

Numéro 7 / Année 2015

Synergies

Pays riverains du Mékong

Revue du GERFLINT

**Enseigner le français
en Asie du Sud-Est au XXI^e siècle**

Coordonné par Nguyen Lan Trung
et Daniel Modard



Synergies Pays Riverains du Mékong

Numéro 7 / Année 2015

Enseigner le français
en Asie du Sud-Est au XXI^e siècle

Coordonné par Nguyen Lan Trung
et Daniel Modard



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies pays riverains du Mékong est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, à l'éthique, 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 française 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 français 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 reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles français dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation explicite du Directeur de publication. *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 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

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

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoi

Duong Pham Van Dong, Cau Giay

Hà noi, Viêtnam

Contact : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

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 Lizard (France).

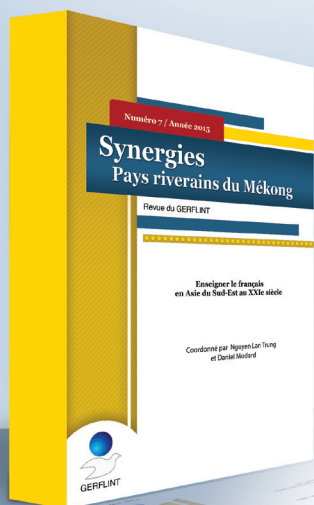
Patronages et partenariats

Université Nationale de Hanoï (Vietnam), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays riverains du Mékong n° 7 / 2015
<http://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD
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

Enseigner le français en Asie du Sud-Est au XXI^e siècle

Coordonné par Nguyen Lan Trung et Daniel Modard



Sommaire



Jacques Cortès Préface	7
--	---

Daniel Modard Présentation	13
--	----

Thématique 1

Cultures d'enseignement et d'apprentissage, classes virtuelles : vers des méthodologies novatrices

Bruno MARCHAL De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée	23
--	----

HA Thi Mai Huong Innovation dans l'enseignement, oui, mais comment nos apprenants la vivent-ils ?	35
---	----

NGUYEN THUC Thanh Tin Plaidoyer pour l'enseignement scientifique dans le programme des classes bilingues à Hô-Chi-Minh-Ville	49
---	----

HOANG Thi Thu Hanh, Bruno MARCHAL Expériences menées par des enseignants-chercheurs en Asie du Sud-Est : avantages et inconvénients des recherches collectives	55
---	----

Thématique 2

Enseignement / apprentissage du français langue étrangère/seconde : pour des approches diversifiées de la langue

VŨ Văn Đại Pour une grammaire explicative dans l'enseignement universitaire au Vietnam	63
--	----

PHAN Thi Tinh Enseignement de la synonymie en contexte : le cas de <i>par contre</i> / <i>en revanche</i> / <i>au contraire</i>	73
--	----

NGUYEN Hong Hai Enseigner la compétence interculturelle à travers l'étude comparative d'un acte de langage	83
---	----

Thématique 3

Contacts des langues et quête d'une identité spécifique dans le Sud-Est asiatique : représentations et usages, mises en récits de la langue française

NGUYEN Thi Tuoi	93
Les étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville : que savent-ils et disent-ils des contacts des langues dans leur pays ?	
TRAN Xuan Lam	105
Situation réelle de l'enseignement / apprentissage du français à l'École Supérieure de Génie Civil de Hanoï	
PHAM Van Quang	115
Les récits de vie d'auteurs vietnamiens francophones : un retour du sujet brisé	

Apostille

<i>Discours de Daniel Modard à Hanoï, Vietnam, le 26 juillet 2013</i>	135
---	------------

Annexes

Profil des auteurs de ce numéro	147
Projet et appel à contributions pour le n° 8 / 2016	151
Consignes aux auteurs	155
Le GERFLINT et ses publications	159

Préface Présence française au Vietnam



Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen, France
Fondateur et Président du GERFLINT

« *Le fil mystérieux qui me rattache à toi* »

Truong Quang DE

Sans doute a-t-on déjà lu, dans le n° 6 de notre revue, page 276, le sonnet que le Professeur Truong Quang Dê a dédié à ses étudiants de français du Vietnam et d'Afrique. Il s'adresse en imagination à quelques-uns d'entre eux qu'il avait perdus de vue depuis quelques années et leur dit ce poème:

Merveilleuses retrouvailles

Vous revoir aujourd'hui est un bain de jouvence
Nous avons partagé tant de joyeux moments
Vous êtes dans ma vie comme un raffinement
De tendresse et d'amour, de lumière et de chance

La retraite a du bon mais rompre le silence
Est un moment précieux dans le cours languissant
D'une vie parvenue à ces mornes instants
Où le temps suspendu n'est qu'attente et vacance

Ce que je souhaiterais que ce sonnet vous dise,
C'est que vous enseigner mes sombres analyses
M'a appris qu'avec vous le monde était plus beau

Vous m'avez fait grandir, chercher, fouiller mon âme
Partager avec vous mes réserves de flamme
Et je vous dis merci, merci pour ce cadeau.

A un moment où Daniel Modard évoque avec mélancolie (voir infra sa présentation), le chiffre « modeste » de francophones dans les pays riverains du Mékong, ces 14 vers très classiques du Professeur Quang De apparaissent comme une riposte souriante, tendre et spirituelle à la fois, à tous les tenants d'une tendance décliniste bête à pleurer puisqu'elle concerne la langue française. Le déclinisme, hélas, est le nouveau mal de ce siècle commençant.

Au nom d'idées nouvelles d'inspiration tout à la fois démocratique (du moins en surface) mais quelque peu égocentrique et utilitariste (en profondeur), certains didactologues contemporains se déclarent volontiers, non pas les adversaires, mais, plus finement, les équitables objecteurs de conscience de notre langue nationale qu'ils envisagent de minorer au profit d'autres idiomes que l'Histoire, inique marâtre, avait réduits jusqu'ici au pittoresque d'un statut folklorique.

Même si l'on peut comprendre l'amertume qu'un tel constat peut inspirer à tout patriote régionaliste, il convient de rappeler aussi que les décisions historiques prises pour doter la France d'un moyen de communication unique, n'ont pas obéi du tout à la violence du mépris pour raison jésuitique déterminante, mais à la pression d'événements historiques incontournables.

Du reste, parler de « décisions » est un abus de langage évident. Sans doute des faits concrets jalonnent-ils l'évolution de la langue, comme, par exemple, en 842, les fameux *serments de Strasbourg* par lesquels les trois petits-fils de Charlemagne (Charles, Louis et Lothaire) se mirent d'accord pour se partager l'Empire de leur aïeul en se fondant sur un texte linguistique écrit dans la langue ordinaire de l'époque dont voici la première ligne traduite en français mot à mot puis en latin :

Pro deo amur et pro Christian poblo et nostro comun saluament
Pour le Dieu amour et pour le chrétien peuple et notre commun salut
Per Dei amorem et per Christiani populi et nostra comunem salutem

Sans doute cite-t-on régulièrement aussi l'Ordonnance de Villers-Cotterêts de François 1^{er} en 1539, qui, dans ses 192 articles, fixa la primauté et l'exclusivité du français dans les documents relatifs à la vie publique en France (administration et justice) et l'érigea du même coup en langue officielle en lieu et place du latin.

