-17). L'envie et la motivation pour les LE, et plusieurs en même temps, ne semblent donc pas manquer. Cependant, est-ce que cela vient de convictions personnelles, capables de motiver un apprentissage méthodique, jusqu'à mener les élèves à des efforts de longue haleine pour une acquisition réelle des LE?

Les réponses recueillies montrent que ce n'est pas toujours le cas, pour plusieurs raisons. D'abord, en matière de LE à apprendre, en général, les élèves dépendent des écoles⁴, et là où il y a des classes bilingues avec le français comme 1^{re} ou 2^e LE, le choix est souvent initié et/ou décidé par les parents -parfois par une autre personne influente de la famille (grands-parents, oncle, tante...)⁵, comme dans cette affirmation de V-36: « *Je dépends du choix de mes parents.* ». En Thaïlande, c'est la même situation. Tous les élèves doivent apprendre l'anglais depuis le primaire. Un parent le confirme: « *C'est le cours obligatoire de l'école* » (PT-15).

Bien sûr, une fois l'apprentissage commencé, les élèves peuvent trouver par eux-mêmes dans la suite l'envie et de la motivation personnelle pour les LE que les adultes ont choisies pour eux (Ibid. : 24): « *Même si le français était le choix de mes parents pour moi, j'ai de la passion pour cette langue, c'est pourquoi je suis très content d'apprendre cette langue (le français)* » (V-40), mais cela n'empêche pas que pour certains, apprendre une/des LE reste une obligation pure, ou simplement pour plaire aux adultes: « *Ma mère veut que ses enfants apprennent au moins 4 LE pour s'intégrer à la vie active. En plus, elle aime le français.* » (V-19); « *Ma famille souhaite que les enfants possèdent les langues qui sont très utiles à présent.* » (T-27).

Ensuite, il est à souligner que les représentations des adultes influencent très fortement, même de manière décisive, sur l'opinion des jeunes sur les LE. Plusieurs exemples le montrent. Quand les adultes, surtout parents et enseignants, sont plus ou moins «raffolés» d'une LE, les élèves le sont aussi. Si l'on prend le pourcentage moyen des enseignants et parents, 95,7% des Thaïs considèrent l'anglais comme la «langue utile» dans la vie actuelle. 95,3% des élèves thaïs pensent la même chose. Du côté vietnamien, c'est 73,3% des élèves face à 75% des adultes. Le même phénomène se repère avec le français. Quand les parents optent pour le français comme LE utile, cette idée se retrouve chez les élèves, dans à peu près les mêmes proportions. Les chiffres le disent : 14% des élèves thaïs sont pour le français vs 14,8% des adultes; 27,6% des élèves vietnamiens face à 24,7% d'adultes.

Cette influence des adultes se voit non seulement à travers les chiffres, mais encore dans les justifications des opinions sur les LE. Les arguments employés par les élèves sont très similaires à celles des adultes, en sont parfois comme des répétitions pures. Ainsi, si certains parents (PT-17, 23, 33) et enseignants thaïs (ET-1, 15, 20 33) justifient la nécessité de connaître l'anglais par l'intégration du pays dans l'ASEAN en 2015, le même argument se retrouve chez plusieurs élèves (T-8, 25, 28, 29), Comparons ces trois réponses:

- Parent thaï N° 23: « (L'anglais) *C'est nécessaire pour la communication, surtout quand notre pays sera dans la communauté économique d'ASEAN*»;
- Enseignant thaï N° 1: «*Utilisation de l'anglais pour communiquer en ASEAN. L'anglais est une langue internationale. Il est avantageux et utilisable dans le travail, les études, le contact à l'étranger*».
- Elève thaï N° 29: «*L'anglais est une langue de communication. C'est nécessaire d'utiliser cette langue. Et la Thaïlande va entrer dans l'ASEAN, l'anglais joue donc le rôle important*».

Mais aucun parent ou enseignant vietnamien n'utilise cet argument de l'ASEAN, et on ne le retrouve chez aucun élève, même si le Vietnam doit entrer dans cette Association en 2015 comme la Thaïlande! Un autre exemple, cette fois sur le français. Certains parents vietnamiens raisonnent: «*Le français, peu de gens l'apprennent, de là il est plus facile de trouver du travail.*» (PV-24), et cette idée de '*langue utile car peu de gens l'apprennent*' se retrouve chez plusieurs élèves (V-6, 10, 38, 40, 44): «*Comme peu de gens apprennent le français, il y a plus de facilité de trouver du travail ou des bourses.*» (V-38). Mais cet argument, aucun adulte thaï -ni parents, ni professeur- ne l'utilise, et il ne figure pas du tout dans les réponses des élèves thaïs.

Enfin, un autre facteur peu remarqué, mais qui nous paraît important, c'est qu'il semble exister une corrélation forte entre la connaissance effective des LE des adultes et les sentiments et attitudes des jeunes face aux LE. Les données que nous avons en main montrent que les adultes thaïs sont nombreux à être plurilingues et/ou polyglottes⁶, plus que les Vietnamiens (Ibid., *Connaissance des LE des enseignants et des parents* : 15). Parallèlement, les apprenants thaïs sont aussi nombreux à assumer eux-mêmes leur apprentissage des LE, plus que leurs camarades vietnamiens: 100% se déclarent contents de pouvoir apprendre les LE, ils parlent volontiers et plus aisément de cet apprentissage. En revanche, les élèves vietnamiens sont plus réticents, beaucoup s'abstiennent de répondre et/ou d'explicitier leurs réponses. Ils paraissent également moins favorables à l'apprentissage de plusieurs langues: seuls 60% des élèves vietnamiens se disent contents de pouvoir apprendre en même temps plusieurs LE, contre 81,4% des thaïs. Plus d'élèves vietnamiens (16,4%) disent *non* à cet apprentissage plurilingue, alors que les refus thaïs ne sont que de 7%. 16,4% des élèves vietnamiens considèrent que c'est un handicap, mais seuls 4,6% des Thaïs sont de cet avis. L'attitude des élèves thaïs envers les LE est plus positive, ils semblent en avoir moins peur que leurs pairs vietnamiens. Par exemple, l'apprentissage de l'anglais est considéré comme facile par 100% des élèves thaïs, alors que les élèves vietnamiens, malgré de nombreuses années d'apprentissage du français -cette LE est leur 1^{re} LE, apprise sinon dès la

1^{re} année du primaire, au moins à partir du collège- montrent toujours une non-acoutumance à cette langue, l'apprentissage de celle-ci n'étant considérée facile que pour 36,4% des répondants. Les chiffres montrent également que le niveau de performance et l'utilisation effective des LE des élèves thaïs (Ibid., *Niveau des élèves en LE* : 16-17 ; *Utilisation des LE des élèves* : 18), sont supérieurs à leurs camarades vietnamiens.

L'effet de la connaissance des LE des adultes se voit enfin dans le comportement des parents avec leurs enfants. En effet, si les parents savent les LE, non seulement ils peuvent encourager, donner des conseils, mais encore aider les enfants à pratiquer les LE, comme le souligne ce parent: « (J'utilise) *l'anglais* [...] avec mes deux enfants pour les aider à pratiquer cette langue» (PV-10). Au Vietnam, où beaucoup de parents interrogés (Ibid., *LE dans la famille* : 14-15) ne se sentent pas assez à l'aise avec les LE, seuls 32,9% des élèves déclarent recevoir l'aide de leur famille face aux 65,1% de leurs camarades thaïs. Bien sûr, la non-aide existe aussi en Thaïlande, et c'est souvent pour la même raison, comme le cas de l'élève thaï T-9, qui dit ne pas recevoir d'aide car «*mes parents n'ont pas de bonne base de LE*». Par ailleurs, c'est aussi une des raisons possibles de l'absence des échanges parents-enfants sur l'apprentissage des LE, échanges qui peuvent être importants pour le succès de l'acquisition des élèves. Un parent vietnamien explique: son enfant ne lui dit pas grand-chose sur l'apprentissage des LE à l'école, «*car les parents ne savent pas les LE.*» (PV-1).

En bref, si les apprenants de la région ne manquent ni d'envie, ni de capacité dans leur apprentissage des LE, ils sont très fortement influencés par les adultes, non seulement par les représentations, attitudes et sentiments, mais aussi par les connaissances ou compétences effectives en LE de ces derniers. A notre avis, c'est un trait culturel important à considérer dans la formation en LE de nos jeunes.

3.2. L'environnement sociolinguistique est-il propice au développement du plurilinguisme-pluriculturalisme ?

Examinons d'abord l'environnement sociolinguistique des deux pays étudiés, la Thaïlande et le Vietnam. D'abord, ce sont des pays plutôt monolingues, même si dans la réalité ils sont multilingues⁷. En effet, si 60 langues différentes existent en Thaïlande et 54 au Vietnam⁸, dans chaque pays, la langue utilisée partout dans la société, et ce, à l'exclusion des autres langues, c'est celle de la majorité, le thaï ou le vietnamien. Quant aux autres langues, surtout celles venant de l'extérieur, elles restent toutes des LE; c'est-à-dire utilisées très peu ou de façon très restreinte, C'est ce que les élèves affirment : « *il n'y a pas d'occasion de pratiquer avec*

des natifs. L'environnement est thaï.» (T-27); «*Tout le monde parle vietnamien.*» (V-49). Les enseignants sont du même avis: «*Ils (les élèves) n'ont pas d'occasion de communiquer avec des natifs (anglophones/francophones) parce que leur environnement est thaï : les gens, la langue.*» (ET-27). Au Vietnam non plus, «*[...] il n'y a pas d'environnement linguistique pour la communication en LE*» (EV-8). De plus, ce peut être culturellement inopportun d'utiliser les LE en public, surtout entre les gens de même LM. L'enseignant vietnamien EV-8 explique: si les élèves ne parlent pas les LE en dehors de la classe, c'est aussi «*par timidité, parce que parler LE en dehors de la classe peut être considéré comme prétentieux.*». Dans ce sens, il n'y a pas de besoin, de là, moins de motivation pour la pratique des LE apprises. Un élève thaï l'a d'ailleurs expliqué: «*Pas d'occasion. Pas de nécessité d'utilisation*» (T-11).

Il semble aussi que même dans l'éducation, peu d'attention est accordée aux LE. Cela se voit d'abord à travers la politique linguistique, actualisée par l'institution scolaire. Ainsi, au Vietnam, avec la politique linguistique d'une seule LE à l'école depuis 1975, s'il y a la possibilité officielle d'enseigner 4 LE à l'école⁹, l'anglais a fait disparaître progressivement les autres qui avaient coexisté avant -chinois, russe- ou les a réduites à l'état de survie (le français). Quant aux autres LE -japonais, coréen, allemand...-, c'est l'affaire des centres de LE, en général pour répondre aux besoins ponctuels des individus ou des entreprises étrangères installées dans le pays. Il paraît que c'est la même situation en Thaïlande. Selon l'enseignant ET-36, même si l'anglais est la LE obligatoire, enseignée dès le primaire partout dans le pays, «*(les élèves n'ont) pas de bonne base en LE, parce que dans le passé, la Thaïlande ne donnait pas d'importance aux LE*».

Ce peu d'attention aux LE se manifeste aussi à travers le fait que les investissements en ressources humaines et matérielles ne sont pas répartis également, même entre les LE officiellement reconnues à l'école. Ainsi, au Vietnam, l'éducation générale fait maintenant très attention à l'anglais, les autres LE sont plus ou moins livrées à elles-mêmes, ce qui motive ces demandes de: «*plus d'investissement pour l'enseignement/apprentissage du français*» (PV-6) ou ces critiques des parents vietnamiens: «*Ici, on ne s'intéresse pas beaucoup au français, les enfants n'ont pas assez d'outils pour bien apprendre*» (PV-10).

Une chose à souligner, c'est que le monolinguisme de fait, renforcé par une politique linguistique qui va dans le même sens, affecte non seulement les apprenants mais aussi les enseignants de langues eux-mêmes, car ces derniers non plus/pas beaucoup d'occasions pour pratiquer réellement la LE qu'ils enseignent, ce qui restreint énormément leur propre compétence communicative et par suite, celle des élèves. En Thaïlande, le niveau de LE des enseignants du pays semble toujours laisser à désirer, au dire d'un bon nombre de parents, qui préfèrent nettement

les natifs: « Je veux que les élèves apprennent les LE avec les professeurs natifs pour qu'ils connaissent *vraiment la langue et la culture*¹⁰ » (PT-9); ou: « Je veux que l'école organise des camps linguistiques en invitant des professeurs natifs à y participer » (PT-20).

Cependant, la mentalité sociale commence à changer en faveur du plurilinguisme-pluriculturalisme. Les gens commencent à réaliser ainsi que la connaissance de plusieurs LE est devenue indispensable dans notre monde qui devient plus petit, dû à Internet, aux médias et autres technologies modernes de communication. 93% des élèves thaïs, et 76,4% des élèves vietnamiens interrogés disent qu'ils sont contents de pouvoir apprendre plusieurs LE à la fois. Les parents sont encore plus nombreux (97,7% des Thaïs, 93,1% des Vietnamiens), plus que les enseignants (92,1% des Thaïs, 88,8% des Vietnamiens), à être contents de l'enseignement/ apprentissage de plusieurs LE à l'école. L'enseignant thaï ET-11 affirme ainsi la nécessité du plurilinguisme, souhaitant que dans l'avenir, les élèves puissent « *savoir utiliser plusieurs langues...* », car « *... dans le monde actuel, la 3^e langue est nécessaire, c'est un avantage dans le travail et les études* ».

3.3 L'enseignement/apprentissage des LE actuel favorise-t-il le développement du plurilinguisme-pluriculturalisme dans la région?

L'enseignement est un autre facteur, souvent considéré comme fondamental, pour la réussite de l'apprentissage des LE en milieu exolingue. Dans les deux pays cibles de notre étude, il semble exister encore une forte divergence entre l'enseignement et les attentes des élèves et des sociétés.

En premier lieu, interrogés sur les compétences importantes à acquérir en LE, les élèves préfèrent nettement les compétences orales. D'autres compétences de caractère transversal: exposé, discussion, débat stratégies d'apprentissage; travail de groupe, sont aussi souhaitées (Ibid., *L'élève comme sujet didactique* : 25). Pourtant, l'enseignement des LE dans les deux pays est encore très centré sur les connaissances, sur la grammaire, ce qui est clairement souligné par les élèves: « (Je n'aime pas l'enseignement des LE) *parce qu'il y a trop de connaissances et peu d'activités communicatives.* » (V-9); les parents : « (Je ne suis) *pas contente, car la méthode et le contenu sont trop linguistiques, les enfants ne peuvent s'en servir pour la communication. (Mon enfant) ne comprend ni ne peut parler en LE* » (PV-23), voire les enseignants: « *Ils (les élèves) sont bons en grammaire car les enseignants s'y investissent beaucoup* » (EV-12). Les Thaïs ne semblent pas non plus tout à fait satisfaits de l'enseignement des LE dans leur pays. Les élèves demandent de « *centrer l'importance sur l'écoute et l'oral* » (T-26) pour qu'ils puissent

«*s'entraîner plus à l'expression orale en classe*» (T-22), au lieu d'un enseignement centré sur la grammaire: «*Il faut entraîner des élèves à l'écoute et la production orale de plus en plus. Il ne faut pas centrer sur la grammaire.*» (T-21). Les parents sont du même avis «*Il faut donner l'importance à des compétences de l'oral plus qu'à la mémorisation*» (PT-27) ou «*Je souhaite que les professeurs s'appuient sur la conversation.*» (PT-28)

De là, l'enseignement actuel des LE à l'école n'est pas encore très apprécié. 34,2% des élèves thaïs déclarent ne pas aimer l'enseignement de l'anglais qui leur est donné. Ce chiffre est de 26,3% pour l'enseignement du français. Plus d'un-tiers des élèves vietnamiens déclarent ne pas aimer l'enseignement des LE de leur classe car pour eux, «*la méthodologie d'enseignement de l'anglais ne permet pas aux élèves de communiquer en cette langue.*» (V-7) ; «*l'apprentissage est ennuyeux.*» (V-8). Cela est aussi le sentiment de beaucoup de parents d'élèves. Certains parents vietnamiens sont franchement critiques : «*L'enseignement des LE à l'école est encore trop linguistique, centré surtout sur l'aspect grammatical*» (PV-23). Pour le parent PV-13, si les enfants ont encore beaucoup de difficultés dans l'apprentissage des LE, c'est parce que «*la méthode et le contenu ne conviennent pas et les enfants ne peuvent s'en servir, et sont peu motivés.*»

4- Que faire pour former à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est ?