A noter que cette ordonnance avait du reste connu une formulation quasi analogue dans l'esprit, en 1510, sous le règne de Louis XII.

A noter aussi qu'en 1790, l'Assemblée Nationale fit un gros effort en faveur des langues régionales en demandant la traduction de chaque décision importante dans toutes les langues parlées alors sur le territoire de la France, mais que, finalement, cet effort fut abandonné par les révolutionnaires eux-mêmes, en raison de son coût exorbitant.

A noter enfin que l'article 2 de la Constitution Française, en 1992, stipule toujours, comme en 1539, que la langue de la République Française est le français.

On pourrait citer mille traces historiques encore pour montrer la persistance d'une idée qui a transcendé le temps et l'espace, et cela nous offrirait un coup d'œil panoramique sur ce que Marcel Cohen, en 1967, dans son *Histoire d'une langue, le Français (des lointaines origines à nos jours)*, P. 405, appelait fort spirituellement dans son dernier chapitre, « la Conquête de la France par le français et la prise de possession du français par les Français ».

Au risque de passer pour un nationaliste linguistique suspect, je dirai que je m'élève, avec ce qu'il faut de stupéfaction, contre les théories actuelles sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme qui, avec une naïveté impressionnante, conduisent la France universelle et sa langue dans une voie sans autre issue que de tourner en rond, sur elles-mêmes, comme une sorte de machinerie agonisante. Je pense, avec toute la sympathie que m'inspire le fond de générosité d'une telle politique, qu'elle n'a tout simplement pas lieu d'être, surtout sous la forme systématique qu'elle tend à prendre sous la plume et dans l'esprit de certains boute-feux de la provocation.

L'idée même qu'on ait pu imaginer de remplacer progressivement la didactique des langues en général, et celle de la langue française en particulier, par une didactique du plurilinguisme visant à une sorte d'ouverture naturelle à la diversité, est théoriquement pleine de bonnes intentions humanistes. Nul ne dira le contraire. Mais les promoteurs de cette orientation sont-ils uniquement guidés par la volonté de rendre les rapports entre élèves moins marqués par la concurrence, la sélection et l'excellence, donc par un désir très sain de dédramatiser les processus d'apprentissage en rendant l'atmosphère moins concurrentielle ? Cela est possible, mais que devient alors l'apprentissage linguistique proprement dit ?

En dehors des valeurs tout à fait excellentes liées au respect des différences, à la camaraderie, à la convivialité, à l'ouverture, à l'accueil, qu'est-ce qu'on apprendra exactement de chacune des langues mises au programme et jusqu'où ira-t-on dans la connaissance grammaticale, lexicale, stylistique, poétique, littéraire, historique, civique et philosophique de chacune d'elles ? Particulièrement en ce qui concerne la langue française, si elle doit être l'outil d'acquisition en profondeur de toutes les disciplines de chaque pays où elle jouit d'un statut de langue officielle, n'est-il pas risqué d'amoindrir ses exigences, d'ignorer plus ou moins ses nuances, de ne pas tenter d'aller jusqu'au bout des valeurs toujours fuyantes et délicates du sens ou de tous les sens possibles qu'implique toute situation connotative ? Il y a là des questionnements parfaitement légitimes et que nous ne sommes certainement

pas le seul à formuler. On se pose, en effet, beaucoup de questions au sujet de la tendance contemporaine de plus en plus impérieuse à promouvoir le multilinguisme. Cela fait dire à Philip Riley, dans l'article d'ouverture d'un livre très récent et passionnant¹ : « *By fostering multilingulism, are we not prolonging the very conditions in which lingua francas thrive ?* » Et de citer même le poète anglais A.H. Clough :

Thou shalt not kill ; but needst not strive
Officiously to keep alive²

Mais il y a plus. Que de telles idées aient pu germer dans la tête de certains de mes collègues pour lesquels j'éprouve estime et considération, me donne le sentiment d'un malentendu d'autant plus énorme que, derrière ces vaticinations, on trouve, très curieusement, des responsables au niveau européen, et, plus grave même, au niveau éducatif national où l'on ne sait plus quelle pause intellectuelle adopter pour se donner et donner aux autres l'illusion d'un humanisme d'autant plus fallacieux qu'il repose sur le vide. Car si l'on sait encore ce que l'on supprime (mais peut-être pas pour longtemps au train où vont les dérapages), on ne sait pas très bien ce qu'on mettra à la place et encore moins par quelle méthode on procédera.

Le processus destructif est cependant simple. En matière de *tabula rasa* la difficulté n'est jamais grande. Elle consiste, pour l'instant, à lancer une opération en trois temps :

- 1) nier tous les acquis historiques de la didactique des langues ;
- 2) affaiblir, avec le français (simplement pris comme exemple ici), la portée universelle de toutes les grandes langues de niveau planétaire ;
- 3) propulser l'anglais comme lingua franca dans l'ensemble de la communication internationale.

Peut-on espérer vraiment un gain autre que simplement économique de ce dessèchement de la pensée humaniste ainsi réduite à une seule langue, donc engourdie et stagnante dans une seule « vision » du monde désormais en grand danger de se stéréotyper?

Si l'on pose, en effet, avec Herder « *que nous apprenons à penser grâce aux mots, (...) que la langue donne à toute la connaissance humaine ses limites et ses contours* » ; si nous admettons, avec Humboldt, que « *la diversité des langues n'est pas une diversité des sons et des signes, mais une diversité des visions du monde* », et si nous suivons enfin Sapir et Whorf pour qui nous percevons le monde environnant à partir du système linguistique dans lequel nous sommes élevés, nous

comprenons pourquoi, Philip Riley cité *supra*, tout en prenant acte du fait que bien des langues sont condamnées inéluctablement à disparaître et en le déplorant, du reste, comme nous tous bien entendu, insiste sur cette idée certainement caressée par les économistes du monde entier que « *more languages means more English* ». Concluons défendre le multilinguisme est un leurre pour faire le lit de l'anglais.

Le piège du multilinguisme est là en effet. Avec toutes la générosité qui inspire les adeptes fortement radicalisés des minoration souhaitées pour les grandes langues actuelles, ce qu'on observe, c'est, que consciemment ou non, leur action vise à rendre la planète orpheline de toute sa diversité culturelle, philosophique, scientifique, imaginative, littéraire, poétique et à ne lui laisser pour toute nourriture spirituelle que le sobre brouet d'une seule langue, l'anglo-américain, certes grande et belle, mais parlée partout avec maladresse (on la prononce de façon souvent ridicule et on l'entend très mal), une langue que tous les gosiers du monde transforment progressivement en *lingua franca*. Triste avenir pour la planète. Triste destin aussi pour l'anglais qui décidément, mérite un autre sort que celui-là.

Oui, mais le Vietnam dans tout ça ? Objection valable si l'on part de l'idée que le français n'étant pas la langue maternelle de Monsieur Quang De, on ne saurait inclure ce grand francisant dans un combat de défense qui, d'évidence, ne peut le concerner que par extrapolation hardie. Voire ! Mon scepticisme sur ce point s'explique par la certitude que la langue française n'est pas du tout la propriété des Français dits « de souche » dans la mesure où elle a été adoptée non seulement par d'innombrables personnalités du monde entier comme moyen d'expression d'idées dans tous les domaines, mais parce qu'elle est toujours la langue de ceux qui, comme Quang De, voient en elle un « trésor », au sens saussurien ou senghorien du terme, au service de la pensée universelle. Et ils sont extrêmement nombreux.

Je me réjouis donc du renouveau littéraire et poétique de la revue *Synergies Pays riverains du Mékong* qui prépare déjà son huitième numéro. Je remercie à cet égard mon ami Daniel Modard dont l'énergie et le talent n'ont pas été amoindris par les très sérieux ennuis de santé qu'il a subis et qu'il continue d'affronter avec le plus grand courage. Il y a chez notre ami une force intérieure admirable qui lui permet de rester au combat quoi qu'il puisse lui arriver.

J'ai commencé cette préface en donnant la parole à Truong Quang De, délicat poète et linguiste vietnamien de langue française. Je ne résiste pas au désir de lui laisser le dernier mot en cette langue française qui, avec lui, semble chanter comme un poème d'Apollinaire :

Hallucination

Dans mon rêve je revois le pont Mirabeau
Au-dessus de la Seine paisible indolente
Et amoureuse de silhouettes entrelacées contemplant l'eau
Avec des yeux brillants d'espérance violente
Mais l'horizon que j'implore est bien lointain
Comme froid effacé par un grand mur d'airain
L'herbe paresseuse au bord des allées
Reste indifférente aux années écoulées
Le vieux pont sur la Seine n'est que plaies et blessures
Il dort depuis cent ans épuisé par l'usure
Et n'est plus désormais qu'un reste de mirage
Le vent a dispersé mes rêves et mes messages

Déclin de la langue française dites-vous ? Où donc ? Au Vietnam où les émules de Monsieur Quang De sont toujours là, je ne perçois rien de tel.

Que mon Ami, le Professeur Nguyen Lan Trung, trouve ici le témoignage de mon admiration pour les efforts qu'il déploie en faveur de la langue française au Vietnam et notamment pour le développement de cette revue à qui il apporte son dynamisme, sa foi et son fidèle cautionnement.

Références

Adami, H., André V. 2015. *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue, regards pluridisciplinaires*. Peter Lang SA, Berne Suisse : Éditions scientifiques internationales.

Cohen, M. 1967. *Histoire d'une langue, le français (des lointaines origines à nos jours)*. Troisième édition. Paris : Éditions sociales,

Maurer, B. 2013. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Riley, P. 2015. « More Language means more English » « Language death, linguistic sentimentalism and English as a lingua franca ». in: Adami H. et André V supra, p. 7-40.

Truong Quang De. 2014 « Merveilleuses retrouvailles » Sonnet in *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 6, p.276. [En ligne]: http://gerflint.fr/Base/Mekong6/7_Poemes.pdf [consulté le 15 octobre 2015].

Truong Quang De. 2014. « Hallucination », Poème ibid p.274
[En ligne]: http://gerflint.fr/Base/Mekong6/7_Poemes.pdf [consulté le 15 octobre 2015].

Notes

1. In : *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Peter Lang, 2015, p.36.

2. Ce que je traduis ainsi : « En favorisant le multilinguisme, est-ce que nous ne confortons pas les conditions permettant aux lingua francas de prospérer ? » Quant au poème « Tu ne tueras point mais faut-il pour autant s'acharner officiellement à garder en vie ? »

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -



Daniel Modard

Université de Rouen, France
daniel.modard@univ-rouen.fr

Nombreuses sont les personnes à constater et à regretter que la langue française régresse dans la plupart des pays du Sud-Est asiatique ne laissant que quelques reliquats ça et là qui tendent, eux aussi, à s'estomper sous l'effet conjugué des tempêtes tropicales et des pluies diluviennes de la mousson. À cet égard, les données statistiques sont particulièrement éloquentes. Selon l'Organisation Internationale de la Francophonie (O.I.F.), il y avait 654 000 francophones au Vietnam en 2014 alors que la population globale était de 93 421 835 habitants (données du site « Populations du monde ») cette même année.

Il y avait 556 000 francophones en Thaïlande en 2014 alors que la population globale était de 67 741 401 habitants toujours en 2014. Au Cambodge, le nombre de francophones s'élevait à 423 000 en 2014 alors que la population globale était de 15 708 756 habitants (estimation de juillet 2015). Au Laos, il y avait 190 000 francophones en 2014 alors que la population globale du pays était de 6 803 699 habitants cette même année. En Birmanie, en 2014, on évaluait à environ 25.000 personnes - nationaux birmans inclus - le nombre de francophones résidant dans ce pays, dont plus de 600 ressortissants français et 400 Francophones de pays tiers. S'agissant des francophones non birmans, leur nombre est toutefois en progression très rapide depuis 4 ans (progression d'environ 10% par an) suite à la transition engagée par les autorités. Par ailleurs, l'ouverture en 2012, à Rangoun, d'une mission diplomatique suisse, puis, en 2013, d'une Ambassade par le Canada devrait favoriser un accroissement du nombre de francophones dans ce pays dans les années à venir. Le nombre relativement faible de Birmans francophones au regard de la population globale du pays (56 320 206 habitants - estimation de juillet 2015) s'explique par le fait que la Birmanie est une ancienne colonie anglaise et qu'elle appartient donc à la sphère anglophone. Même si les données portant sur le nombre de francophones dans ces cinq pays riverains du Mékong sont à examiner avec beaucoup de prudence (comme chacun peut s'en douter, la définition du terme « francophone » peut être prise au sens large du terme ou, au contraire, dans un sens extrêmement restrictif par les enquêteurs), il n'en demeure pas moins qu'il apparaît très clairement à travers ces chiffres que la proportion de francophones dans ces différents pays du Sud-Est asiatique est très modeste, en particulier dans les pays de l'ex-Indochine