On peut objecter que ce qui est présenté ci-dessus correspond à des représentations et sentiments et peut ne pas refléter toute la réalité des langues, maternelles et étrangères, dans les pays étudiés. Cependant, malgré la subjectivité incontournable propre à ce genre d'enquête, les pourcentages et propos concordants sur les points soulevés laissent entrevoir que :

- l'envie des LE et du plurilinguisme-pluriculturalisme existent chez les jeunes et les adultes, mais la motivation dans l'apprentissage des LE des apprenants peut fluctuer fortement sous l'influence des adultes et de la société;
- les deux pays étudiés présentent un environnement sociolinguistique plutôt monolingue-monoculturel, avec la politique linguistique d'une seule LE ou centrée sur une LE monopolisante, l'anglais;
- l'enseignement/apprentissage des LE dans les pays étudiés n'est pas encore des plus efficaces. Il lui est reproché d'être trop centré sur les connaissances linguistiques, ne permettant pas aux apprenants d'utiliser les LE apprises, surtout à l'oral.

Ces conclusions nous amènent aux réflexions suivantes :

- D'abord, la formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle n'est pas une affaire facile qui dépend seulement de l'enseignement/apprentissage des LE à l'école. Des facteurs sociaux et sociolinguistiques sont à prendre en compte, car leur poids sur les apprenants et sur l'acquisition des LE est considérable, dû à la mentalité influençable des élèves et le rôle prépondérant des adultes, parents, enseignants et école, dans les sociétés thaïe et vietnamienne ;
- De là, une politique linguistique qui permet la présence de plusieurs LE, européennes (l'anglais, Français, allemand...), régionales (langues des pays de l'ASEAN), ou autres (chinois, japonais, coréen,...) dans le cursus scolaire des élèves, au lieu d'une seule LE obligatoire et/ou monopolisante, est peut-être la condition de base pour orienter l'enseignement/apprentissage des LE vers le plurilinguisme-pluriculturalisme. Les moments, la dose et le statut de ces LE, c'est à l'institution de les décider selon les objectifs politiques et de développement économique et social de chaque pays, mais l'important est que les élèves aient la possibilité d'apprendre plusieurs LE de leurs choix, permettant de réaliser les projets sociaux et personnels ;
- Il faudrait également penser à éveiller la conscience sociale sur la nécessité du plurilinguisme-pluriculturalisme. Nous avons vu dans 3.1 supra que plus les adultes connaissent de langues, plus les jeunes seront encouragés et aidés dans leur acquisition plurilingue-pluriculturelle.

Concernant l'enseignement/apprentissage des LE proprement dit, deux mesures nous semblent fondamentales pour motiver des changements méthodologiques, pédagogiques et mieux répondre aux aspirations des élèves et de la société. Il serait ainsi indispensable:

- d'avoir de professeurs de langues vraiment plurilingues, c'est-à-dire qui utilisent couramment la LE qu'ils enseignent, mais sont aussi capables de comprendre/utiliser en partie une ou deux autres langues. Ceux-ci devront ensuite maîtriser les différentes didactiques et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues. C'est là les tâches fondamentales de la formation des enseignants de langues ;
- de construire une cohérence, aussi bien au niveau macro de la politique linguistique du pays, qu'au micro niveau de l'enseignement/apprentissage dans une école/classe, pour combattre le cloisonnement entre les langues, créer des relations entre les enseignants des différentes langues, maternelles et étrangères, tant sur le plan des finalités que didactiques et méthodologiques.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, sur www.coe.int [consulté le 3 mai 2016].

Nguyen Thiên Giáp, *Chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam qua các thời kì lịch sử* (Les politiques linguistiques du Vietnam pendant les différentes périodes historiques du pays), <http://ngonngu.net?p=172> [consulté le 3 mai 2016].

Thipkong Penphan, Charpentier Jaruwat, Imsil Niparat, Bui Thi Luu, Pham Duc Su. 2015. *Formation des élèves thaïlandais et vietnamiens des classes bilingues francophones et/ou de français intensif de niveau secondaire à la compétence plurilingue-pluriculturelle. Les bases sociolinguistiques*. Rapport de recherche, à paraître sur crefap.org

Notes

1. La 1^{re} LE pour les élèves thaïs, c'est l'anglais; pour les Vietnamiens, c'est le français.
2. Il s'agit des 6 niveaux A1, A2 - B1, B2 - C1, C2
3. Les abréviations utilisées pour signaler les origines des citations sont comme suit: (T) élève thaï - (V) élève vietnamien ; (ET) enseignant thaï - (EV) enseignant vietnamien; (PT) parent thaï - (PV) parent vietnamien.
4. Actuellement, une seule LE, l'anglais, est enseigné dans presque la totalité des écoles au Vietnam et en Thaïlande!
5. Cf. le cas de l'élève V-48: «*C'est ma grand-mère qui le décide (mon apprentissage du français)*».
6. Pour nous, un polyglotte est une personne qui connaît plusieurs LE mais à un niveau expert et est capable de les utiliser toutes de façon courante dans la communication et le travail.
7. Le CECR (2001:11) définit le multilinguisme comme la coexistence de différentes langues dans un milieu géographique, sans que les personnes qui y vivent les parlent ou les connaissent toutes.
8. Cf. <https://fr.wikipedia.org>. [consulté le 3 mai 2016].
9. Les 4 LE officielles à l'école sont l'anglais, le français, le chinois et le russe. Toujours selon cet auteur, dans les concours de sélection de fonctionnaires et d'experts, ou pour les avancements en grades de l'Etat, la compétence en LE fait partie des sujets d'examen, mais c'est «*essentiellement l'anglais*»(NGUYEN Th.G. : 22, 23).
10. C'est nous qui soulignons.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait

NGUYỄN THỨC Thành Tín

Département de Français

Université de Pédagogie d'HoChiMinh-ville, Vietnam

thanhtin80@yahoo.fr

TRẦN Thiện Tánh

Département de Langues étrangères

Université de Đồng Tháp, Vietnam

tanh2726@gmail.com

Résumé

L'emploi du passé composé et de l'imparfait pose problème à l'apprenant vietnamien. Cependant, c'est sur leur valeur aspectuelle et sur le plan du relief temporel que les enseignants peuvent différencier ces deux temps du passé. En effet, si le premier exprime l'accompli ou l'aoristique et fait progresser les fait en premier plan, le second dénote l'aspect inaccompli et décrit les procès en arrière-plan. Ces oppositions se manifestent clairement dans une narration. En s'appuyant sur ces différences, les auteurs de l'article élaborent une approche aspectuelle à travers le récit afin de favoriser l'acquisition de ces deux temps chez l'apprenant.

Mots-clés : linguistique, didactique, temps, aspect, relief temporel, passé composé, imparfait, récit

**An aspectual approach through the narrative for the « passé composé »
and the « imparfait »**

Abstract

The use of the "passé composé" tense and the "imparfait" tense in French language is a problem for the Vietnamese student. However, teacher can help student to understand them by differentiating their aspectual value and in terms of time perspective. Indeed, if the "passé composé" expresses the accomplished or aoristic and made process in the foreground, the "imparfait" denotes the imperfect aspect and describes process in the background. These oppositions are clearly manifested in a narrative. Based on these differences, the authors of the article develop an aspectual approach through the story to promote the acquisition of these two tenses for the learner.

Keywords: linguistics, teaching methodology, tense, aspect, time perspective, compound past, imperfect, narrative

Vers une didactique de la grammaire conceptuelle

De la méthode traditionnelle à l'approche actionnelle, la grammaire demeure la composante indispensable dans l'enseignement des langues. Explicite ou implicite, par une méthode inductive ou par une méthode déductive, la grammaire doit être enseignée avec les compétences communicatives. Et le rôle de l'enseignant serait de faciliter à l'apprenant l'appropriation du contenu grammatical, surtout les points qui sont particulièrement délicats de la langue.

L'emploi des temps du passé du français en est un exemple : l'utilisation du passé composé et de l'imparfait semble plutôt aléatoire dans les productions des étudiants qui ont souvent beaucoup de mal à saisir leurs différences. L'affaire ne se réglerait pas avec l'apprentissage de règles toutes faites. Il s'agirait plutôt de favoriser un *développement chez l'apprenant d'un véritable processus heuristique* (Cuq, 1996 : 104). Toujours d'après J-P. Cuq (1996 :46), l'apprenant doit construire sa *propre grammaire*. Autrement dit, il pourrait *structurer la représentation et la connaissance* à partir du *fonctionnement de la langue*. En ce sens, l'apprenant est considéré comme le centre du processus d'apprentissage. Ses connaissances résultent en grande partie de son propre travail, l'enseignant se trouvant dans le rôle de guide sur le chemin de l'accès au savoir. En effet, l'enseignant ne doit pas fournir des connaissances toutes faites à l'apprenant mais *l'aider à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les (re-)formuler par une comparaison a posteriori avec des modèles fournis par les linguistes* (Cuq, 1996 :104). Il faudrait dans ce cadre rendre plus visible l'opposition entre le passé composé et l'imparfait qui expriment tous le passé - leur valeur commune, mais qui se distinguent l'un de l'autre cependant sur d'autres plans tels que l'aspect et leur rôle respectif dans la mise en perspective d'une séquence narrative. Ces différences s'avèrent pertinentes pour les opposer et constituent donc deux arguments forts de notre travail de recherche.

Enseignement des temps verbaux : un problème d'ordre aspectuel

La perception de l'aspect reste difficile chez les apprenants vietnamiens et aussi chez les étudiants anglophones en général. Ces derniers pourtant ont plus ou moins acquis un système des temps qui s'apparente à celui du français. En effet, Kaplan (1987 : 53) prétend que l'opposition aspectuelle est perçue par les enseignants comme « particulièrement problématique » pour les apprenants anglophones du français¹. La question de l'aspect constitue donc une difficulté majeure pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant : l'explication de l'aspect peut être aussi problématique pour un enseignant inexpérimenté.

L'une des causes de cette difficulté réside dans la confusion entre temps et aspect, en particulier dans les manuels de langue. Garrett (1986 : 140) remarque par exemple que les termes utilisés dans les méthodes de français pour les anglophones pour se référer à l'aspect sèment des confusions et sont parfois erronés et que les explications ne sont pas suffisantes pour une bonne interprétation de la part de l'apprenant. A titre d'exemple, il cite les formes verbales de « imperfect » et de « present perfect » dont on prétend qu'elles représentent des temps différents mais elles se distinguent en réalité sur le plan de l'aspect. De même, Dansereau (1987 : 35) critique que la plupart des manuels donnent des explications vagues, incomplètes, contradictoires et pauvres, surtout les manuels pour le niveau débutant.

Selon Blyth (1997 : 54), la compréhension de l'aspect est difficile encore à cause des termes employés pour le désigner, par exemple *événement continu*, *événement duratif*, *événement ponctuel*, *événement unique* ou *événement répété*, etc.

Pour ce qui est de notre cas, nos étudiants butent aussi sur les problèmes de distinction entre temps et aspect. Les énoncés tels que *Il a dormi pendant deux heures* suscitent la question : pourquoi employer le passé composé au lieu de l'imparfait qui exprime une durée ? Logiquement, nos étudiants associent facilement l'imparfait au caractère duratif du procès et le passé composé au caractère bref de l'action, cela n'est pas faux, comme le montre l'exemple suivant :

Samedi, il était environ huit heures. Je t'ai croisée au milieu du pont des Arts, nous nous sommes regardés et tu m'as souri.

Mais cela n'est pas toujours vrai non plus car il n'est pas rare d'observer l'emploi du passé composé pour des procès d'état et celui de l'imparfait pour des procès d'activité :

Il y a trois ans, Nicolas allait presque tous les jeudis après-midi à la bibliothèque, mais l'an dernier il a préféré les jeux vidéo.

Bref, l'enseignement du passé composé et de l'imparfait mérite une attention particulière de la part de l'enseignant de français et l'étude des aspects devrait débiter, à notre avis, par la distinction entre temps et aspect.

Les prémisses d'une approche

Pour Blyth (1997), le temps est une catégorie grammaticale, utilisée généralement dans l'analyse linguistique, qui réfère à la manière d'une langue de coder le moment où une action représentée par un verbe se passe. Donc, le temps est considéré par les événements en contexte en référant à d'autres événements, en d'autres termes, par une suite d'événements sur un axe temporel. L'aspect,

d'autre part, n'est pas concerné par les points temporels référentiels, mais plutôt par les différentes manières de voir le temps interne d'une situation.

La distinction entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical n'est pas moins importante. Le premier, objectif, reflète le mode d'action du procès ; le second, subjectif, traduit la manière de percevoir le déroulement du procès l'emploi. Il peut y avoir une certaine corrélation entre ces deux types d'aspects (par exemple, l'imperfectif va avec les temps simples et le perfectif avec les temps composés), mais le contraire est aussi possible.

Si les aspects lexicaux proviennent du sens des verbes, le problème des aspects grammaticaux s'expliquent par la subjectivité de l'énonciateur dans la perception du procès. C'est pourquoi, le prisme que le locuteur adopte pour décrire le procès est un facteur important, facteur dont dépend évidemment le choix du passé composé et de l'imparfait.

Enfin, la mise en perspective est aussi un phénomène linguistique à considérer : l'emploi d'une forme verbale résulte d'une combinaison des facteurs temporel, aspectuel et aussi de mise en relief suivant un plan d'énonciation déterminé.

Principe d'une approche aspectuelle à travers le récit

Par des études basées sur les étudiants anglophones de l'espagnol, Andersen (1990) arrive à deux constats² concernant l'acquisition du temps et de l'aspect :

- L'apprenant maîtrise selon l'ordre, le présent, le prétérit et l'imparfait.
- Dans un premier temps, il utilise le prétérit et l'imparfait en s'appuyant sur l'aspect lexical : le prétérit pour des procès ponctuel et l'imparfait pour des procès d'état.

Cette dichotomie de procès ponctuel vs procès d'état est assez récurrente dans les manuels de FLE. À notre avis, un enseignement de l'aspect serait plus efficace par un processus de mise en opposition des types de procès. Cela dit, les étudiants, tels que les nôtres (niveau débutant / intermédiaire) n'ont pas besoin de recourir à la typologie des types de procès de Gosselin qui distingue l'état, l'activité, l'accomplissement et l'achèvement. Une typologie binaire comprenant les verbes résultatifs (par exemple *partir*) et les verbes duratifs (par exemple *dormir*) devrait suffire à faciliter l'accès à une grammaire de la temporalité du français.

Le passé composé et l'imparfait ont tous une valeur temporelle de passé. Si le passé composé participe à l'énonciation de discours, l'imparfait apparaît en plus dans l'énonciation historique. Un enseignement de l'opposition entre le passé composé et l'imparfait tomberait dans l'impasse s'il s'appuie uniquement

sur ces dimensions temporelles et énonciatives. Cependant, le passé composé et l'imparfait s'opposent sur le plan aspectuel et sur la mise en perspective : le premier dénote une vision accomplie ou aoristique des procès de premier plan alors que le second traduit une vision inaccomplie des procès d'arrière-plan. Et c'est sur cette dimension d'aspect que s'appuiera notre approche aspectuelle et c'est sur la mise en relief que notre approche aspectuelle aura recours au récit comme support contextualisé.

L'enseignement du passé composé et de l'imparfait devrait opposer l'aspect accompli ou aoristique et l'aspect inaccompli, plus accessible et plus facile à percevoir. L'enseignant peut prétendre dans un premier temps que leur emploi est compatible dans les deux types de procès qui s'opposent mais il faudra, par la suite, relativiser cette exclusivité, en insistant sur le rôle des déterminants grammaticaux du verbe. Enfin, l'opposition passé composé vs imparfait peut être exploitée au niveau textuel, par leur rôle respectif dans la mise en perspective (premier plan / arrière-plan). En effet, à l'intérieur du récit, la mise en relief facilite à relever les actions principales et les actions secondaires. De plus, le récit est à la fois un support pour l'observation et la sensibilisation et une situation d'oral et d'écrit pour la production des élèves.