française où le français y avait autrefois une emprise incontestable. Bien naïves sont cependant les personnes qui s'imaginent que l'anglo-américain, bien moins connoté sur le plan culturel et historique et prometteur d'un avenir radieux, remplacera avantageusement la langue française. C'est oublier un peu rapidement que l'anglo-américain, sous couvert de modernité, est d'abord et avant tout régi par une stratégie utilitariste qui a pour principal objectif de conquérir le monde au niveau des marchés et d'y imposer sa langue (Xavier Deniau, Secrétaire général de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie dans les années 70, parlait, en son temps, d'*anglicain* en évoquant l'anglais international). Il est manifeste que le *global English* - une forme d'anglais « planétaire » pour les locuteurs peu exigeants quant à la qualité de la langue anglaise - est l'un des outils de cette stratégie. Si la plupart des francophones concèdent que la mondialisation est un processus inéluctable et que l'anglo-américain est effectivement la première langue de communication dans le domaine des affaires, ils rejettent, par contre, un monde uniquement fondé sur le « tout anglais », ferment d'uniformisation des esprits, ainsi que la mondialisation économique, laquelle n'admet comme seuls vecteurs de progrès que l'argent et la productivité. Ils bannissent également la globalisation, c'est-à-dire le fait qu'un seul pays veuille imposer son mode de vie à l'ensemble des autres pays en recherchant une certaine forme d'uniformisation. Qu'on le veuille ou non, parler une langue, c'est adopter, une certaine manière de penser et de vivre le monde et les rapports à l'autre, mais aussi de façonner les esprits. Le problème de l'uniformisation linguistique est cependant extrêmement complexe car beaucoup de jeunes étrangers estiment aujourd'hui que l'apprentissage du français est désormais inutile car cette langue ne permet pas de gagner de l'argent. Ils sont d'ailleurs confortés dans leur point de vue par un certain nombre de Français qui considèrent notre langue et son rayonnement dans le monde comme un héritage désuet et encombrant, taxant même toute politique visant à promouvoir la langue française de tentative de retour vers une certaine forme de néo-colonialisme, perdant de vue au passage que le français est tout de même la langue officielle, seule ou avec d'autres langues, de plus d'une trentaine d'États et de gouvernements dans le monde négligeant, du même coup, qu'avec ses 125 millions d'apprenants du/en français en 2015, le français demeure la deuxième langue apprise dans le monde après l'anglais et qu'elle reste également une langue à statut international. Ce sont également les mêmes Français prétendant vouloir revenir à la quintessence des origines, qui se lancent dans des guerres microcholines autour des rectifications de l'orthographe, rectifications qui ont pourtant été approuvées par l'Académie française, il y a 25 ans... Ces derniers s'exclament que l'on est en train de concasser l'orthographe française en vouant aux gémonies les origines du français oubliant au passage que le « ph » de nénuphar n'a aucune origine grecque puisque ce terme

a été emprunté à l'arabo-persan. Ces querelles byzantines trouvent toutefois un écho indéniable chez les personnes peu informées des motivations réelles de ces débatteurs toujours prêts à haranguer ceux qui veulent bien leur prêter une oreille bienveillante.

Refuser le français en 2015, c'est aussi méconnaître qu'apprendre le français, c'est faire preuve de pragmatisme car notre langue bénéficie d'une aura incontestable dans le monde où elle est souvent perçue comme un message de paix allant dans le sens du dialogue des cultures et d'une plus grande compréhension entre les peuples. C'est enfin ignorer que le continent africain pourrait devenir l'un des pôles de développement majeurs du XXI^e siècle, selon nombre d'experts. Que pourra donc connaître un ingénieur ou un homme d'affaires d'un pays de l'Afrique de l'Ouest en s'en tenant au seul « global English » par rapport à ce qu'il pourrait en découvrir à travers les langues de ce pays, au premier rang desquelles figurera très certainement le français ? Loin de moi l'idée de minimiser l'importance de l'anglais ou de l'anglo-américain. L'anglo-américain est et restera encore très longtemps l'une des langues planétaires majeures dans le domaine des échanges économiques, mais le monde multipolaire qui commence à émerger en fera sans doute une langue parmi d'autres. Comme l'écrit fort justement Michaël Oustinnoff, Enseignant-chercheur à l'Université Sophia Antipolis / CNRS, « s'en remettre au seul *globish*, ce n'est pas avoir une modernité d'avance : c'est avoir une modernité de retard ». C'est probablement ce sentiment de modernité qui a conduit, ces dernières années, à une substitution massive du lexique français par du franglais ou des termes anglais non traduits et insérés de façon totalement artificielle par les médias. On y trouve même des termes qui ressemblent à de l'anglais, mais qui ont été purement et simplement inventés par des Français, en mal de modernité, qui n'existent pourtant pas en anglais. C'est le cas de termes comme *relooker*, *planning*, *footing*, *surbooké*, etc. Comme le fait très légitimement remarquer Charles Durand, fervent défenseur de la langue française et ancien Directeur de l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique de Hanoï (IFI), « En sport, nous nous habituons même à ce que les médias remplacent notre vocabulaire par des équivalents anglais. Un entraîneur est désormais un *coach*, un barreur ou un capitaine de voilier est devenu un *skipper*, une équipe un *team*... ». À titre personnel, j'évoquerais l'emploi systématique du substantif « *people* » dans tous les médias. Le terme anglais « *people* » vient bien sûr du français « *peuple* ». Mais en franchissant la Manche, il s'est purement et simplement modifié en son contraire. Comme le font très judicieusement remarquer Francis Combes et Patricia Latour, « Les *people* sont au peuple ce que le grand monde est au monde. Le contraire ». On utilise le mot *people* pour désigner les gens connus. On pourrait aussi bien

utiliser le mot français « gotha » (abréviation de l'Almanach du Gotha, qui, de 1763 à 1944, fut le guide de référence recensant la haute noblesse et les familles royales européennes...). Le terme « gotha » faisant penser à l'Ancien Régime, la presse mondaine préfère utiliser le terme *people* pour nous entretenir des « grands » de ce monde, qui ne le sont pourtant que trop rarement. On a même parfois adapté l'orthographe, pour la rapprocher de la prononciation française ; certains l'écrivent « pipole », ce qui a permis la création de « pipolisation » (de la vie politique, par exemple). Il est vrai que « peoplisation » serait un terme relativement abscons... Les Anglais utilisent plutôt le terme de *celebrities* pour désigner le « grand monde » qui se caractérise surtout par le fait qu'il est tout petit. De même, beaucoup de gens utilisent l'expression « Il est speed », ce qui ne veut rien dire puisqu'en anglais, il faudrait dire « He is speedy ». Il va de soi que l'on pourrait tout autant dire « Il est agité ». Mais ce serait sans doute moins « branché ».

Rappelons, pour revenir à notre sujet initial, que c'est lors du Sommet de la Francophonie à l'île Maurice en 1993 qu'est apparue la notion d'*exception culturelle* mise en exergue par la France et que ce concept a donné lieu, en 1995, à un ensemble de dispositions visant à faire de la culture une exception dans les traités internationaux, en particulier auprès de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Défendre la langue française et, à travers elle, la diversité culturelle et le plurilinguisme constitue un combat de longue haleine, mais, comme le disait beaucoup mieux que moi le philosophe Alain, « Le pessimisme est d'humeur ; l'optimisme est de volonté ».

Les contributions proposées dans ce numéro 7 de la revue *Synergies Pays riverains du Mékong* constituent un témoignage éloquent de l'excellence de l'enseignement du français et de la formation en français dans plusieurs pays de l'Asie du Sud-Est.

Pour en faciliter la lecture, nous avons choisi de les rassembler sous trois thématiques qui pourront apparaître comme relativement artificielles aux yeux de certains tant ces contributions recoupent souvent plusieurs champs. Il m'a cependant fallu opérer des choix, ce qui n'empêchera pas - du moins, je l'espère - d'apprécier la qualité et la richesse des analyses proposées :

Thématique 1 : Cultures d'enseignement et d'apprentissage, classes virtuelles : vers des méthodologies novatrices

Dans le cadre de cette première thématique, **Bruno Marchal** (Université Thammasat, Thaïlande) nous propose une analyse passionnante des conditions qu'il estime constituer les préalables indispensables à la mise en place et au bon fonctionnement d'une classe inversée. Bruno Marchal nous présente quelques résultats obtenus à partir de ce type d'enseignement dont la particularité est

d'inverser la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison, ce qui amène une modification des rôles traditionnels d'apprentissage, le concept de « classe inversée » visant à optimiser l'apport des technologies à la pédagogie. Cette analyse décrypte les résultats d'une expérimentation menée dans deux classes en Thaïlande et au Vietnam en milieu universitaire.

Ha Thi Mai Huong (Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam) nous soumet un ensemble de réflexions sur la façon dont les élèves vivent et ressentent les innovations dans l'enseignement. À partir d'un projet innovant portant sur l'enseignement de la littérature française, celle-ci nous fait part de ses interrogations sur les mécanismes qui régissent l'acte d'apprentissage chez les étudiants. Les interrogations qu'elle se pose nous conduisent à explorer la démarche qu'elle a elle-même suivie afin d'analyser les logiques dans lesquelles se sont inscrits ses élèves lorsqu'elle leur a proposé, puis fait vivre son projet.

L'enseignement intensif du / en français au Vietnam est le fruit d'une coopération tripartite entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France au Vietnam. Les premières classes, dites bilingues, ont vu le jour en 1992 dans un contexte où l'anglais affichait clairement sa suprématie dans l'enseignement des langues vivantes au Vietnam, ce qui reste toujours la réalité en 2015. Plus de vingt ans après, de nombreux indicateurs donnent à penser que l'enseignement intensif du / en français est aujourd'hui dans une phase de déclin.

Les différentes restructurations dont ce programme a fait l'objet depuis ses débuts ainsi que les nombreuses difficultés qui ont émaillé son déroulement portent à penser qu'il n'est plus réellement à la hauteur de son appellation. **NGUYEN THUC Thanh Tin**, auteur de la présente contribution, rappelle tout d'abord les principales caractéristiques de ce programme, puis il rend compte des problèmes que lui-même a rencontrés, dont celui de l'enseignement des matières scientifiques. À partir de sa propre expérience dans les lycées de Hô-Chi-Minh-Ville, il fait valoir l'intérêt d'un tel programme tout en le resituant à sa juste place à travers un vibrant plaidoyer en faveur de l'enseignement scientifique dans le programme des classes bilingues au Vietnam.

HOANG Thi Thu Hanh (ESLE - Université de Hué, Vietnam) en collaboration avec **Bruno Marchal** (Université Thammasat, Thaïlande) proposent une analyse captivante portant sur les avantages et les inconvénients des recherches collectives à partir d'une mise en parallèle d'un ensemble d'expériences menées par des enseignants-chercheurs en Asie du Sud. Leur contribution a pour principal objet de faire partager les expériences de ce groupe d'enseignants-chercheurs dans leurs

recherches collectives soutenues par le Centre régional francophone Asie Pacifique (CREFAP). Dans leur article, les deux auteurs mettent l'accent sur les avantages et inconvénients d'ordre épistémologique et pratique que ce groupe a vécus. Il s'agit en quelque sorte d'une rétroversion qui peut permettre à d'autres groupes de concevoir, d'organiser et de mener à bien des projets de recherche à venir.

Thématique 2 : Enseignement / apprentissage du français : pour des approches diversifiées de la langue

VŨ Văn Đại (Université de Hanoi, Vietnam) nous livre ici une contribution particulièrement bien structurée sur un sujet toujours délicat à traiter en classe de langues, celui de l'enseignement de la grammaire. Fervent partisan de la grammaire explicative, il nous propose ici une analyse captivante de ce qu'est la grammaire explicative et de la façon dont il la met lui-même en œuvre dans un contexte universitaire. Il répond ainsi à deux questions que tout enseignant de langue en contexte universitaire est nécessairement amené à se poser : Quelle grammaire faut-il enseigner ? Quelle démarche pédagogique peut-on adopter ? Alliant théorie et pratique, Vu Van Dai nous entraîne dans une réflexion de fond sur l'enseignement grammatical en contexte universitaire à travers l'exemple du passif, témoignant, au passage, de sa parfaite maîtrise du sujet qu'il a choisi de traiter et de ses propres positions pédagogiques toujours remarquablement bien argumentées.

PHAN Thi Tinh (Université Nationale du Vietnam) étudie dans son article le rôle du contexte dans la compréhension et l'emploi des termes synonymiques. Pour ce faire, elle prend appui sur trois termes « synonymes » : *par contre*, *en revanche* et *au contraire*. Celle-ci procède ainsi à une mise en parallèle de ces termes sur le plan sémantique et discursif. L'objet de cette contribution est de tirer de cette comparaison des particularités discursives spécifiques à chaque terme.

Dans l'enseignement des langues, la composante linguistique est souvent privilégiée au détriment de la composante culturelle. Pourtant, dans l'enseignement de toute langue étrangère, la composante communicative doit aller de pair avec la composante culturelle à tous les niveaux du processus d'enseignement / apprentissage. Dans la contribution qu'elle nous propose, NGUYEN Hong Hai (Université Nationale de Hanoi, Vietnam) nous propose d'appliquer la méthode comparative. Dans cette optique, celle-ci procède à la mise en parallèle d'un acte de langage dans deux langues : celui de l'invitation en français et en vietnamien. Son analyse permet ainsi de mettre en exergue les convergences mais surtout les différences que les étudiants parviennent à constater.