Proposition didactique

En ce sens, nous avons élaboré une approche que nous qualifions d'aspectuelle et qui sera exploitée à l'appui des narrations afin de rendre leur opposition en matière de mise en relief plus transparente. L'approche aspectuelle à travers le récit consiste donc à faire introduire la dimension aspectuelle dans la distinction du passé composé et de l'imparfait dans le cadre d'un récit.

Nous espérons que cette approche sera une petite révolution dans l'enseignement des temps verbaux, car jusqu'à maintenant, la plupart des enseignants de FLE, en traitant du passé composé et de l'imparfait, attache beaucoup d'importance à la dimension temporelle et ce, au niveau de la phrase. La dimension aspectuelle ainsi que l'emploi des temps au niveau textuel sont quelque peu omis.

Le point fort de cette approche, c'est qu'elle s'appuie d'abord sur l'intuition ou le sens linguistique de l'apprenant. Cela favorise son acquisition des types de procès, laquelle peut jouer sur la compréhension des étudiants sur l'aspect lexical des verbes. Les éléments lexicaux seront ensuite combinés avec l'aspect grammatical des temps verbaux, à savoir celui du passé composé et de l'imparfait, afin de mettre l'accent sur une certaine corrélation entre les deux types d'aspect. D'autre part, l'approche utilisée facilite la reconnaissance du contraste entre ces deux

temps grâce à la mise en opposition des valeurs et des emplois. Elle s'appuie sur une progression, du niveau phrase au niveau texte.

Le public visé de notre approche peut être des étudiants en général, mais surtout les étudiants anglophones. Ceux-ci sont presque débutants en français mais ils ont un certain bagage en anglais ainsi que des expériences dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, le phénomène de l'aspect aurait été initié dans l'apprentissage de l'anglais, par les temps tels que *present perfect*, *present continuous*, *simple past*, *past perfect*, etc. Étant jeunes, nos étudiants sont motivés et dynamiques dans l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais. Ils essaient souvent de comparer les faits linguistiques des deux langues.

De ce fait, pour découvrir l'aspect lexical, il suffit d'exploiter la dichotomie de procès perfectif vs imperfectif, d'autant plus que l'aspect aoristique n'est pas évident à expliquer au public de niveau débutant / intermédiaire. Il n'est pas nécessaire non plus de rentrer dans la théorie du récit d'ADAM, jugée trop détaillée et sans beaucoup d'utilité pour le public étudiant qui n'en aura pas besoin pour rédiger une nouvelle ou un roman mais qui a besoin de connaître la structure d'un récit en vue d'une utilisation efficace du passé composé et de l'imparfait.

Séquence pédagogique

Cette approche comprend quatre étapes :

- Étape 1 : Reconnaissance des types de procès
- Étape 2 : Acquisition des valeurs aspectuelles du passé composé et de l'imparfait par les types de procès
- Étape 3 : Remise en cause de la corrélation entre aspect lexical et aspect grammatical
- Étape 4 : Emploi du passé composé et de l'imparfait dans le récit

L'emploi du passé composé et de l'imparfait est un point grammatical difficile. C'est pourquoi, cette séquence pédagogique qui est la nôtre doit être interprétée juste comme une proposition de démarches, sans mention du nombre de séances, ni la durée de chaque séance. L'enseignant, en fonction de la structure de son enseignement, du volume horaire dont il dispose et aussi du niveau de leur public, déterminera la durée nécessaire pour cette séquence pédagogique.

1. Reconnaissance des types de procès

L'objectif de cette phase est de sensibiliser l'apprenant à la différence des types de procès. Pour atteindre cet objectif, nous proposons les procédés suivants :

- Faire observer d'abord à l'apprenant des phrases mettant en opposition les types de procès. Il faudrait donc, du côté de l'enseignant, choisir des verbes pertinents dont l'aspect est facile à reconnaître). Les verbes imperfectifs sont mis au présent et les verbes perfectifs au passé composé. Cela correspond au constat de Blyth (1997 : 57), selon qui, l'apprenant utilise en premier lieu le présent, puis les formes du passé en fonction de l'aspect lexical.
- Demander à l'apprenant de rendre compte des différences entre les procès exprimés par les verbes et d'expliquer ces différences. La question pourrait être par exemple « Qu'est-ce qui permet de les différencier ? ». Puis, ils sont invités à classer ces verbes en fonction du critère choisi. Pour cette activité, la classe peut s'organiser en petit groupe en vue du travail collectif.
- Demander à l'apprenant d'expliquer l'opposition entre le présent et le passé composé. La réponse attendue serait « le présent exprime l'inaccompli au moment présent, tandis que le passé composé décrit l'accompli au moment présent ».
- À partir des idées de l'inaccompli et de l'accompli, faire formuler par l'apprenant les critères pour caractériser les verbes perfectifs. Par exemple, les verbes perfectifs expriment les actions brèves dont on ne peut voir que le résultat. Même procédé pour les verbes imperfectifs qui indiquent les actions duratives pour lesquelles on peut voir le déroulement de l'action.
- En guise d'entraînement, l'enseignant suggère une liste des verbes, les étudiants sont ensuite invités à les trier selon des verbes perfectifs et des verbes imperfectifs.
- Les étudiants donnent d'autres exemples pour chacune des deux catégories.

2. Acquisition des valeurs aspectuelles par les types de procès

L'objectif de cette phase est de faire employer le passé composé pour les procès perfectifs et l'imparfait pour les procès imperfectifs quand il s'agit de relater un événement passé.

Les procédés pourraient être les suivants :

- Faire observer à l'apprenant les phrases contenant des occurrences de passé composé pour les procès perfectifs et celles d'imparfait pour les procès imperfectifs.
- Demander à l'apprenant de faire des remarques sur l'emploi des temps. Par exemple, « Quel temps utilise-t-on pour ces verbes ? Et pour quel type de procès ? »
- Faire expliquer pourquoi le passé composé est compatible avec procès perfectif et l'imparfait est compatible avec procès imperfectif, en se basant

sur les caractéristiques communs entre le perfectif et l'accompli et entre l'imperfectif et l'inaccompli.

- Demander à l'apprenant de formuler une règle provisoire la « règle » concernant la corrélation entre l'emploi du passé composé et de l'imparfait pour les procès perfectifs et imperfectifs
- Faire faire des exercices à trous pour consolider la règle provisoire que les élèves ont acquise.
- En guise de production, l'étudiant peut construire des phrases, à l'oral et à l'écrit, en mobilisant la règle provisoire susmentionnée.

3. Remise en cause de la corrélation entre aspect lexical et aspect grammatical

Une fois l'étape 2 franchie, l'apprenant associerait systématiquement l'emploi du passé composé au procès perfectif et celui de l'imparfait au procès imperfectif. Cependant, ce n'est pas toujours le cas dans la communication réelle. Le passé composé et l'imparfait peuvent être employés pour les deux types de procès car c'est l'intention du locuteur qui importe et décide l'emploi des temps verbaux. Il est donc nécessaire de remettre en cause la corrélation provisoire formulée à l'étape 2.

L'objectif de cette troisième phase est de faire comprendre que la corrélation du passé composé pour le perfectif et de l'imparfait pour imperfectif n'est pas toujours vraie et que l'emploi d'un de ces deux temps dépend de la vision du locuteur sur le déroulement du procès. Par conséquent, le choix du temps verbal relève de celui-ci.

L'étape de la mise en question peut se conduire de la manière suivante :

- D'abord, l'enseignant fait observer par les étudiants des phrases dans lesquelles les verbes perfectifs sont à l'imparfait et les verbes imperfectifs au passé composé. Il leur demande ensuite d'identifier les types de procès, puis de les classer.
- L'enseignant peut, dans un deuxième temps, faire interpréter par les étudiants le sens que donnent ces emplois de temps verbaux. On peut s'attendre à ce qu'ils y reconnaissent le rôle de la vision du locuteur.
- Les étudiants peuvent se mettre en groupe pour formuler la règle à partir des propositions.
- L'enseignant propose des exercices à trous pour consolider les acquis.
- Enfin, en vue d'un réemploi des connaissances, l'apprenant sera invité à produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés avec des occurrences du passé composé et de l'imparfait, tout en tenant compte de l'intention du locuteur.

4. Emploi du passé composé et de l'imparfait dans le récit

Cette étape est d'une importance majeure parce qu'elle est la dernière, récapitulant la distribution du passé composé et de l'imparfait dans un récit. Elle conduira l'apprenant à utiliser correctement le passé composé et de l'imparfait dans les productions orales et écrites, et ce au niveau textuel. L'étape 4 comprend trois sous-étapes :

- a. Introduction du récit : L'enseignant peut prendre comme support des récits en vietnamien ou/et en français pour que l'apprenant reconnaisse la structure et les composantes d'un récit.
- b. Étude d'un premier récit : Cette première analyse a pour but de faire comprendre la distribution du passé composé et de l'imparfait dans les cinq moments d'un récit. Pour cela, l'enseignant peut choisir dans les manuels ou inventer, rédiger par lui-même un récit court, comportant de manière très claire les 5 moments, où les verbes à l'imparfait sont utilisés dans le premier (m1) et le dernier moment (m5) et où les verbes au passé composé sont utilisés pour les procès des trois moments qui restent, à savoir la complication (m2), les actions (m3) et la résolution (m4).
 - Après la lecture du récit, l'enseignant demande aux étudiants de relever les verbes qui font progresser le récit, puis les verbes qui font le décor ou qui présentent des situations ou des états ?
 - Les apprenants seront ensuite invités à identifier les 5 moments du récit.
 - Les moments une fois déterminés, les étudiants peuvent se mettre en groupe pour rendre compte de l'emploi des temps verbaux dans les 5 moments, avant de formuler la règle.
 - Les exercices possibles pour cette étape sont des récits dans lesquels les apprenants mettent les verbes à l'infinitif aux temps appropriés. Ces exercices peuvent se faire en groupe, à l'oral et à l'écrit.
 - En dernier lieu, l'enseignant suggère l'activité de production qui sollicite la créativité des apprenants.

c. Étude d'un deuxième récit

Cette sous-étape vise la distribution du passé composé et de l'imparfait selon le relief temporel de la narration. L'enseignant, cette fois, choisit ou invente, rédige un récit court, comportant de manière très claire les 5 moments. La différence de ce récit par rapport au précédent, c'est que les occurrences du passé composé et de l'imparfait sont mélangées, c'est-à-dire que l'imparfait de décor, de commentaire ou d'état s'insèrent aussi dans la complication (m2), les actions (m3) et la

résolution (m4). Les procédés sont à peu près les mêmes que ceux dans l'étude du premier récit. À savoir, aux étudiants l'enseignant demande de :

- relever les actions qui font progresser le récit et qui constituent le premier plan ;
- désigner les verbes qui font le décor ou présentent les situations ou les états et qui constituent l'arrière-plan ;
- identifier les 5 moments du récit : les décors, les situations, les états ne se trouvent pas seulement dans m1 et m5 mais aussi dans m2, m3, m4 ;
- établir les actions du premier plan et les actions de l'arrière-plan ;
- repérer l'emploi des temps verbaux pour chacun des verbes du premier plan et de l'arrière-plan ;
- formuler la règle : il est important d'expliquer que la description et le commentaire sont possibles dans la narration, qu'ils font partie de l'arrière-plan et que ce dernier est assumé par l'imparfait ;
- pratiquer les exercices à trous sous forme du travail de groupe ;
- faire des activités de production en groupe (rédaction d'un autre récit).

Bibliographie

Adam, J.-M. 2011. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 3^e éd., Armand Colin.

Andersen, R. 1990. « Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition » in: Huebner T., Ferguson C., *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 305-324

Blyth, C. 1997. A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect. *Modern Language Journal*, 81, Blackwell Publishing, Monterey (Californie), 1997, p. 50-66.

Cuq J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.

Gosselin, L.1996. *Sémantique de la temporalité en français: Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, coll. Champs linguistiques, Louvain-la-Neuve, éd. Duculot.

Kaplan, M. 1987. Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In : Vanpatten B., Dvorak T. & Lee J., 1987, *Foreign language learning : A research perspective*, Cambridge, MA : Newbury House, p. 52-60.

TRAN Thien Tanh, 2014, *L'enseignement de l'opposition Passé composé vs Imparfait par une approche aspectuelle à travers le récit*, mémoire de master, Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, 84 pages.

Notes

1. « [...] this aspectual opposition is perceived by teachers as particularly problematic for English-speaking learners of French ».

2. Based on studies of Spanish interlanguage, Andersen (1990) claims that learners pass through stages in the acquisition of the Spanish tense / aspect system ; learners first use present tense, then *pretérito*, and finally *imperfecto*. Andersen notes, however, that when learners of Spanish first begin to employ the preterit and the imperfect, they do so according to inherent lexical aspect and prototypicality, using the *pretérito* for prototypical punctual events and the *imperfecto* for prototypical states.

Synergies Pays riverains du Mékong **n° 8 / 2016**



**Contacts francophones
et culturels**





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Francophonie en Asie du Sud-Est – Ce qu'on en dit localement, ce qu'on brandit institutionnellement

Michel Le Gall

Institut d'Echanges Culturels avec la France

Hô Chi Minh-Ville - Vietnam

legallmichelpatrick@yahoo.fr

Résumé

Le 20 mars 2016, la journée internationale de la francophonie était placée par ses instances de parrainage sous le signe du « pouvoir des mots ». Slogan ? Mot d'ordre ? Sésame ? Catalyseur ? Était-on invités à fêter le pouvoir que possèdent les mots en eux-mêmes, ou celui que chaque francophone exerce par leur usage, ou bien incitait-on à rallier un pouvoir constitué et donc des mots agrégés de longue date autour de certains enjeux économiques ou politiques ? En regard de ce que des élèves, des étudiants ou des enseignants expriment spontanément à propos de leur apprentissage ou usages de la langue française au Vietnam, on essaiera de comprendre à travers quelques exemples comment certains éléments institutionnels de langage ont vécu l'épreuve des traductions, des appropriations, des approximations ou des expropriations locales lors de ces deux dernières décennies.

Mots-clés : analyse du discours, Asie du Sud-Est, éléments de langage, Francophonie, politiques linguistiques

Learning french in South-East Asia - What do the learners say, what institutional organizations display

Abstract

An international french language day is observed annually on march 20th. In 2016, international organizations have chosen as their headline: "the power of words". Is it a slogan, a keyword? Does it mean that a word holds in itself his own power? Or does it mean that words offer and enhance power to the people? Or are we invited to join a form of power build up around selected words for economical or political purposes? What do Vietnamese students and teachers say about the way they learn, teach, speak or see french language? On the side of those international organizations, what are the institutional mottoes of influence or attraction? How is it understood by the learners and among the Vietnamese audience since twenty years?

Keywords: French language, Linguistics, Education and politics, South-East Asia, Speech analysis

Introduction

Les éléments de langage sont les mots-clés d'un discours que l'on est généralement incité, encouragé ou poussé à citer pour illustrer un propos, particulièrement en contexte politique. Ils peuvent prendre la forme d'argumentaires, de messages, de formules ou même de simples mots choisis que doit énoncer chacun des membres d'un même mouvement, d'une même organisation. Il s'agit donc d'une forme de communication qui se caractérise par le fait qu'elle est établie a priori afin de demeurer relativement invariable quels que soient les intervenants amenés à la porter publiquement. Avant même de les prononcer, les éléments de langage sont des mots-clés auxquels on est d'abord exposé au contact de tels mouvements ou organisations. A l'échelle internationale des pays dits francophones, les éléments de langage que nous allons examiner sont destinés à d'innombrables élèves, étudiants, responsables et locuteurs francophones qui cherchent naturellement à s'y reconnaître, y accordent donc souvent beaucoup d'égards ou parfois s'y égarent. Intitulés de projets émanant d'organisations internationales, épigraphes, acronymes institutionnels, amalgames sémantiques et autres étendards, permettent à leur manière de retracer presque deux décennies de politiques linguistiques au service de la francophonie, du sommet des pays francophones à Hanoi en 1997 jusque cette année 2016, au tournant du siècle et du millénaire.