Thématique 3 : Contacts des langues et quête d'une identité spécifique dans le Sud-Est asiatique : représentations et usages, mises en récits de la langue française

Le présent article introduisant cette troisième thématique cherche à mettre en évidence l'existence d'une pluralité linguistique non consciente chez les locuteurs vietnamiens. Après avoir permis à ses étudiants de se rendre compte de l'étendue de leur capital langagier et de leurs représentations sur le contact des langues pratiquées à l'intérieur du Vietnam et des langues exogènes à ce pays, son auteur, **NGUYEN Thi Tuoi** (Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam) propose ici une étude approfondie, fruit d'un travail mené dans le cadre d'un projet de recherche de longue haleine portant sur le plurilinguisme et le contact de langues. La contribution proposée dans le présent numéro de *Synergies Pays riverains du Mékong* a pour objet d'exposer les premiers résultats de l'enquête exploratoire menée auprès de six étudiants suivant actuellement une formation universitaire pour devenir enseignant de français.

TRAN Xuan Lam (École Supérieure de Génie Civil de Hanoi, Vietnam) rend compte dans sa contribution de la situation réelle de l'enseignement / apprentissage du français à l'École de Génie Civil de Hanoi : contexte institutionnel et linguistique, public concerné par la formation, travail réalisé, exposé des principales difficultés à surmonter face à l'hégémonie de l'anglais et à la mentalité pragmatique des étudiants. Ce travail mettant en exergue les mesures déjà prises et actuellement poursuivies pour remédier à la situation constatée a valeur d'exemple et pourrait inspirer bien des collègues enseignants à l'étranger qui sont confrontés à des situations similaires.

VAN Quang Pham (Faculté de Lettres françaises, Université nationale du Vietnam - Hô-Chi-Minh-Ville, Vietnam) nous accompagne dans un parcours nous permettant de découvrir comment des récits d'auteurs vietnamiens francophones peuvent émerger non seulement comme une réalité de l'écriture postmoderne mais aussi comme un terreau pour réfléchir à des phénomènes existentialistes de l'homme en rapport avec le temps et l'espace. La profusion des récits personnels amène l'auteur du présent article à étudier la façon dont le sujet contemporain cherche à se valoriser ou à se (re)construire par ses actes et ses représentations. Chemin faisant, on est amené à interroger le processus de subjectivation qui est ainsi à l'œuvre.

Pour terminer cette présentation du numéro 7 de *Synergies Pays riverains du Mékong*, je souhaiterais rendre hommage à Jacques et Inessa Cortès ainsi qu'à Sophie Aubin et au *Dr. Nguyen Lan Trung* - Vice-Recteur de l'Université des langues

étrangères de l'Université nationale du Vietnam, Hanoï, pour la patience dont ils ont fait preuve à mon égard durant ce moment délicat de mon existence faisant suite à mon accident vasculaire cérébral. La confiance dont ils m'ont honoré ainsi que la force de leurs convictions n'ont d'égales que leur fidélité en amitié. Qu'ils en soient ici très chaleureusement remerciés.

Synergies Pays Riverains du Mékong n° 7 / 2015

Thématique 1
Cultures d'enseignement
et d'apprentissage,
classes virtuelles :
vers des méthodologies
novatrices



De la classe enrichie en passant par la classe virtuelle, vers une classe inversée



Bruno MARCHAL

French Department, Faculty of Liberal Arts
Thammasat University, Thailand
bruno@tu.ac.th

Résumé

Dans un contexte où l'enseignement en Asie du Sud-Est privilégie encore l'acquisition de connaissances selon un modèle purement transmissif par lequel l'enseignant reste le passeur de savoirs, mais aussi dans un contexte où, avec l'explosion des Tice, l'enseignement tente d'optimiser la plus-value des technologies par une intégration au sein de la classe, nous avons voulu proposer une formule qui soit propre à dynamiser voire dynamiter la salle de classe, une sorte de classe hors murs et non plus « entre les murs ». Pour cela, nous avons importé un modèle né en Amérique du Nord, qui commence à susciter de l'intérêt en Europe mais qui est quasi inexistant en Asie, *Flipped Classroom* ou la classe inversée. Le principe fondamental reste que toute la partie magistrale est dispensée ex cathedra de façon électronique alors que le temps passé en classe sert à mettre en pratique les notions vues en amont. Afin de vérifier si ce concept était importable et applicable pour permettre à l'apprenant d'acquérir une autonomie et à l'enseignant de suivre l'évolution des acquis, nous avons mis en place une expérimentation sur deux classes en Thaïlande et au Vietnam, en milieu universitaire. Cet article relate des conditions de la mise en place de cette pédagogie inversée et les résultats obtenus.

Mots-clés : médiatisation, autonomie, pédagogie inversée, distance, classe enrichie

Enriched classroom through the virtual classroom, to a flipped classroom

Abstract

In a context where education in Southeast Asia still focuses on acquiring knowledge as a purely transmissive model where the teacher remains the ferryman of knowledge, but in a context where, with the explosion of ICT, education attempts to optimize the added value of technology through integration into the class, we wanted to propose a formula that is clean boost or blow up the classroom, a kind of class off walls and not " between the walls. For that, we imported a born model in North America, which is beginning to attract interest in Europe but is almost nonexistent in Asia, *Flipped Classroom*. The fundamental principle is that all the lectures is delivered ex cathedra electronically while the class time is used to practice the concepts seen upstream. To check if this concept was applicable and importable to enable learners to acquire autonomy and the teacher to keep track of achievements, we have set up an experiment in two classes in Thailand and Vietnam, in academia. This article describes the conditions for the implementation of this pedagogy and reverses the results.

Keywords: media, autonomy, flipped classroom, distance education, enriched classroom

Introduction

Si l'on devait résumer en quelques mots ce qu'est une classe inversée, on pourrait dire que c'est la classe qui se fait à la maison par l'entremise de vidéogrammes en ligne et que les devoirs se font à l'école. Mais la classe inversée n'est pas a priori un concept révolutionnaire. D'aucuns objecteront même que le fait de placer simplement des cours en ligne - comme le font actuellement les MOOC (*Massive Open Online Course*), recentrent l'enseignant au cœur de l'enseignement (Peraya, 2014). C'est lui en effet qui est sous l'œil de ses apprenants dans des cours filmés, comme l'était traditionnellement l'enseignant dans les salles d'autrefois, juché sur une estrade ou derrière son bureau, face à ses élèves.

Or ce modèle fonctionne mal dans les principes d'une recherche d'autonomie et on remarque d'ailleurs dans les plus récentes tendances techno-pédagogiques que les MOOC font place à une approche plus centrée apprenant avec l'apparition des SPOC (*Small Private Online Course*), en apprentissage en petits groupes tutorés. Car la classe inversée n'est pas seulement la mise en ligne de cours, c'est aussi et surtout la mise à disposition du temps de classe pour une mise en pratique de ces cours, avec remédiation et questionnement réflexif.