Raconte-moi ta maison, ta rue

Pour l'instant, loin de ces éléments de langage, la jeune Linh n'en est, elle, qu'à des rudiments de langage. C'est une élève du secondaire. Elle est en classe de 6e dans un collège de la ville de Cantho sur le delta du Mékong, au sud-ouest d'Hô Chi Minh-Ville. Elle apprend le français parce que sa mère l'y a un peu poussée. Celle-ci ne le parle pourtant pas du tout. En revanche, le grand-père de Linh le pratiquait couramment jadis. Entre copines de classe, elles se disent fières de cette toute nouvelle appartenance à une « famille linguistique » qui semble suggérer des horizons inédits, stimulants voire un peu troublants, même si elles trouvent le français souvent rébarbatif, surtout sa conjugaison. L'anglais qu'elles affectionnent est lui si « cute ». Il est visible partout autour d'elles, sur de simples papiers cadeaux jusqu'aux pages Facebook qui les enchantent. Mais intimement, leur esthétique et peut-être leur spleen à elles seules, c'est plus au nord, autour du Japon ou de la Corée du Sud, qu'il faut les deviner. Au collège, elles adorent leur prof vietnamien de français, ses attentions, son humour, mais aussi sa rigueur, ses différences subtiles avec le milieu scolaire environnant. Leurs goûts associent naturellement le chanteur Mika, notamment avec « The origin of love » et François Hardy, mais aussi l'incontournable « Bonjour Vietnam » en version originale, vietnamienne ou anglaise.

Loan est enseignante de français à Hô Chi Minh-Ville. Pour arriver à joindre les deux bouts de sa « palanche », elle doit intervenir dans plusieurs structures de formation, et notamment auprès de l'institut le plus central et le plus fréquenté du 1er arrondissement, jusque tard le soir. Son travail, c'est une grande partie de sa vie. Elle est passionnée par sa relation aux élèves. A ses heures libres pourtant si rares, elle a conçu par elle-même son propre blog pédagogique. Les élèves qui y postent des textes qu'elle commente et corrige, y voient non seulement une faveur qu'ils utilisent au mieux dans leur apprentissage de l'écrit, mais ils y décèlent aussi une fenêtre de complicité qui les ravit. D'ailleurs, en marge des exercices et des écrits qu'ils déposent, certains élèves se permettent également d'inscrire quelques clin d'œil plus personnels à leur chère « cô » (« professeure » en vietnamien). Ces toutes petites vignettes personnelles, maladroites et touchantes sont pour Loan la véritable récompense de ses efforts d'enseignante.

Nefs

Sur les frontons des mairies et autrefois des écoles françaises, on est (ou était) accueilli sous la devise « Liberté, Egalité, Fraternité ». Qu'est-ce que les portails des organisations francophones affichent et disent d'emblée aux francophones en herbe ou chenus qui s'y présentent sur internet ?

A l'adresse de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), on répète comme dans le refrain d'une chanson à succès que « le français est une chance ». Facile à saisir et à traduire cette phrase enthousiasmante de seulement cinq mots pour un francophone débutant. Le jeune Vietnamien est très porté sur son dictionnaire. En effet, la langue vietnamienne qui est intrinsèquement sémantique entraîne souvent les apprenants vietnamiens vers une étude « compulsive » du vocabulaire de langue étrangère. Dans ce cas, il en ressort un peu perplexe. La chance est une éventualité. Au pluriel, elle renvoie à des possibilités, des probabilités. Elle revêt un caractère fortuit voire hasardeux. Dommage, le français n'est donc pas exactement une promesse. Mais Linh, elle, sait que c'est une caresse, et « c'est déjà ça » comme le chante Alain Souchon, un chanteur que Linh écoute souvent. Oui, pour elle, le français c'est d'abord une musique, une mélodie de consonnes et de voyelles ondulantes, envoûtantes.

En devanture du site web du Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP) dépendant de l'OIF, on est accueilli par une épigraphe anonyme qui assène : « Certaines langues gagnent à être connues, le français est connu pour gagner ». Pourquoi vouloir opposer ou du moins confronter ainsi les langues ? Linh est débutante, mais elle a déjà noté que l'anglais et le français possèdent de très nombreux mots en commun. Et puis, gagner, c'est bien un verbe transitif, non ?

Alors gagner quoi ? Gagner contre qui ? Le français ne devrait-il pas être connu pour allier et non pour aliéner ou gagner, pour choyer plutôt que guerroyer ?

Pendant longtemps, le fronton du site web de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) déclamait lui : « Donnons toutes ses chances à l'excellence ! ». Voici une excellence d'emblée compromise ou du moins soumise, elle aussi, aux chances qu'on lui donnera et surtout à celles qui s'offriront ou non fortuitement en chemin. Un lecteur pointilleux et grammairien pourrait s'étonner des oppositions récurrentes entre préfixes in-clusifs et ex-clusifs au sein de cette syntaxe promotionnelle. Pourquoi, du côté associatif, inviter l'étudiant à s'ex-traire du commun des étudiants et à briguer l'ex-cellence via la langue française, alors que du côté agencé on se réclame impérativement des in-stitutions universitaires et des nécessités d'in-tégrer des procédures et démarches édictées par l'AUF ? Démarquez-vous, mais en adhérant scrupuleusement à notre...marque institutionnelle !

L'Agence universitaire de la Francophonie a acquis une certaine notoriété auprès des nombreux francophones de l'ex-péninsule indochinoise depuis la période historique de réouverture régionale du début des années 90, particulièrement au Vietnam. Sur son logo, l'agence apparaît d'abord via son intitulé en solide aplomb au dessus des 5 couleurs continentales.

« L'identité de l'AUF : une association » qui suscite pourtant l'interrogation curieuse du nouveau lecteur local. Si je suis étudiant et que j'apprends et parle déjà un peu le français au Vietnam, suis-je moi aussi de l'AUF ? Ou alors, comment puis-je m'y associer ? En effet, en Asie du Sud-Est, les étudiants souhaiteraient tellement rejoindre des dynamiques à la fois linguistiques et culturelles qu'ils imaginent si caractéristiques de la langue française dans son extension et sa renommée mondiales.

L'AUF est, de plus, « l'opérateur de la Francophonie universitaire ». Donc une entreprise qui exploite un réseau de communication ? Quelqu'un qui fait fonctionner une machine ? Un organisme qui fait des opérations financières ? Le Petit Robert laisse à nouveau notre jeune étudiant un peu perplexe.

Sachant qu'une agence a pour fonction d'agencer (des programmes, des moyens... etc) et qu'une association associe (des personnes, cet étudiant ? ou des entités plus larges), faut-il comprendre que cette agence est aussi une association ? Ou qu'une association inclut cette agence qui semble pourtant prééminente ?

A l'image du célèbre illogisme de René Magritte : « Ceci n'est pas une pipe », avec un tel énoncé de départ est-ce que ce ne serait pas comme affirmer : « Je suis une pipe, mais aussi son aspiration ». Ne serait-ce pas d'emblée piper le jeu ?

Certes, une pipe peut être l'instrument d'une aspiration, mais elle ne peut pas contenir entièrement cette aspiration. Elle ne peut pas non plus la représenter dans toutes ses dimensions. D'ailleurs, une pipe, ce n'est le plus souvent qu'une simple tuyauterie dans une usine à cases : case stratégies, case bonnes pratiques, case auto-proclamations, case appels d'offre...etc. Tout un village donc, ou un mirage ?

Au Vietnam, de temps en temps, on entend encore parmi les anciens francophones des personnes évoquer l'époque de « l'Opep », sans référence à une activité pétrolière mais en rappelant par approximation phonétique la dénomination antérieure de l'AUF : l'AUPELF-UREF selon un acronyme à rallonge d'abord sinueux puis rugueux mais autrefois finalement si prégnant et apprécié (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française / Union des réseaux d'expression francophone). Là où francophone était encore un adjectif et où par contre brillaient les substantifs universités et langue française, l'AUF n'a eu de cesse depuis de se répandre au nom de la francophonie universitaire. Bien étrange mutation, en fait, que voir ce beau mot d'université relégué au rang d'adjectif alors qu'il énonce déjà étymologiquement une exigence universaliste dont on souhaite justement se prévaloir via la langue française. Bien insaisissable substance, en fait, que ce substantif de francophonie (avec un « f » minuscule ou majuscule) dont le dictionnaire livre au néophyte tant de définitions différentes : langue en partage, mouvement en sa faveur, espace géopolitique, valeurs croisées ?

L'étudiant qui aspire au voyage souhaiterait tant entrevoir dans cette francophonie universitaire des perspectives tangibles de découvertes puis d'accomplissements. L'AUF l'y conforte en lui précisant qu'en tant qu'agence, elle « contribue à la vitalité d'un espace scientifique en français ». Un espace vital, le mot est lancé, mais il sera parfois tancé car friable et même dans certains cas impalpable pour celui qui y fait son entrée : classes de français assez peu équipées au sein de l'établissement universitaire de départ, professeurs de français relativement démunis, interlocuteurs et responsables locaux peu identifiables, enjeux programmatiques mouvants. Soit une marque institutionnelle sans beaucoup de marqueurs en lisière de ce nouvel espace. La francophonie universitaire attend en effet l'étudiant plus loin, l'enseignement/apprentissage du français ne relevant pas (ou plus) du cœur d'activité de l'AUF. On finira même par expliquer à cet étudiant vietnamien que l'AUF associe en premier lieu des établissements d'enseignement supérieur (des institutions, leurs enseignants, leurs chercheurs) et non pas des locuteurs à la langue française pourtant déjà « bien pendue », comme lui et ses camarades.

Tu es d'hier et de demain

Qui écrira un jour l'épopée scolaire des classes bilingues en Asie du Sud-Est ? Nous nous proposons seulement de souligner ici le poids relatif mais indicatif des mots qui ont composé son blason, en fer de lance. Son blason ? Plutôt ses armes puisque deux cavaliers au moins ont longtemps porté au coude à coude les fers et faire-faire du programme. De son côté, le partenariat français et multilatéral, l'AUF en tête, prônait fortement la généralisation au Vietnam d'un cursus scolaire bilingue proprement dit en 1994. De son côté, le ministère vietnamien de l'éducation et de la formation semblait, lui, vouloir s'en tenir à un cursus d'enseignement intensif du et en français, selon un intitulé bien long, assez hétérodoxe grammaticalement mais finalement plus circonspect du point de vue vietnamien. En effet, en ces années de réouverture au monde, beaucoup d'enseignants, de cadres éducatifs et de parents vietnamiens espéraient surtout que l'enseignement des langues étrangères puisse démarrer plus précocement et soit à la fois plus soutenu et plus communicatif dans les écoles. Avec un enjeu plus particulièrement bilingue, ces autorités nationales et locales craignaient moins à l'époque une possible ingérence au cœur de leur système éducatif qu'une responsabilité et des implications accrues voire imprévisibles dans l'établissement puis la conduite d'un tel programme commun. Énoncer le mot bilingue revenait en effet à considérer deux langues de scolarisation et des programmes éducatifs d'abord parallèles puis progressivement convergents. Ce processus devait aboutir à une offre réellement conjointe qui soit viable en termes d'enjeux pédagogiques globaux, de charges horaires, d'espaces scolaires mais aussi de moyens humains, matériels et financiers. L'AUF insistait alors pour que l'enseignement de matières scientifiques en français soit bien inscrit dès le départ sur le pan francophone du programme. On sait depuis qu'aucune harmonisation des programmes francophone et vietnamien de mathématiques n'a été réalisable, même si la juxtaposition de cours de mathématiques dans deux langues a sans doute été bénéfique aux élèves et plus certainement aux enseignants qui s'en sont chargés ou s'y sont côtoyés au quotidien. La biologie puis la physique en français ont été abandonnées en route.

Dans ce vis-à-vis voire cette tension sémantique ou partenariale entre bilinguisme et intensivité d'une telle offre francophone novatrice, très peu d'observateurs, de partenaires, d'universitaires ou de chercheurs, se sont penchés sur la dimension anthropologique de cette alternative. Pourtant, on peut comprendre rétrospectivement que les autorités vietnamiennes aient souhaité privilégier à l'époque la langue française en tant que telle, avant de la considérer comme un vecteur de formation aux mathématiques, à la physique ou à la biologie. Le Huu Khoa, anthropologue, nous indique que « les Vietnamiens conçoivent deux cadres

d'analyse diffus sur une vie : l'école de la vie (trường đời) qui se réalise dans la route de la vie (đường đời) » (Le Huu Khoa 2009). Et à l'école de la vie, la langue va jouer un rôle primordial. Immuablement jusqu'à présent, l'élève vietnamien « commence par apprendre le respect (le savoir-être) avant la littérature (le savoir-faire) (tiên học lễ, hậu học văn) » (Le Huu Khoa 2009). N'était-ce pas vouloir précipiter l'instauration d'une offre de savoir-faire que de tenter de lancer d'emblée en 1994 un programme de mathématiques, de physique et de biologie en français alors que des cours de français intensifs pouvaient déjà susciter des savoir-être et dire si précieux humainement ?

Et si l'on se tourne maintenant vers l'autre versant du partenariat, s'est-on pleinement interrogé par ailleurs sur les dimensions économiques et politiques qui sous-tendaient cette insistance pour la percée d'un tel sillon bilingue ? Depuis, ne constate-t-on pas d'ailleurs une propension endémique à la délocalisation compacte de programmes entiers de formation d'un pays à l'autre, et particulièrement des zones économiques actuellement dominantes vers des pays dits en voie de développement ? Cela ne révèle-t-il pas parfois une méconnaissance voire un désintérêt pour ce que les locuteurs sont et savent-être localement, au profit surtout de ce que l'on veut leur faire faire via des savoir-faire souvent préfabriqués ?

Comme j'aimerais que tu me comprennes

Sembler résumer de tels enjeux ou débats éducatifs à des problèmes de terminologie peut paraître réducteur voire très secondaire. En coopération, on ne prend pourtant jamais assez la mesure de ce qui se dit, parfois à mi-mots, à mi-langues. Est-on sûr de toujours saisir assez finement la manière dont se dit dans deux langues respectives ce que l'on instruit puis construit ensemble entre partenaires internationaux.

En 2006, après 12 ans d'exercice, prend fin la convention cadre qui lie les autorités vietnamiennes, l'AUF et les autorités françaises dans leur quasi cogestion du programme des classes bilingues, alias programme de l'enseignement intensif du et en français. Au Vietnam, un cercle élargi de partenaires multi et bilatéraux notamment français, belges et canadiens, se prononcent alors pour un nouvel appui concerté auprès du ministère vietnamien de l'éducation et de la formation qui assurera désormais l'entier pilotage du programme.

Un projet d'appui est donc conçu pour trois ans renouvelables, en forte coordination des partenaires extérieurs aux trois pays d'Asie du Sud-Est concernés (le Cambodge, le Laos et le Vietnam) ainsi qu'en relation étroite avec leurs ministères de l'éducation. Au Vietnam, ce projet permettra surtout de soutenir la formation continue des enseignants vietnamiens de français, d'animer également

des évènements promotionnels ou festifs, d'informer les parents sur l'évolution et l'intérêt du programme pour l'avenir de leurs enfants. Les partenaires d'appui décident de nommer ce nouvel ensemble de soutiens : Projet de « Valorisation du français en Asie du Sud-Est », VALOFRASE.

Pour le sociolinguiste, il est intéressant de constater que certains mots pourtant bien compris de part et d'autre d'un partenariat, peuvent parfois légitimement cristalliser des interrogations voire des inquiétudes d'un côté, et de l'ambition voire de l'insistance de l'autre côté, comme dans le cas du mot bilingue par exemple. Dans d'autres situations sociolinguistiques, ce ne sont pas les interprétations contrastées qu'engendre un même mot, mais l'incompréhension puis la perplexité qu'il fait naître chez un des partenaires qui seront source de flottement voire de tension partenariale.

Qu'est-ce que le mot valorisation veut dire exactement dans ce nouvel intitulé de projet ? Certains partenaires vietnamiens font savoir un peu tardivement qu'ils auraient préféré le terme de renforcement. On le visualise bien le renforcement, il fonctionne par armatures, ajouts, par coffrages, prolongements. La valorisation, elle, semble le plus souvent ne nécessiter qu'un réaménagement de l'existant, son repositionnement sous une meilleure configuration, sa simple promotion même parfois, sans nécessairement qu'on ait à y investir quoique ce soit. Aux yeux des autorités vietnamiennes, ne serait-ce pas un « tour de malice » partenariale pour permettre à des contributeurs de ne resservir que des dispositifs ou moyens déjà en usage ou, pire, déjà usagés ? La confusion grandit encore d'un degré quand en 2010, en relance d'une deuxième tranche tri-annuelle de projet, les autorités françaises décident de leur propre chef de concevoir seules leur propre apport français et le nomment CEFASE (Consolidation de l'enseignement du français en Asie du Sud-Est) sans véritable coopération avec l'ensemble des autres partenaires, notamment belges, canadiens et multilatéraux déjà attelés, eux, au montage concerté d'un futur VALOFRASE-2. La solidarité partenariale aurait-elle, elle aussi, besoin de reconsolidation lors de telles péripéties ?