Mais pour nous, après cette expérimentation, on ne peut parler de classe inversée que si l'on envisage une hybridation de la classe, c'est-à-dire une partie en distanciel, servie par les sites de partage de ressources pour l'instruction accolée à une plateforme en ligne pour l'accompagnement et une partie en présentiel où le professeur reprend le questionnement réflexif des étudiants pour mettre en pratique ce qu'ils ont intégré en amont.

Génèse de la classe inversée

Dès le début des années 90, Eric Mazur Professeur de sciences physiques à *Harvard* met en place un système qui préfigure celui de la classe inversée dans un de ses principes fondamentaux : celui de sortir de la salle de classe pour tout ce qui est du transfert de connaissances et d'importer dans la salle de classe tout ce qui est de l'assimilation de ces connaissances. Il en ressort un changement de paradigme dans le rôle de l'enseignant qui est celui d'accompagner l'apprenant dans son acquisition propre et autonome des concepts qu'il peut discuter avec ses pairs. Ce que Mazur nomme ainsi le *Peer instruction* et que l'on pourrait traduire par « enseignement interactif entre pairs » s'adapte d'abord aux sciences exactes pour lesquelles les concepts suivent des démonstrations raisonnées (Mazur, 1996). Mazur y glisse aussi un concept issu des méthodes de l'industrie de l'automobile, le *Just in time* (juste à temps), soit la capacité de gérer la production selon les

commandes en évitant le stockage. En important ce concept où il s'agit de renvoyer des *feedback* (retour) très rapides et des allers-retours réflexifs entre les propres réflexions de l'étudiant et celles de ses pairs, il espère relancer la motivation et l'intérêt de leur apprentissage.

Puis arrivent en 2006 Jonathan Bergmann et Aaron Sams, deux Professeurs de chimie à la *Woodland Park High School* dans le Colorado, qui se rendent compte que leurs élèves manquent beaucoup de cours, du fait de leur éloignement dans cette zone rurale. En cherchant à remédier à leur problème commun, ils discutent notamment du potentiel d'un logiciel qui venait de paraître à l'époque et qui permettait d'enregistrer un diaporama de type *Powerpoint*, en y ajoutant du son et des annotations. Le site de partage *YouTube* venant juste de démarrer, ils commencent à enregistrer leurs cours en utilisant ce logiciel de capture vidéo d'écran et mettent en ligne leurs vidéogrammes dès 2007 sur le site, qui n'est pas encore considéré comme un média social à cette époque, le terme n'apparaissant que plus tard. L'idée alors d'un enregistrement préalable de tous les cours que les étudiants doivent visionner comme « devoir à la maison » et dont les points incompris ou sujets à éclaircissement seront discutés dans toute la période de classe pour aider les étudiants à comprendre les concepts sera la naissance véritable de la *flipped classroom*, la classe inversée.

Enfin, dernier acteur à propulser l'idée d'apprentissage inversé, c'est Salman Khan, américain d'origine indienne qui crée une plate-forme d'apprentissage en 2006 - La *Khan Academy* - après son expérience en 2004 où il avait proposé des cours de soutien à une de ses cousines faible en mathématiques au moyen d'ordinateurs connectés et de tablettes graphiques. Prévu à l'origine pour les mathématiques, la *Khan Academy* propose environ 4 500 vidéos éducatives gratuites en anglais sur des sujets variés et depuis le 4 septembre 2013, 250 vidéos de mathématiques accessibles à un public francophone sur son site officiel soutenu par une ONG éducative.

Contexte pédagogique

Pour les tenants du concept d'apprentissage inversé, notamment le *Flipped Learning Network* qui est un réseau de pédagogues utilisant le concept de pédagogie inversée et regroupé autour d'un Conseil constitué des pionniers Aaron Sams, Jon Bergmann et de spécialistes en socio-linguistique comme Helaine W. Marshall ou en sciences de l'Éducation comme Kari M. Arfstrom, la classe inversée s'articule autour de 4 points ou piliers (Hamdan, McKnight, McKnight et Arfstrom, 2013) :

F comme *flexible environment* pour la souplesse des espaces et des attentes d'apprentissage. Les questions du « où ? » et « quand ? » doivent être discutées

avec l'enseignant et ses apprenants qui peuvent ainsi apprendre au moment où ils le désirent, hors de l'espace de la salle de classe.

L comme *learning culture* pour un apprentissage centré sur l'apprenant, directement impliqué dans son propre apprentissage par une pratique active. L'apprenant est proprement acteur de son apprentissage.

I comme *intentional content* pour un contenu « intentionnel » non pas au sens de « volontaire » mais au sens du philosophe Edmund Husserl sur la perception et les représentations d'un objet dans le but de développer une compréhension conceptuelle et des compétences procédurales.

P comme *professional educator* pour être réflexif et critique dans ses pratiques, capable de se connecter à ses apprenants et d'accepter un chaos contrôlé dans sa classe susceptible de donner naissance à des idées co-construites.

Quelle problématique en Asie du Sud-Est, en Thaïlande et au Vietnam, cette pédagogie peut-elle soulever ?

Nous nous sommes posé deux questions de recherche.

a. *La classe inversée est-elle plus efficace que la classe transmissive en termes d'autonomisation et de compétences linguistiques ?*

b. *Est-ce applicable dans différents contextes de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est ?*

Le principe s'avère simple mais pour le mettre en œuvre il faut un bon scénario de formation, des méthodes de tutorat appropriées et des formations ou auto-formations des enseignants-tuteurs aux compétences exigées dans ce milieu des TICE. Sur ce dernier point, nous disposons de 5 enseignants de 5 universités différentes - 4 au Vietnam (Université de Hanoï, Université de médecine de Hanoï, Ecole Supérieure de Langues Etrangères de l'université de Hué, Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville) et 1 en Thaïlande (Université Thammasat). Trois des 5 enseignants sont des spécialistes de TICE et deux d'entre eux ont été les acteurs-tuteurs des deux classes. Ainsi est assuré le pilier « P » pour *professional educator*.

Pour distribuer les cours en amont, nous avons pensé à un réservoir de ressources qui contiendrait des activités, des exercices, des sujets d'examens exemplaires, des cours filmés, des documents de référence, des extraits de films, des chansons en français classés en fonction de niveau et de thème. La différence avec les autres médiathèques étant qu'un réservoir en ligne s'adapte bien à un public précis car il est fait par et pour ce public. De plus, son exploitation permet une ouverture aux échanges entre pairs et avec les enseignants pendant le cours ou hors des cours. Ainsi est représenté le pilier « F » comme *flexible*.