Le « pouvoir des mots », à l'enseigne francophone de cette année 2016, c'est déjà le pouvoir de les manipuler, qu'on soit donc chef de projet à l'international ou simple élève, étudiant ou enseignant local. C'est même le pouvoir de les subvertir ou du moins les dévêtir puis les revêtir ad libitum, aux couleurs locales, celles du temps, selon des gourmandises palpables ou des convoitises moins avouables. Les Vietnamiens sont très friands de jeux de mots, dans leur propre langue et par ailleurs. N'a-t-on pas entendu dans un couloir d'université vietnamienne qu'avec VALOFRASE le français « va naufrage », et que maintenant avec CEFASE le français « s'efface »...L'humour, non. L'envie d'en rire et de sourire non plus.

Faire danser les étoiles sur les dunes

Alors, et après ? Comme le soulignait déjà en 2008 Pham Duc Su, enseignant-chercheur vietnamien : « Le français, vecteur d'innovation pédagogique au Vietnam ? Peut-être paraît-il quelque peu ironique de se poser cette question au moment actuel, quand le français continue à perdre pied devant l'anglais, voire devant certaines langues de la région (japonais, coréen). Cependant, à y réfléchir une deuxième fois, la question ne semble pas utopique ». Non elle ne l'est pas, ou plutôt si soyons le, nous, utopiques mais de façon hétérotopique, dans la lignée des réflexions de Michel Foucault, philosophe. En écho aux navigateurs du web, et à l'exemple de tous ces élèves, étudiants et enseignants qui font quotidiennement du français et de leur aventure cent lendemains, vogueons nous aussi à la croisée de tous ces sillages plutôt que creuser inutilement des sillons : « Le navire c'est l'hétérotopie par excellence. Dans les civilisations sans bateaux, les rêves se tarissent, l'espionnage y remplace l'aventure, et la police les corsaires » (Foucault 1984). Du creux actuel de la vague francophone aux chemins creux des hauts plateaux vietnamiens, scintillent à fleur d'eau ou de latérite tant de mots, de phrases et d'éclats de voix prometteurs. Bon vent à tous les corsaires ou contrebandiers des langues française et d'ailleurs.

« Pistes piétinées combien de fois ?
 Empreintes de mille pas dispersées par le vent.
 Rassembler dans mes mains la poussière.
 Recomposer ces pas inconnus proches ou lointains. »
 Cù Huy Cận

« Ai biết đường kia dặm mấy lần?
 Gió vừa thổi lạc dấu muôn chân
 Làm sao góp lại nâng xem thử
 Những bước vu vơ xa lại gần. »
 Cù Huy Cận

Bibliographie

- Bourdieu, P. 1982. Ce que parler veut dire : économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Collectif, 2003. Dépayser la pensée, dialogues hétérotopiques avec François Jullien sur son usage philosophique de la Chine. Les Empêcheurs de penser en rond.
- Cu Huy Cận. 1994. Marées de la Mer Orientale, Orphée/La Différence.
- Foucault, M. 1984. Des espaces autres. Dits et écrits.
- Le Huu Khoa. 2009. Anthropologie du Vietnam. L'espace spirituel de la vie. Edition : les Indes Savantes.

Levy Strauss, C. 1983. Le regard éloigné. Plon.

Pham Duc Su, 2008. Est-il possible que le français devienne un vecteur d'innovation pédagogique au Vietnam ? Et si oui, comment ? Actes du séminaire régional de recherche-action pour l'enseignement du français en Asie-Pacifique.

Serres M. 1983, Détachement. Flammarion.

Sitographie [Sites consultés le 7 mai 2016].

Agence universitaire de la Francophonie.

<https://www.auf.org/>

Bureau Asie-Pacifique de l'Agence universitaire de la Francophonie.

<https://www.auf.org/bureau/bureau-asie-pacifique/>

Centre régional francophone d'Asie-Pacifique.

<http://crefap.org/>

Organisation internationale de la Francophonie.

<http://www.francophonie.org/>

Projet de Valorisation du français en Asie du Sud-Est.

<http://www.valofrase.org>



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Un regard sur *Le Souverain Poncif*

NGUYEN Việt Quang

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

Résumé

L'article s'interroge sur le rôle des expressions figées. L'auteur se réfère au linguiste A. Rey et à l'écrivain M. Sportès. Le premier considère ces « manières de dire anciennes et nouvelles » comme un trésor de la langue, alors que le deuxième les tourne en dérision dans un livre satirique. L'analyse montre que l'on ne peut pas se passer de la « langue des autres » et qu'en revanche, il faut se méfier du « prêt-à-porter » de l'esprit. Ces faits de langue devraient trouver une place dans l'enseignement, et il est aussi recommandé d'initier les apprenants au phénomène de défigement.

Mots-clés : expression figée, locution, langue des autres, lieu commun, poncif

A vision of the novel *Le Souverain Poncif*

Abstract

The article brings the role of idiomatic expressions up for discussion. The author refers to the linguist A. Rey and the writer M. Sportès. A. Rey considers these expressions a treasure of the language, while M. Sportès makes them a mockery in a satirical book. The analysis shows that there is no way but using "others' language"; however we should be aware of the "ready-to-wear" spirit. These units of language should be covered as a teaching point, and they are also recommended to introduce to learners related to the phenomenon of defigement.

Keywords: idiomatic expressions, locution, language other, common place, stenciling

Introduction

Par un beau jour d'été, nous avons pris le temps de relire la synthèse des observations de classe que Mme Régine Hausermann¹ avait eu la gentillesse de nous envoyer à la fin de sa 9^e mission en 2015. Soixante et une pages remplies de remarques détaillées sur le déroulement de la leçon et sur la qualité du discours pédagogique témoignent de son attachement à la formation du corps enseignant de notre Département.

Nous avons été particulièrement attirés par la séance du jeudi 5 novembre 2015, moins par le contenu du commentaire que par les faits de langues qui y étaient abordés. Les observations portaient massivement sur les *expressions figées*, mais le jugement fut sévère : « Le travail a été mal préparé, certaines expressions mal expliquées, aucune expression ajoutée. » A la suite de cette « critique » sévère, l'observatrice avait ajouté une vingtaine de locutions que le sujet lui avait inspirées pendant le cours pour montrer que ces faits de langue sont abondamment présents chez les locuteurs francophones et appellent donc une étude approfondie :

- | | |
|--|--|
| - Avoir une faim de loup | - Prendre des vessies pour des lanternes |
| - Avoir les chevilles qui enflent | - Regarder par le petit bout de la lorgnette |
| - Avoir la grosse tête | - Se cacher derrière son petit doigt |
| - Donner sa langue au chat | - Se prendre pour le Messie |
| - Enfoncer des portes ouvertes | - Sortir de la cuisse de Jupiter |
| - Il n'y a pas un chat | - Tirer la couverture à soi |
| - Marcher sur les pieds de qqn | - Tirer le diable par la queue |
| - Ne pas lever le petit doigt | - Tomber du toit |
| - Ne pas voir plus loin que le bout de son nez | - Y perdre son latin. |
| - Porter la culotte | |

Cette lecture renforça notre double conviction.

- *La première* sur l'importance des expressions figées : elles sont nombreuses et bien vivantes. Pour dire qu'une chose n'est pas facile on utilise souvent « *c'est pas de la tarte* » ; au lieu de « s'avouer incapable de trouver une solution », on « donne sa langue au chat ». Si en français on « jette l'argent par les fenêtres », en vietnamien on dit *ném tiền qua cửa sổ*, mais certains disent que c'est un calque du français.
- *La deuxième* sur les difficultés que ces unités lexicales particulières présentent non seulement aux apprenants et aussi aux enseignants, comme le prouve le commentaire suivant : *avoir un chat dans la gorge* » peut tout aussi bien signifier *qu'il est difficile de parler parce qu'on est trop ému* », que, comme l'a expliqué notre collègue, simplement « être gravement enrôlé ». Tout dépend, en fin de compte de l'interprétation que permettront d'en faire la situation et le contexte.

Se pose donc la question : comment doit-on se comporter envers ces faits de langue ? Là-dessus, nous pensons à deux livres : le *Dictionnaire des expressions et locutions* d'Alain Rey et Sophie Chantreau et *Le Souverain poncif* de Morgan

Sportès (MS)². Le premier rassemble ces faits de langues dans 1322 pages ayant pour sous-titre *Le trésor des manières de dire anciennes et nouvelles*, alors que le deuxième - un livre satirique écrit rien qu'avec ces stéréotypes langagiers - semble les tourner en dérision, mais pour mieux en souligner l'importance. C'est en partant de ces deux livres que nous essayerons d'apporter la réponse à la question.

1. Un domaine extrêmement riche

Les expressions dont il s'agit dans la leçon ci-dessus relèvent d'un domaine extrêmement riche. La liste improvisée par Mme Régine Hausermann n'englobe pas bien entendu toutes les catégories de locutions, mais indique les deux niveaux auxquels elles se manifestent : en-deçà de la phrase et au niveau de la phrase.

- Les « en-deçà » comprennent des locutions au sens traditionnel du terme : une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue en tant que forme stable et soumise aux règles syntaxiques de manière à assumer la fonction d'intégrant. Il y a en tout cinq catégories.

- a) Locutions nominales : *œil au beurre noir, des yeux de merlan frit* ;
- b) Déterminants composés : *(verser) un nuage de lait dans son thé, (il y a) une avalanche de protestations* ;
- c) Locutions adjectivales : *(un vent) à décorner les bœufs, jolie à croquer, fort comme un bœuf* ;
- d) Locutions verbales : *avoir une faim de loup, y perdre son latin* ;
- e) Locutions adverbiales : *(travailler) comme un fou, (se lever) à potron-minet, (partir) sans tambour ni trompette, (se jeter sur qqn) à bras raccourcis*.

Parmi ces formes figées, les locutions verbales occupent la place la plus importante. Leur proportion 18/19 dans la liste ci-dessus le prouve.

- Les locutions-phrases se suffisent du point de vue grammatical et constituent à elles seules des unités de communication. Elles se divisent en deux catégories : énoncé lié et *locution proverbiale*. Les énoncés liés selon la terminologie de I. Fonagy sont ceux qui sont liés à une situation récurrente comme *Manque de pot ! Mon œil !* La séquence *Il n'y a pas un chat* ci-dessus peut être classée dans cette catégorie parce qu'elle se produit seulement dans la situation marquée par une absence humaine totale. Les locutions proverbiales sont des dictons et proverbes qui abondent aussi dans le Dictionnaire d'A. Rey : *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent. Il ne faut pas réveiller le chat qui dort. Chat échaudé craint l'eau froide.*

Comment peut-on expliquer le pullulement de ces façons de parler dans la langue ? C'est la vertu de l'image qui en est l'origine. En parlant, on cherche toujours à nuancer ses propos pour les rendre expressifs, et ce le plus souvent au moyen d'une image. On peut considérer une locution comme un signe à trois faces : *signifiant initial - image - signifié*. La suite de sons [yn fɛ də lu] perçue par l'oreille est le *signifiant initial* qui nous renvoie à « une faim de loup » (= sensation qui traduit le besoin de manger + mammifère carnivore vivant à l'état sauvage), cette image déclenche par la suite l'idée d'une faim vorace. Si quelqu'un dit « J'ai faim », il communique seulement à son entourage qu'il n'y reste plus rien dans son estomac « humain ». En revanche, en prononçant « J'ai une faim de loup » il rend son message plus expressif. « *Ces locutions et expressions sont le plus souvent imagées, et familières : elles mettent dans le discours une couleur que les énoncés régulièrement produits n'ont pas.* » souligne A. Rey (1996 : VIII) qui poursuit :

« *La constatation la plus enrichissante est qu'aucun discours ou presque ne peut faire l'économie des locutions, lieux communs éculés ou produits plaisants de l'imagination populaire.* » (1996 : XVI)

2. Le Souverain Poncif

Nous allons voir maintenant si ces « lieux communs éculés » sont envisagés de la même façon dans *Le Souverain Poncif* de MS. Commençons par *éclaircir* le concept de « lieu commun » et de « poncif ». Selon le *Petit Robert*, le *lieu commun* signifie au sens moderne *idée, sujet de conversation que tout le monde utilise* (□ banalité); *image, façon de s'exprimer qu'un emploi trop fréquent a affadé*. (□ cliché, poncif) ; le *poncif* au sens figuré et courant désigne *thème, expression littéraire ou artistique dénués d'originalité*. (□ banalité, cliché, lieu commun, stéréotype). Ils fonctionnent donc comme synonymes tantôt avec le sens de *banalité*, tantôt avec le sens de *cliché*. Le livre de MS a été écrit essentiellement avec des poncifs et des lieux communs fonctionnant dans ces deux sens.

2.1. MS s'inspire du roman *Bouvard et Pécuchet* de Flaubert pour écrire *Le Souverain Poncif* (en première page il a écrit ces dédicaces : à Bouvard, à Pécuchet). A l'instar de Flaubert, il crée seulement deux personnages et les appelle par le nom d'une société qui fabrique des appareils de reproduction de documents : Rank et Xerox. Ils sont photocopiste et documentaliste à l'ANPE, métiers qui sont très proches de celui de Bouvard et Pécuchet (ils sont copistes).

MS installe ses deux personnages sur un banc du boulevard Saint-Germain, et il les fait parler de tout. Leur conversation commence par la crise que notre société traverse actuellement. Ils y expriment leur point de vue sur la promotion sociale,

sur l'amour des semblables. Ils passent après au rôle de la femme dans la société. Et au racisme : ils nous conseillent de partir en voyage parce que les voyages forment la jeunesse et qu'on trouve toujours de plus intelligents que soi, etc.

Finalement, c'est la mort qui les préoccupe. Voici le point de vue de Rank : *J'aimerais mourir dans mon lit de ma belle mort en m'endormant du Grand Sommeil dans les bras du Seigneur auquel je rendrais l'âme en douceur, entouré des miens qui, tenant les cordons du poêle, me fermeraient gentiment les yeux en m'aidant à sortir entre quatre planches de cette vallée de larmes, pour entrer sans regrets dans le Royaume des Ombres où je passerais l'arme à gauche en franchissant le Léthé sur la barque de Charon...* (MS, 1986 : 152)

Après quoi, ils se donnent une poignée de main, puis se lèvent pour se diriger vers leurs deux vélomoteurs garés respectivement de part et d'autre de l'abribus. Ils enfourchent leur engin et démarrent. Mais avant de partir, ils se rejoignent devant l'abribus et expriment une dernière fois leur point de vue sur le sens de la vie :

- *Qu'est-ce que la vie ?* demande Rank, haussant le ton pour se faire entendre.
- *La vie est un songe*, répond Xerox.
- *Une illusion.*
- *Une farce pleine de bruit et de fureur,*
- *To be.*
- *Or not to be.*
- *Et la mort qu'est-ce que c'est?*
- *Je vous laisse le mot de la fin. Répondez.*
- *C'est la fin de la vie.*
- *Un point c'est tout.* Et ils s'en vont chacun de son côté. (MS, 1986 : 153)

Tel est le contenu principal du roman où les lieux communs (de *banalité*) s'enchaînent d'un épisode à l'autre.

2.2. Du point de vue linguistique, le livre de MS est aussi un cas particulier. Les phrases ne sont pas construites avec des unités lexicales normales mais avec des locutions d'une extrême diversité. Elles se sont cassées pour s'entremêler de façon à former un filet de mots qui bloque tout mode de lecture normal. Il est donc intraduisible. Cette particularité nécessite une double lecture : pour comprendre ce qui se passe à la surface il faut descendre dans la structure profonde et examiner l'origine de la matière fournie. Cette double structure syntaxique entraîne évidemment une double lecture du sens : celle de la phrase et celle des éléments constituants. Regardons ce passage qui ouvre l'histoire :

Dans cette période crépusculaire où tous les chats sont gris, une chatte ne reconnaîtrait pas ses petits. Autant chercher un nègre dans une botte de foin, ou une aiguille au fond d'un tunnel. Aussi est-il plus que jamais temps d'essayer d'y voir clair, en commençant par ouvrir les yeux, qu'il serait avisé de remettre en face des trous. (MS, 1986 : 13)

On voit bien que du point de vue syntaxique, les phrases se plient à la norme du français contemporain. La première par exemple est construite sur une structure simple : Sujet - Verbe - Complément d'objet + Complément circonstanciel de temps, qui a un complément déterminatif introduit par le pronom relatif *où*.

Mais du point de vue lexical, ce ne sont pas des phrases normales. En effet, le complément déterminatif (*où tous les chats sont gris*) de « *cette période crépusculaire* » nous amène dans le domaine des locutions où il existe bel et bien le proverbe *La nuit tous les chats sont gris*. Ce dernier n'est pas utilisé dans son intégralité, le groupe *La nuit* est omis parce qu'il est déjà relayé par le complément circonstanciel de temps *Dans cette période crépusculaire*.

Le même phénomène se produit dans la proposition « *une chatte ne reconnaîtrait pas ses petits* ». Elle nous renvoie à la locution proverbiale *Une chienne n'y retrouverait pas ses petits / Une poule n'y retrouverait pas ses poussins*. Nous voyons bien par là qu'il y a beaucoup moins de chances de retrouver les proverbes qui sont à l'origine de la proposition principale que dans la proposition relative. On y voit seulement la structure du proverbe, tous les constituants lexicaux sont remplacés, sauf *ses petits*. L'auteur a sans doute raison de substituer *une chatte* à *une chienne* et à *une poule*, parce qu'on a déjà parlé des *chats*. Et cela finit par créer un réseau de relations qu'il faut absolument dévoiler pour retrouver les formes sur lesquelles il s'est basé dans la création de la séquence.

En appliquant cette double lecture au discours de Rank cité ci-dessus, on constate que cette longue phrase dont la structure est parfaitement conforme à la norme du français contemporain contient en revanche 12 locutions :

- | | |
|--|--------------------------------------|
| - Mourir de sa belle mort | - Être (cloué) entre quatre planches |
| - Mourir dans son lit | - Une vallée de larmes |
| - Le Grand Sommeil | - Le Royaume des Ombres |
| - S'endormir dans les bras
du Seigneur rendre l'âme | - Passer l'arme à gauche |
| - Tenir les cordons du poêle | - Franchir le Léthé |
| | - Barque de Charon. |

MS se sert donc des sujets de conversations banals et des poncifs au sens de *façons de s'exprimer affadies* pour tourner en dérision la langue des autres.

3. Pour et contre

3.1. Le lieu commun et la langue des autres

3.1.1. C'est par et dans *Le Souverain Poncif* que MS dénonce le psittacisme qu'il considère comme une maladie dont « tous sont frappés ! » Nous savons que ce mot désigne une répétition mécanique de mots, de phrases entendues, sans que le sujet les comprenne et que ce phénomène est fréquent chez les débiles mentaux. D'après lui, ce n'est pas avec ses propres moyens que l'on s'exprime mais avec ceux des autres, et il caricature l'auteur du poncif comme suit :

Mais qui l'a écrit ?

Il, on, d'aucuns et d'autres : le « il » qui « pleut », le « on » qui « dit » et le « d'aucuns pensent », je veux dire cet « indéterminé collectif » grégaire, méchant souvent, minable toujours, qui s'exprime à travers la foule et nous débite, dans les médias, son pain quotidien de poncifs. (MS, 1986 : 11)

Ce que l'on peut faire avec ce produit appelé **poncif** fourni par cet indéterminé collectif n'est rien d'autre que la « bêtise » selon MS, qui poursuit dans la préface :

Rendons à César ce qui est à César, à la collectivité la bêtise qui est le partage de chacun.

Comme son nom l'indique, le lieu commun est le bien de tous et la propriété de personne. C'est un carrefour où l'on se retrouve, un point de ralliement, un signe de reconnaissance qui permet aux uns et aux autres de s'étiqueter, de s'apprécier, de se distinguer ou se haïr : fachos, gaucho, prolos, machos, rétros, écolos...

Une fosse commune enfin ! (MS, 1986 : 11)

D'après lui, on s'engage toujours dans les sentiers battus et tout le monde est atteint du psittacisme. Les causes sont multiples : ontologiques, l'intemporel crétinisme humain ; historiques : le kultur-business ! Et il en arrive à une amère constatation :

En quelque sorte c'est l'ère du rien qui s'annonce. Restent quelques bastions de résistance : les diplodocus ? Et la dérision : dernière auberge !

LE SOUVERAIN PONCIF n'a pas encore tous les pouvoirs.

Mais son règne arrive. (MS, 1986 : 12)

La langue des autres en général et le lieu commun en particulier sont très mal vus chez lui, ce qui est contraire à la conception actuelle.

Le *lieu commun* (*topos koinos*) n'a pas toujours d'emploi péjoratif. Dans l'Antiquité, les lieux communs sont des catégories formelles d'arguments ayant

une portée générale, comme le possible et l'impossible, le plus et le moins, l'universel et le particulier. Seulement au milieu de la Renaissance, ils commencent à prendre le sens d'idées rebattues. La valeur péjorative des lieux communs devient prédominante au XVIII^e siècle. Au XIX^e siècle, leur critique répond au refus des modèles communs de parole et de pensée ; le trivial n'est plus le carrefour d'une communauté mais le point de séparation de l'individu et de la route commune. La situation a bien changé au cours du XX^e siècle. Les sociologues et linguistes leur accordent un nouveau statut. On les étudie dans une nouvelle perspective : celle de l'argumentation. De nombreux linguistes ont exploré cette particularité des lieux communs, comme Ch. Plantin. En partant du lieu commun *on reconnaît l'arbre à ses fruits*, il a montré que ces faits de langue, considérés comme une formulation métaphorique de la loi de passage, facilitent avec beaucoup d'efficacité l'adhésion dans l'interaction argumentative. Lors de sa récente visite au Vietnam (septembre 2016), dans le discours prononcé à l'Université Nationale de Hanoi, le président F. Hollande a aussi utilisé un dicton-lieu commun vietnamien *Con hơn cha là nhà có phúc* (quand les enfants dépassent leurs parents, c'est le signe de la « prospérité » de la famille). En bref, à l'origine les lieux communs ont un sens positif. C'est seulement à partir du moment où l'on en fait des généralités trop communes qu'ils prennent une certaine valeur dépréciative. Mais ils ont toujours un rôle à jouer dans la communication.

3.1.2. Une question se pose : peut-on se passer de la langue des autres ? La réponse est bien entendu négative, nous reprenons une citation (faite par MS lui-même) de Hugo von Hoffmannsthal : « Chaque fois que nous ouvrons la bouche, dix milles morts parlent à travers nous. » (MS, 1986 : 155). La langue des autres est aussi incontournable même dans l'écriture romanesque. Pour appuyer cette affirmation, on se réfère à l'analyse du genre romanesque de Bakhtine. D'après ce dernier, le discours romanesque n'est jamais un discours direct d'auteur, même dans les œuvres en apparence les plus lyriques ; *dire indirect*, il est essentiellement une représentation du style et du langage des autres, par le truchement desquels le romancier signifie son propos « *L'auteur participe à son roman (il y est omniprésent) mais presque sans langage direct propre. Le langage du roman, c'est un système de langages qui s'éclairent mutuellement en dialoguant.* » (Bakhtine, 1978 : 407)

Dans le domaine du discours pédagogique, qui nous concerne, I. Fonagy (1997 : 157) signale que les soutenances de thèse sont souvent rythmées par des énoncés récurrents comme : « Je m'associe aux compliments qui vous ont été faits », « Je suis d'accord avec mon éminent collègue sur presque tous les points... », « Dans le temps bref qui m'est imparti ». Il s'agit là de la langue des autres.

3.2. La langue de bois

3.2.1. En choisissant le titre *Le Souverain Poncif* et en imitant le roman *Bouvard et Pécuchet*, MS s'aligne sur la tradition flaubertienne pour critiquer la banalité du lieu commun. D'après Nguyen Huu Tho (2002 : 251), « un tel travail prend toujours son sens aussi bien au temps de Flaubert que de nos jours. La quête d'originalité est un travail permanent chez tous les locuteurs parlants et écrivains. Mais l'erreur de MS est d'avoir généralisé la langue de bois, qui s'applique initialement à la langue politique, ce qui a pour conséquence de sous-estimer le rôle de la langue des autres ». On peut voir facilement ce rapprochement dans la *postface*. C'est MS qui l'a écrit, toujours de façon humoristique :

« Ce texte est bourré de citations de journalistes et d'écrivains connus, reconnus, primés et médaillés, critiques et jurés, rien que du gratin, V.D.Q.S., des cordons bleus !

Et pour corser la farce ces « emprunts » sont souvent cousus à même le texte, sans italiques ni références aux auteurs ! En quelque sorte c'est une Défense et illustration de la langue de bois française ! » (MS, 1986 : 155)

Dans *Bouvard et Pécuchet*, Flaubert part de la capacité de la langue pour construire ses œuvres et si la bêtise des lieux communs existe, elle vient de là. Quant à MS, il tourne en dérision le poncif en le liant à la langue de bois politique. Et pour appuyer son argument, il recourt à Orwell dénonçant les régimes totalitaires :

Le langage politique est destiné à rendre les mensonges crédibles et les meurtres respectables, à donner une apparence de solidité à ce qui n'est que du vent. (MS, 1986 : 160)

C'est vrai qu'en politique, il existe des débats où chacun défend son point de vue sans jamais tenir compte de l'opinion des autres, des discours qui s'élaborent sur des modèles imposés. Mais dire avec Orwell que le langage politique rend les mensonges crédibles, c'est pousser à l'outrance certains faits isolés. Et à partir de là, MS élargit la langue de bois à d'autres domaines :

La langue de bois religieuse, totalitaire, littéraire, journalistique, est une langue névrotique.

Son rôle ? Détrôner le sujet parlant pour s'emparer de la parole : et ne rien dire ! Elle pèse de tout son poids de mots morts sur l'âme, la pensée, la sensibilité. (MS, 1986 : 156)

On se demande : Où et quand peut-on communiquer normalement s'il y a autant de langues névrotiques, autant de mots morts ?

3.2.2. Si nous critiquons la généralisation de la langue de bois, nous partageons entièrement la conception de MS sur la photocopie en littérature. L'humanité est déjà entrée dans l'ère de la modernité. Les frontières entre les classes sociales s'estompent progressivement. Pour ce qui est de la littérature, il y a aussi des changements. D'après A. Tocqueville (1961 : 66), « La démocratie ne fait pas seulement pénétrer le goût des lettres dans les classes industrielles, elle introduit l'esprit *industriel dans la littérature* ». On écrit moins de romans fleuves, mais plus de nouvelles, plus de romans feuilletons. Et MS a noté « la profusion de ce que Stendhal appelait « les romans pour les femmes de chambre » dont :

L'auteur n'écrit plus (...)

Triomphe de la photocopieuse ! (MS, 1986 : 165)

Nous partageons également l'idée que la « langue de bois » existe dans ce domaine. Il se peut que l'on se fonde sur le même scénario en utilisant les mêmes clichés sans y mettre du sien. Un tel travail de routine pourrait donner des phrases comme dans cet exemple de MS :

Glissa0nt sur un tapis de neige, je fus assailli par un apache caché derrière un rideau de pluie. Il m'a dépouillé de mon Vuitton avec le Dupont, le Duras et le Mont-Blanc que j'avais dedans... (MS, 1986 : 171)

Et comment réagit le lecteur devant de tels produits ? D'après MS, il n'est dupe qu'à moitié. Consciemment ou inconsciemment, il sait faire son choix :

Il rend au centuple, aux écrivains et éditeurs, le mépris que ceux-ci lui témoignent : en achetant cette « littérature » comme on achète à vrai dire un bon S.A.S., histoire de passer quelques moments dans le train ou l'avion. (MS, 1986 : 165)

MS a donc bien raison de critiquer la « fabrication » littéraire à la Macdonald aboutissant inévitablement à des « romans pour femmes de chambre ». Nous partageons entièrement ce point de vue.

3.3. Le tableau clinique de la langue de bois

Après avoir dénoncé les méfaits de la langue de bois, MS procède à une description détaillée des moyens linguistiques qui la sous-tendent. Il affirme que l'homme d'imagination ne peut créer une parole individuelle qu'avec une rhétorique désuète, ronéotypant les clichés de la collectivité. A cette conception erronée nous apportons une opposition totale à cause de l'adjectif « clinique ». Dans un bref tableau qualifié de « clinique », MS nous livre (1986 : 167-171) une liste de clichés dont voici quelques éléments :

a) *Syntagmes figés*

Noms, sujets

La plaine : elle s'étend

Le parfum : il émane.

Noms + adjectifs

Le parfum : capiteux, ou enivrant ou musqué

La tristesse : profonde.

Nom + complément

Un effluve : de passion

Une expression : de joie.

Verbe + complément

Enoncer : des théories, une absurdité

Réveiller : des appréhensions.

b) *Rhétorique éculée*

Métaphores

Zoo de Vincennes : la pieuvre impérialiste, un serpent de mer, un chaud lapin

Bois de Boulogne : retrouver ses racines, aller sur les brisées

La Samaritaine : un rideau de pluie, d'arbres ; un tapis de neige...

Métonymies

Corporelles : avoir la main, avoir l'oreille du prince, prendre son pied

Littéraires : un Don Quichotte, un Rastignac, un monsieur Prudhomme

Cinématographiques : une Marilyne, voir le dernier Godard !

Métaphores de métonymies ou métonymies de métaphores

Une levée de boucliers, renvoyer la balle, l'œil de Moscou, l'oreille de Washington.

Jeux de sons

« être dévorée de ces seins de fleur de farine que sont les siens » (Duras : *L'Amant*). Le calembour de Claudel : *connaître, co-naître !*

Jeux de construction

« Le doute est à la pensée ce que l'ombre est à la lumière » (Bazin).

On relève dans cette liste presque tous les stéréotypes langagiers et tous les procédés stylistiques : des emplois au sens figuré, des locutions verbales, des locutions nominales ayant pour référent un fait culturel, des jeux de langue. On se demande si l'on peut se passer de ces « clichés » pour échapper à la critique de MS parce qu'il s'agit là de combinaisons incontournables. Pour parler d'une

grande plaine, le verbe *s'étendre* s'avère tout à fait convenable, il n'est rien de prétentieux non plus dans « énoncer une théorie ». De même, il est tout à fait normal de dire « une profonde tristesse ». Pour l'enrichissement lexical, la métaphore et la métonymie sont les deux procédés les plus efficaces ; recourir au fonds culturel universel est aussi chose très courante. Tout ce qu'il a cité dans son tableau « clinique » n'est pas une langue morte comme l'affirme MS, mais une langue naissante qui se renouvelle constamment avec ces procédés à la fois linguistique et rhétorique. Ce n'est pas du tout une maladie de les utiliser. D'après A. Rey (1996 : VIII), « *Cet ensemble de faits de langue est considérable. Toute conversation familière et bien des textes littéraires sont truffés de telles expressions (...)* La langue contemporaine en fabrique beaucoup. »

Conclusion

Vu leur importance à la fois du point de vue quantitatif et qualitatif, les expressions figées devraient occuper une place dans l'enseignement-apprentissage du français. A. Rey fait de ces locutions et expressions un dictionnaire, alors que MS leur accorde le titre de « *souverain* ». Si ce dernier les tourne en dérision c'est parce qu'il s'intéresse à l'originalité, à l'aspect personnel de l'écrivain. Nous savons que le style est toujours le fruit d'une longue recherche, qui consiste à sélectionner, parmi les multiples possibilités lexicales, grammaticales et phonétiques de la langue, des moyens appropriés pour en faire une création personnalisée. L'originalité est le contraire de la banalité et du conformisme. MS a tout à fait raison de s'opposer à toute forme d'imitation et ce dans une œuvre originale, unique en son genre. Le groupe *Le Souverain Poncif* construit sur *le Souverain Pontife*, qu'il a utilisé pour le titre de son roman, devient maintenant un emploi courant. En tapant ce groupe de mots sur Google, on trouve entre autres : « *Durant cette semaine, nous avons été abreuvés de souverains poncifs sur...* », « *Souverains poncifs de Jean-François Marquet* », « *Minc et les souverains poncifs* ».

Ce qui est à signaler ici c'est que MS parodie le poncif en portant le mépris à son comble. Il qualifie volontiers l'auteur de cette langue fade de *grégaire*, de méchant souvent et de *minable toujours*. Il prétend que nous sommes tous atteints du *psittacisme*, maladie des débiles mentaux. D'après lui, cette langue de bois « pèse de tout son poids de mots morts sur l'âme, la pensée, la sensibilité. Car elle ne charrie pas d'idées : elle en est la lettre morte, le cadavre (les mots enterrent les mots !) » (MS, 1986 : 156). Et finalement, MS rend « à la collectivité la bêtise qui est le partage de chacun ». C'est cette attitude « méchante » à l'égard de la langue des autres à travers l'emploi de mots blessants qui donne lieu à notre critique ci-dessus. A part cela, nous sommes entièrement d'accord avec MS sur la méfiance envers le « prêt-à-porter » de l'esprit.

En enseignement, jusqu'à maintenant si on introduit les expressions figées dans les leçons, c'est en général dans leur intégralité : « avoir un chat dans la gorge » cité au début de l'article en est un exemple. Dans la communication, les emplois sous forme éclatée sont non moins importants. Un magasin de chocolat a choisi *En flagrant DÉLICE* pour son enseigne. Le livre de MS est un bel exemple de défigement où l'on trouve des palimpsestes verbaux de la première à la dernière ligne. Il faut donc initier les apprenants à ce phénomène.

Bibliographie

- Amossy, R. et Herschberg Pierrot A. 1997. *Stéréotypes et clichés*, Nathan.
- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Flaubert, G. (éd. 1999). *Bouvard et Pécuchet Dictionnaire des idées reçues*, présenté par Dord-Crousle S., Flammarion, Paris.
- Fonagy, I. 1997. Figement et changement sémantiques. In : *La locution entre langue et usages*, Textes réunis par Martins-Baltar M., ENS Fontenay Saint-Cloud, Diff. Paris : Ophrys. p.131-164.
- Nguyen Huu Tho. 2002. *Vers une didactique des stéréotypes langagiers français en contexte vietnamien*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Rouen.
- Plantin, Ch. 1993. Lieux communs dans l'interaction argumentative. In : *Lieux communs-Topoi, stéréotypes, clichés*, sous la direction de Ch. Plantin, éd. Kimé, Paris.
- Rey, A., Chantreau S. 1996. *Dictionnaire des expressions et locutions*, coll. Les usuels du Robert.
- Sportès, M. 1986. *Le souverain poncif*. Balland.
- Tocqueville, A. 1961. *De la démocratie en Amérique*, tome 1, Gallimard.

Notes

1. Mme Régine Hausermann est présidente de l'association Préfasse (Pour le Rayonnement et l'enseignement du Français en Asie du Sud-Est). Tous les ans depuis 2007 elle effectue une mission de trois mois au Département de français de l'Ecole Supérieure de Langues de l'Université Nationale de Hanoi pour participer à la formation des jeunes professeurs à travers de nombreuses activités dont l'observation de classe.
2. Morgan Sportès est un écrivain français, né en 1947 à Alger. Il a publié dix-huit livres qui ont attiré l'attention de personnalités comme Claude Lévi-Strauss ou Guy Debord. Nombre d'entre eux ont été traduits en de nombreuses langues. *Le Souverain poncif* est sorti en 1986 aux Éditions Balland. Il est lauréat de plusieurs prix. (Source : Wikipédia).



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Les contacts difficiles des cultures (Le cas du Vietnam d'il y a plus d'un siècle face à la culture française)

Article

Un touriste étranger, pas forcément quelqu'un qui vient d'un pays économiquement et culturellement plus avancé que le Vietnam, en visite à la Citadelle de Huê au sein de la Cité interdite, s'étonnera à coup sûr devant cette simplicité extraordinaire du confort royal vers la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle. Ce confort ne différait en rien de celui d'un notable villageois ou d'un petit mandarin de la Cour. Le roi dormait sur un lit en bois massif couvert d'une natte de souchet, reposait sa tête sur un oreiller en rotin tressé. Dans la chambre royale et dans les espaces attenants, il n'y avait pas de salle d'eau ni de WC. Il n'y avait que des cuvettes et des bassins éparpillés un peu partout dans les coins. Comment le roi se déplaçait-il à l'intérieur de la Citadelle et dans les rues de la ville impériale? En palanquin, bien entendu, à l'instar de ses ancêtres. Or tout cela avait lieu après plus de trois siècles de contacts avec l'Occident par le biais des missionnaires de l'Église romaine, des commerçants, des militaires, des voyageurs et des explorateurs. Par ailleurs, il avait existé depuis longtemps sur le sol vietnamien des villes commerçantes servant de lieux d'accueil pour les étrangers telles le Phố Hiến au Nord, près d'Hanoi et Faifo au Centre, sans parler de comptoirs non officiels au Sud du pays. Une question se pose alors : les rois de ce temps-là ignoraient-ils le confort occidental ou en général, la civilisation occidentale ?

Absolument pas. Car plusieurs grands lettrés du pays avaient fait des séjours plus ou moins longs en Europe, au Japon et même aux États-Unis et certains avaient eu l'audace d'adresser à la Cour des pétitions mues par un patriotisme ardent au sujet d'une rénovation urgente du pays. Le roi de cette période, Tự Đức, fit la sourde oreille. Non pas qu'il ne sut rien de la supériorité occidentale en civilisation matérielle, loin de là. Seulement sa culture sinoïde l'empêcha d'accepter ce qui était nouveau, ce qui n'était pas mentionné dans les enseignements sacrés des sages d'autrefois. Ce même roi, s'il avait voulu se conformer aux demandes des lettrés éclairés, sa Cour composée pour la plupart des conservateurs et qui avaient une peur bleue de perdre leur place avec le renouveau du pays, aurait tout fait pour l'en dissuader. C'était vraiment étrange, cette culture sinoïde. Durant cette période

critique, où la conquête coloniale française s'annonça manifestement dans le Sud du pays, le roi Tự Đức, entouré exclusivement d'écrivains et de poètes s'enlisa de plus en plus dans ses rêves littéraires les plus ridicules. Son orgueil littéraire le poussa un jour à composer deux vers devenus célèbres faisant l'éloge de certains écrivains et poètes de son entourage qu'il croyait sincèrement meilleurs que les auteurs chinois des époques d'or jamais enregistrées en littérature de ce pays:

La prose de Siêu et de Quát () l'emporte absolument sur celle des auteurs des Han antérieurs*

*La poésie de Tuy et de Tùng (**) va encore plus loin que celle des Tang dans leur apogée.*

(*) Nguyễn văn Siêu et Cao Bá Quát

(**) Tuy Lý Vương et Tùng Thiện Vương

Le comportement des grands lettrés qui n'était pas aussi déplorable que celui du roi, laissait pourtant beaucoup à désirer. Je pense à Lê Quý Đôn, grand érudit vietnamien du 18^e siècle. Ses productions scientifiques et littéraires étaient considérables. Il s'intéressait à tout: histoire, géographie, philosophie, littérature, politique, voyage, etc. Il avait l'habitude de prendre des notes pour tout ce qu'il voyait au cours de ses déplacements dans le pays et à l'étranger: sites naturels, coutumes de différentes localités, chansons populaires, créations littéraires et artistiques de différentes couches sociales... Cependant il a écrit un jour dans un de ses récits de voyage: "Cette année-là, comme j'étais envoyé en Chine pour une mission de plusieurs mois, j'eus l'occasion de faire connaissance avec de nombreuses hautes personnalités venues de la mer de l'Ouest. Ce qu'elles me disaient était très intéressant. Elles avaient des connaissances approfondies non seulement sur le Ciel, la Terre et les Humains mais aussi sur les calculs, les machines, les armes..." et il s'est arrêté là sans autres commentaires. Après, il n'était plus question de ces personnes venues de la mer de l'Ouest dans ses recherches et ses publications.

Gia Long, roi fondateur de la dynastie des Nguyễn, qui s'était appuyé sur des troupes françaises venues des Indes Orientales pour reconquérir ses terres perdues aux mains des Tây Sơn dans le Sud et pour unifier le pays au début du 19^e siècle, abandonna aussitôt et sans regret ses alliés occidentaux pour se tourner vers la Chine céleste, cet éternel Empire du Milieu, et pour se déclarer volontairement vassal de ce pays en train d'être néanmoins déchiré en mille morceaux par l'Occident et par le Japon. Les rois qui lui succédaient pratiquaient rigoureusement cette politique sino-centrique dans tous les domaines d'activités: administration, éducation, diplomatie, cultes et religions etc. On peut constater un phénomène du poussah : libre de toutes contraintes extérieures il retourne à sa position d'équilibre permanente: la vassalité de la Chine!

L'Indochine en général et le Vietnam en particulier ne sont entrés en contact réel avec la culture française qu'au fur et à mesure de la colonisation progressive vers la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle. À coup de décisions, de décrets et d'arrêtés issus de tous les échelons, les Français sont arrivés à imposer un ordre français dans tous les domaines d'activités. Le premier volet de cet ordre était la création d'un vaste réseau d'établissements d'enseignement général et professionnel, depuis l'école primaire jusqu'à l'université en passant par l'école pratique d'industrie. Ce vaste réseau assurait l'expansion de la langue, la culture et les techniques françaises dans tous les coins du pays. Le deuxième volet était l'introduction et l'usage du quốc ngữ (écriture vietnamienne romanisée) dans l'enseignement aussi bien que dans le recrutement et la promotion des fonctionnaires et des mandarins. Le quốc ngữ a très bien remplacé l'écriture démotique difficile à apprendre et le chinois classique qui n'avait plus sa raison d'être. C'était ainsi qu'on a pu progressivement abolir les concours traditionnels (le concours provincial, le concours général et le concours royal) qui s'étaient tous faits en chinois classique. Avec le quốc ngữ, l'apprentissage du français était rendu plus facile, presque à la portée de tout le monde. Le troisième volet, beaucoup moins visible que les deux premiers mais susceptible de conquérir le cœur et l'esprit des gens, c'était la fondation des journaux et des revues en français et en quốc ngữ, qui contribuait à faire connaître la culture française aux Vietnamiens et la culture vietnamienne aux Français. Parallèlement à ces activités journalistiques, ont vu le jour des théâtres municipaux et des troupes de comédiens qui se produisaient dans tout le pays avec des pièces de Molière et des œuvres classiques vietnamiennes. Ont apparu progressivement des écoles de beaux-arts et d'arts appliqués, des musées et des cercles culturels où on assistait régulièrement à des conférences sur la culture française et la culture vietnamienne.

Comme on peut s'y attendre, la colonisation culturelle susmentionnée a connu une forte résistance de la part des anciens lettrés qui se sentaient frustrés devant ce tournant de l'histoire. La nostalgie de l'ancien ordre féodal était très grande chez les mandarins et les paysans, ces habitants de la campagne toujours attachés à un mode de vie immuable à travers des siècles. La littérature vietnamienne au début du siècle dernier abonde en prose et en poésie se rapportant au regret de l'ancienne culture. Certains auteurs cherchaient toutes les occasions pour ridiculiser le français et même le quốc ngữ. La sentence suivante en dit long sur la caricature savante à l'égard du vietnamien romanisé:

Học chữ như ếch kêu: O-P-OP, Ô-P-ÔP, Ơ-P-ƠP

Đánh vần như chó cắn: A-U AU, Ă-U-ĂU, Â-U-ÂU

(Apprendre les lettres en coassant comme les grenouilles: O-P-OP....)

Épeler les mots en aboyant comme les chiens: A-U-AU....)

Dans ce domaine culturel, il y avait deux types de patriotisme: le patriotisme conformiste était contre tout ce qui était français, que ce fut l'administration ou la culture; le patriotisme non-conformiste était contre le pouvoir colonial tout en reconnaissant les aspects positifs dans la culture française. Phan Chu Trinh représentait cette tendance de patriotisme. Il a préconisé une résistance non violente avec le premier souci d'élever le niveau d'instruction du peuple. À son avis, il fallait être assez instruit pour pouvoir récupérer l'indépendance et la liberté. Il a lancé des appels incessants au peuple d'adopter un mode de vie conforme au progrès, de couper les cheveux et de s'habiller autrement... Une remarque importante à faire à propos du rôle de la culture française dans la société vietnamienne vers la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle: l'intégration culturelle "naturelle et volontaire" était purement un mythe. Une culture l'emporte sur l'autre en allant de pair avec une conquête militaire, qui, dira-t-on, est la condition *sine qua non* pour tout succès dans l'histoire. On a les preuves tangibles avec le cas du Vietnam à travers plus de mille ans de domination chinoise et à peu près 80 ans de domination française. Les résultats de ces conquêtes ont donné à ce pays une culture sinoïde assez durable et une culture occidentalisation ayant après tout des côtés positifs. Une autre remarque non moins importante à faire: Le Vietnam a réussi à conserver son identité nationale et culturelle face à toutes ces intégrations imposées par les pays étrangers. Tout en assimilant une culture étrangère il a pu garder intacte sa propre culture qui, cette fois s'enrichit considérablement. Un exemple: le vietnamien avec son substrat austro-asiatique, en contact avec le chinois, s'enrichit de beaucoup en ce qui concerne le vocabulaire, le lexique vietnamien actuel comptant de nombreux termes sino-vietnamiens (termes chinois prononcés et écrits à la vietnamienne). Et tout cela avec une syntaxe qui est restée intacte: elle est toujours centrifuge alors que la chinoise est centripète. La culture française, comme on peut le constater tous les jours, est une précieuse complémentarité pour la culture vietnamienne. Elle aide celle-ci à combler ses lacunes en philosophie, en sciences et en technique et surtout en activités spirituelles et matérielles de la vie moderne.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Bonjour Éliane (Souvenirs d'un ancien de Dien Bien Phu du côté vietnamien)

Trương Quang Đệ

Il a toute l'apparence d'un savant: un front large, un teint clair, des yeux rêveurs derrière ses lunettes à monture d'écaille, une tenue simple et négligée...et toujours un bon sourire pour tous ceux qui entrent en contact avec lui, que ce soit pour un travail ou pour une simple visite. Il a une grande passion pour la didactique des langues, a publié plusieurs ouvrages sur cette discipline et parle couramment le français et le russe. Il a enseigné la didactique des langues pendant plusieurs années à l'École Normale Supérieure des langues d'Hanoi. Il s'appelle Do Ca Son. C'est un Hanoien de souche. Il est bon causeur mais il parle si rarement de lui-même qu'ayant travaillé pendant plus de quinze ans avec lui dans un même établissement, je ne sus pas grand-chose de ce grand didacticien pendant longtemps.

On peut donc imaginer ma surprise, quand, il y a deux ans, en 2014, j'appris qu'il avait été invité par le Lycée international français d'Hanoi à donner une conférence sur Dien Bien Phu à l'occasion du 60ème anniversaire de cette bataille. Il s'agissait là d'une triple surprise. D'abord, le fait qu'il eût été un combattant à Dien Bien Phu à l'âge de 22 ans nous parut surprenant à tous ses amis et à moi ; ensuite nous nous demandâmes par quelle source, à notre insu, le lycée français avait pu le connaître comme tel; enfin, il nous parut incroyable qu'un lycée français pût commémorer solennellement cet événement alors que les établissements homologues vietnamiens, eux, ne bougeaient pas.

Quelques jours après sa conférence au lycée français je le rencontrai chez un ami commun et comme je ne pouvais cacher plus longtemps ma curiosité je lui demandai de me donner des détails sur sa conférence.

-C'est bien simple, dit-il, j'ai raconté à ces lycéens, jeunes Français pour la plupart, les choses que j'avais réellement vécues pendant les 38 jours et nuits de notre assaut contre la colline A1, Éliane selon les Français, considérée comme l'avant-poste le plus important du Q.G français. Je n'étais qu'un simple soldat et je leur ai raconté ce bout de ma vie de simple soldat, pas plus.

Il reprit après un court silence:

- J'ai raconté ce qui me passait à ce moment par la tête, et, probablement aussi, ce qui restait bien gravé au fond de mon Coeur: premièrement, comment j'ai vécu ces 38 jours dans une tranchée face à un feu nourri de l'adversaire; deuxièmement, les pertes humaines que nous avons subies pendant cet assaut; et troisièmement, à quelle occasion j'ai eu connaissance du roman "Bonjour tristesse" de Françoise Sagan.

Do Ca Son se demandait pourquoi il avait pu survivre à cette terrible épreuve. Pendant 38 jours d'affilée il n'avait pas pu dormir plus de cinq minutes par jour à l'occasion de brèves accalmies, ni se laver le corps et les dents. La nourriture, très maigre, n'avait été livrée qu'au petit bonheur et au compte-gouttes. La faim fut donc atroce, mais ce ne fut rien par rapport à la soif. La pluie était presque la seule source d'eau potable pour les combattants des deux côtés. Beaucoup mouraient sur les pistes menant à des flaques d'eau après la pluie. Bref, on vivait affamé et assoiffé au milieu de cadavres en décomposition.

Les pertes humaines du camp vietnamien furent pour Do Ca Son un vrai cauchemar. Il raconta sans trop y croire une bribe de conversation qu'il avait surprise à l'aube du premier jour de l'assaut. Un très dense brouillard couvrait les tranchées, on ne pouvait rien distinguer à un mètre alentour. Des pas légers se firent entendre juste au-dessus de sa tête:

- Qui est là? demanda une voix que Do Ca Son reconnut comme celle de son chef de bataillon, M. Dung Chi.
- C'est Hoe du 174. Et toi, Dung Chi je crois?
- Oui, c'est moi. Tu es seul? Où sont tes soldats?
- Je n'en sais rien. Paraît qu'il n'en reste plus un seul. Toi aussi, tu es seul?
- Non, il m'en reste deux ou trois quelque part près d'ici.

Do Ca Son faillit s'évanouir, traversé par la sensation inouïe d'être lui-même inexistant. Pourtant la vie continua de plus belle sous le feu quotidien qui devint chaque jour plus intense et plus meurtrier.

Au début du mois de mai 1954, la bataille sembla toucher à sa fin, le siège se resserrant avec des galeries souterraines à quelques mètres seulement des premières casemates de l'adversaire. Le mode de ravitaillement par parachutes était devenu inutile pour les défenseurs mais profitable aux attaquants. Les parachutes portant en effet des colis de nourriture, de munitions, de médicaments, d'uniformes etc. tombaient franchement sur la tête des combattants vietminh qui, justement, en avaient grand besoin pour apaiser leur faim et leur soif.

C'est dans de telles circonstances que Do Ca Son ramena un jour dans son abri un colis de dimensions considérables et qui pesait très lourd. Quelle déception pour ce jeune combattant torturé depuis plus d'un mois par la faim et la soif quand, en ouvrant le colis, il ne trouva que des journaux, des revues et du courrier personnel.

Cependant, son instinct de jeune bachelier le poussa à explorer à fond le colis. Les quotidiens et les revues, il les mit dans un coin de son abri en pensant à une éventuelle lecture pour les jours suivants. Ensuite il jeta un coup d'oeil rapide sur les enveloppes des lettres, environ une vingtaine, écrites pour la plupart par des épouses inquiètes. Une enveloppe attira particulièrement son attention: elle était fortement gonflée par quelque chose d'anormal. Do Ca Son l'ouvrit avec une grande précaution de peur de l'abîmer et trouva à sa grande émotion une boucle de cheveux blonds. La lettre était écrite par une certaine Marie-Thérèse B. et adressée à un certain Alain R., lieutenant dans l'armée française.

Sans hésitation, Do Ca Son emporta tout le courrier avec lui et se dirigea vers l'abri du chef de son bataillon, M. Dung Chi. Les deux hommes entrèrent dans une brève concertation et le chef prit immédiatement son walkie-talkie pour communiquer la nouvelle à la position française d'en face. Aussitôt un soldat français apparut sur le lieu convenu, un drapeau blanc à la main et reçut les lettres qu'un soldat vietnamien vint de déposer sur place.

Revenu dans son abri, Do Ca Son découvrit un livre inséré dans la pile des journaux. Le titre du livre, vraiment insolite, attira tout de suite son attention et l'impressionna même énormément. Il tenait dans ses mains le célèbre "*Bonjour tristesse*" de Françoise Sagan, roman qui venait juste de paraître en France au début de l'année. Il fut comme assailli par un grand désir de connaître davantage cet auteur. Heureusement, en fouillant les revues à sa portée dans l'abri, il tomba sur un article lui offrant de nombreuses informations sur le livre et sur F. Sagan.

Au collège et au lycée, Do Ca Son avait eu l'occasion de faire connaissance avec plusieurs auteurs classiques français: Daudet, Maupassant, Lamartine, V. Hugo... Il pouvait même réciter par coeur de longs passages tirés des oeuvres d'Anatole France et de Maurice Barrès. Depuis la guerre qui durait depuis près de neuf ans, il n'avait plus eu aucun contact avec les romans français.

Le livre de F. Sagan lui parut alors un trésor inespéré pour cette simple raison que c'était un roman français, et un roman contemporain par-dessus le marché. Do Ca Son apprit plus tard que F. Sagan avait été un phénomène dans la littérature française d'après-guerre et que la critique avait parlé d'elle avec abondance. Tout ravi de sa découverte, à chaque accalmie, il se lança dans la lecture du roman qu'il acheva au bout de trois jours, juste au moment où la bataille prit fin.

Le 7 mai 1954, la reddition des défenseurs fut fixée à 17 heures 30, mais à partir de 16 heures, de nombreux Français sortirent de leurs abris, et, en agitant des drapeaux blancs, se dirigèrent vers les positions vietnamiennes au bas de la colline. Mu d'un élan presque surnaturel, Do Ca Son sauta hors de sa tranchée, suivi par de nombreux compagnons et courut à la rencontre des vaincus. Un officier français s'arrêta et lui tendit la main. Do Ca Son la lui serra amicalement et cria de toutes ses forces en français:

- Par ici Messieurs, suivez-moi!

Synergies Pays riverains du Mékong

n° 8 / 2016



Annexes





Profil des auteurs de ce numéro



TRƯƠNG Thi An Na, docteur en sciences du langage, est depuis plusieurs années professeur de français à l'Université de Hue, à l'Université de pédagogie à HCM ville et actuellement professeur à l'Université d'économie et de Finance - EUF de HCM ville. Elle assure, dans cette université, des cours sur la technique rationnelle dans les domaines de communication, de gestion du temps et de résolutions des problèmes.

TRƯƠNG Quang Dũng est actuellement professeur à l'Université de Technologie de HCM-ville et professeur associé à Université d'Économie et de Finance dans la même ville. Il a obtenu son doctorat en sciences économiques à la Faculté d'économie, Université Nationale de HCM-ville en 2009. Il a écrit des articles et fait des recherches sur la gestion des affaires, la qualité des produits, le tourisme de haute qualité et les productions et gestions standardisées.

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 d'Éducation 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 construction de l'identité professionnelle des apprentis-enseignants de français langue étrangère en formation initiale. 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) et *Le magasin des suicides* de Jean Teulé (à paraître).

Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques en 2010, **TRAN Thanh Ai** a été directeur du Département de français de l'Université de Can Tho de 2003 à 2009. Il est Associate Professor depuis 2009. Titulaire d'un doctorat en sciences du langage à l'Université de Rouen, il s'engage dans les recherches sur les phénomènes sociolinguistiques apparus dans l'enseignement du français et dans les pratiques langagières dans la société vietnamienne. Depuis quelques années, face aux faiblesses énormes des institutions scientifiques du Vietnam par rapport aux pays d'Asie du Sud-Est, il s'intéresse particulièrement à la formation à la recherche scientifique en sciences humaines et sociales, dans l'espoir d'apporter des solutions.

TRAN Thien Tam Minh est enseignant-chercheur à l'Institut d'échanges culturels avec la France (l'Idécaf), à Hô Chi Minh-Ville, au Vietnam. Il y donne des cours de français pour un public hétérogène et non-captif. Titulaire du master en ingénierie de formation (Université de Caen Basse-Normandie, 2011), ses axes de recherche sont la didactique du FLE, les usages des TICE et la conception des manuels spécifiques répondant aux besoins diversifiés des apprenants en langue française.

NGUYEN Thi Ngoc Suong est titulaire des masters en sciences du langage, en sciences de l'éducation et d'un doctorat en sciences du langage. Elle enseigne *la Méthodologie de la recherche et l'Écriture scientifique* et dirige des mémoires de recherches en didactique du français au niveau master à l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville. Elle anime des stages pédagogiques annuels pour enseignants de français du secondaire organisés par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, et participe à la conception d'une méthode de français LV2 pour le secondaire commanditée par le même Ministère. Elle enseigne le français général à l'Institut d'échanges culturels avec la France et participe à l'accompagnement professionnel de jeunes enseignants de français en stage à cet institut.

NGUYEN Thi Thanh Huong est enseignant-chercheur à l'Institut Polytechnique de Hanoi, où elle enseigne le français depuis 1996. Doctorante de l'université de Caen Normandie en Sciences de l'Éducation, avec des expériences de conseillère pédagogique du Bureau Asie-Pacifique (BAP) de l'AUF et de responsable de la Section de français, elle vise ses recherches sur l'insertion professionnelle des étudiants francophones, en général et de ceux du Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV), en particulier. Elle est animateur-formateur de certaines formations régionales organisées par le BAP.

CONG HUYEN TON NU Y Nhiem est enseignant-chercheur à l'École supérieure de langues étrangères (ESLE), Université de Hué (Vietnam). Elle y enseigne le français langue étrangère et le français du tourisme depuis 2008. Titulaire d'une licence en Pédagogie de français à l'ELSE – Université de Hué et d'une maîtrise en Sciences (Développement du Tourisme) à l'École des Sciences de la Gestion – UQAM (Canada), ses intérêts de recherche portent sur le FOS (Tourisme), les TICES et le stage en entreprise des étudiants de la filière du tourisme.

NGUYEN Thi Tuoi est professeur du Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville. Elle possède, avant de mener sa thèse (Grenoble, 2010) intitulée *Interactions verbales dans la formation initiale des enseignants de français au Viet Nam*, un DEA en Science du Langage (Rouen, 2004) et un Master 2 professionnel en Ingénierie de formation (Caen, 2006). Ses axes de recherche sont la Didactique du français langue étrangère, la formation des enseignants de français, l'ingénierie de formation et le plurilinguisme.

VŨ Việt Hoa a fait ses études universitaires à l'ENSL de Hanoï. Elle a fait un stage pédagogique au CIEP de Sèvres en 1992. Elle a obtenu sa Maîtrise de FLE en 1994 et son DEA en Langage en situation en 1996, à Rouen. Elle a été professeur de français langue étrangère à l'Espace-CCF à Hanoï et au lycée Hanoi-Amsterdam, un lycée d'élite à Hanoï. Elle a été responsable de l'enseignement/apprentissage du français au lycée Hanoi-Amsterdam jusqu'en 2014. Depuis 2014, elle travaille pour le Bureau des Affaires des Élèves à Vinschool à Hanoï. Ses recherches se centrent sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère et l'épanouissement des apprenants à l'école.

HOANG Thi Thu Hanh est enseignant-chercheur à l'École supérieure de langues étrangères (ESLE)-Université de Hué, à Hué, Vietnam, où elle enseigne le français langue étrangère et la didactique du FLE depuis 1998. Docteur en Sciences de l'information et de la Communication, ses recherches se concentrent sur les usages des TICE, sur les pratiques et les compétences informationnelles des enseignants du FLE.

PHAM Duc Su est Docteur en Linguistique de l'Université de Rouen, France (2001) et Professeur émérite de grade supérieur de l'enseignement secondaire. Enseignant invité à l'Université Nha Trang (Vietnam), il est formateur en FLES-FLE et coordinateur du Réseau de recherche régional Asie-Pacifique, CREFAP-OIF.

THIPKONG Penphan est Docteur en Sciences du langage-Didactique-Sémiotique de l'Université de Franche-Comté, France (1994) et Professeur émérite d'université. Enseignante invitée à l'Université Pha Yao (Thaïlande), elle est également formatrice en FLE et coordinatrice du Réseau de recherche régional Asie-Pacifique, CREFAP-OIF.

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.

TRẦN Thiện Tấnh est un jeune enseignant de français à l'Université de Đồng Tháp où il assure les cours de français LV2 pour le public d'étudiants anglophones. Titulaire d'un master de didactique du FLE (Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville), il s'intéresse à la linguistique appliquée et à la didactique du français. Ses recherches s'orientent vers l'enseignement de la grammaire et l'apprentissage du français par les étudiants vietnamiens anglophones.

Michel LE GALL est coordinateur pédagogique auprès de l'Institut d'Échanges Culturels avec la France (IDECAF) à Hô Chi Minh-Ville. Il vit en Asie depuis trente ans. Il y a travaillé pour plusieurs instances internationales de coopération sur des projets éducatifs et universitaires. Docteur en psychologie, il s'intéresse aux questions d'hétérotopie, aux sciences cognitives, à l'éthologie, aux figures du dehors.

NGUYEN 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 3^e et 4^e 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.

TRƯƠNG Quang Đệ, né en 1935 à Quang Tri au Centre du Vietnam, a fait ses études supérieures à Hanoi (mathématiques) et à Bordeaux (sciences du langage). Il a assumé plusieurs fonctions et postes dans l'enseignement supérieur au Vietnam et en Afrique francophone. Il a été successivement professeur de mathématiques supérieures à Bamako (Mali), professeur de français et directeur adjoint du Département de français à l'École Normale supérieure de langues d'Hanoi, professeur de français et directeur du Département de langues à l'École Normale Supérieure de Hué, chef de projet pour l'élaboration des manuels de français pour les lycées du Vietnam en collaboration avec le CIEP à Sèvres, membre du Conseil pédagogique du CREFAP (Centre régional francophone pour l'Asie et le Pacifique, HCMville) et depuis 2016 membre du comité scientifique de la revue *Synergies France*.

Projets et appels à contributions pour le n° 9 / 2017 et le n° 10 / 2018

Le comité de rédaction de *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 se situant dans sa large couverture thématique :

- ▶ Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- ▶ Culture et communication internationales
- ▶ Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- ▶ Éthique et théorie de la complexité

Les propositions pourront concerner plus particulièrement les axes suivants :

- ▶ **Didactique du français langue-culture générale et sur objectifs spécifiques**
- ▶ **Sciences de l'éducation**
- ▶ **Littérature française**

Ces numéros 9 et 10, comme les précédents, ont pour objet de mettre en exergue les théories, réflexions, pratiques et démarches originales mises en œuvre par doctorants, enseignants-chercheurs et formateurs francophones. Les contributions concerneront les pays riverains du Mékong, à savoir le Cambodge, le Laos, le Myanmar (ex-Birmanie), la Thaïlande et le Vietnam. Elles participeront activement au développement du français en Asie du Sud-Est.

La revue *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.

NB : Seules les propositions d'article conformes à la politique éditoriale et aux 25 consignes aux auteurs seront retenues pour expertises. Toutes les informations sont disponibles en permanence en ligne :

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

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

► **Date à retenir pour le n° 9 / 2017**

Envoi de l'article pour évaluation (texte intégral) : jusqu'au **30 octobre 2017**

► **Date à retenir pour le n° 10/2018 :**

Envoi de l'article pour évaluation (texte intégral) : jusqu'au **30 octobre 2018**

► **Adresse d'envoi des articles :** synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Consignes aux auteurs

Revue Synergies pays riverains du Mékong
ISSN : 2107-6758 / ISSN en ligne : 2261-2777

- 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 publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial international) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies pays riverains du Mékong, n° 8 / 2016 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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Site officiel : <http://www.gerflint.fr>

Synergies pays riverains du Mékong, n° 8/2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM1EB

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2016 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

Après les belles échappées poétiques de nos précédents numéros largement inspirées par la pensée et les écrits talentueux du Professeur Truong Quang Đê, nos lecteurs vont se trouver confrontés, dans les pages de celui-ci, à de toutes nouvelles préoccupations. Il y sera majoritairement question, en effet, des nouvelles orientations que le Vietnam, comme, d'une façon générale, l'ensemble des pays du Sud-Est Asiatique (mais également la France pour être parfaitement honnête) doivent prendre en matière de formation de leurs étudiants universitaires, en vue de les préparer à affronter un présent et un futur qui, à bien des égards, ne sont plus en correspondance exemplaire avec ceux qu'on avait en ligne de mire au cours du siècle précédent.