À long terme, à part l'objectif linguistique, cette recherche avait pour but de trouver des dispositifs pédagogiques qui autonomisent l'apprentissage dans une logique de partage et d'interactivité, ce qui complète et enrichit la formation officielle dans un système de crédits capitalisables où l'étudiant est au centre de l'apprentissage d'où l'engagement des piliers « L » et « I » que nous allons voir ci-après.

Contexte technologique

L'un des points cruciaux de la classe inversée est la mise à disposition en ligne de vidéogrammes destinés à expliquer le point de langue que l'on veut que l'apprenant acquière. Cette offre a radicalement changé, d'abord avec l'avènement du Web 1.0 puis surtout avec l'expansion du Web 2.0. Si le Web 1.0 a facilité la recherche documentaire, en offrant un accès au plus grand nombre d'utilisateurs un plus grand nombre de documents - avec les problèmes de plagiat qui s'y rattachent obligatoirement - le Web 2.0 a légitimé, quant à lui, le partage de ressources multi-supports qui dépassent le simple texte en HTML, diaporamas *PowerPoint*, ou documents PDF.

Des sites de partage tels que *YouTube*, *Dailymotion* ou *Vimeo* ont vu s'accroître le dépôt quasi illimité de ressources filmées avec un bon transcodage des informations vidéo, pour une lecture de haute qualité en flux continu (*streaming*). Certains sites offrent même des éditeurs vidéo en ligne capables de rendre les images interactives ou d'apporter des sous-titrages.

D'autre part, de nombreux éditeurs de logiciels offrant le téléchargement de leurs programmes en ligne pour faire de la capture d'écran et la mise à disposition du grand public de matériels vidéo tels que les caméras enregistrant sur mémoire flash, a permis un abaissement significatif des coûts et une prise en main très simple pour l'enseignant novice. L'outil le plus à même de remplir les fonctions capture d'images, et qui ne nécessite pas d'achat de matériel, est un logiciel de *screencast* qui consiste à enregistrer l'écran de l'ordinateur avec ou sans commentaire audio. Il existe de nombreux logiciels permettant d'offrir ses fonctionnalités mais la plupart sont payants. La société *Techsmith* en propose trois dont l'un - *CamtAsia* - est très puissant ; le second avec plusieurs fonctionnalités intéressantes et d'un petit prix - *Snagit* ; le troisième est gratuit mais très limité - *Jing*. Un autre logiciel, *Screencast-O-Matic*, peut faire beaucoup de choses mais a deux limites importantes : la durée d'enregistrement (pas plus de 15 mn) et un *watermark* - un filigrane en français - qui est imprimé sur toute la vidéo enregistrée. Cette limitation de temps n'est pas rédhibitoire car les sites de partage vidéo tels que *YouTube*, en version gratuite, ne permettent pas de téléverser des vidéogrammes de plus de 15 mn en général.

Nous avons finalement choisi *ActivePresenter* qui est un nouveau logiciel et qui comporte de nombreuses fonctionnalités même dans sa version gratuite comme un enregistrement de Haute Qualité avec commentaire audio ; la possibilité d'ajouter des annotations, sans durée limitée ni insertion de filigrane ; des fonctionnalités puissantes d'édition en montage et mixage ainsi que la capture directe de diaporamas de type *Powerpoint*.

Cette mise à disposition de vidéogrammes facilite les piliers « L », *learning culture* et « I », *intentional content* de la classe inversée car elle permet (Marozas, Jegelavičius, Kybartaitė et Nousiainen, 2007) :

- La relecture pour tous les points incompris, en s'arrêtant, en reprenant, en commençant aux moments désirés et utiles ;
- Une mise à jour si un cours a été manqué en salle de classe ;
- Un ajustement aux besoins d'apprentissage spécifiques et réels de chacun ainsi qu'aux différentes manières d'apprendre ;
- Une préparation à toute heure aux examens ;
- La possibilité donnée aux professeurs sollicités et qui doivent voyager pour des conférences, de donner cours à distance ;
- Un engagement plus important sur la voie de l'autonomie ;
- Une croissance de confiance en soi plus grande par rapport au sujet d'un cours.

Mais elle comporte aussi des points négatifs :

- Une assiduité moins grande aux cours en classe en présentiel ;
- Les qualités de l'orateur transmises de manière moins fidèle sur l'audiovisuel ;
- Le spectateur est plus sensible aux fautes et aux interruptions ;
- L'expérience d'apprentissage peut être répétitive et ennuyeuse ;
- Les cours sur vidéo peuvent promouvoir le transfert de connaissances, en faisant la part belle à la classe de type transmissive ex-cathedra, sans co-construction des connaissances, ce qui va à l'encontre de nombreux modèles pédagogiques tels que le socio-constructivisme ou le cognitivisme ;
- La lourdeur des fichiers vidéo peuvent rendre le téléchargement long.

D'où l'adjonction obligatoire à notre sens, d'une plateforme de suivi et d'échanges, permettant de suivre les évolutions et que nous allons détailler dans le dispositif techno-pédagogique.

Dispositif

Une classe inversée est donc un dispositif techno-pédagogique constituant un ensemble de ressources textuelles, vidéographiques, iconographiques et d'acteurs humains interagissant dans un contexte mêlant de la distance et de la présence, soit un milieu hybride « un mélange fertile et en proportions variables, de différentes modalités de formation, en présence et à distance » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Sur un cadre théorique du paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998), nous avons dégagé les 13 éléments suivants sur lesquels a été construit le scénario d'apprentissage : le développement de compétences ; la création de relations ; la transformation d'informations en connaissances viables ; l'intégration des connaissances dans des schémas cognitifs ; des relations interactives ; la qualité de la compréhension ; la qualité des compétences développées ; la qualité des connaissances construites ; la transférabilité des apprentissages ; le principe de l'étagage (enseignant et apprenant) ; le rôle de l'apprenant (constructeur actif, collaborateur, expert) ; l'entraide et des relations d'interdépendance. Ces 13 principes permettent d'appuyer le troisième pilier « I » au travers d'activités de cours que nous avons proposées tout au long de l'expérimentation sur deux groupes de type « inversé » et un groupe « référent ». Les objectifs étaient triples : fonctionnel d'abord, pour raconter et comprendre un événement au passé ; linguistique ensuite pour connaître les temps du passé ; transversal enfin pour l'acquisition de compétences comme maîtriser les technologies, collaborer et coopérer avec les autres. Ce dernier point étant particulièrement important puisqu'il s'agissait de se confronter à des notions non vues, hors de la classe et que la compréhension ne pouvait se faire que par la communication entre pairs, soit en coopérant, soit en collaborant car pour induire l'apprentissage, « la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 36)

Le scénario de l'expérimentation proposait outre un support de cours à partir du manuel *le Nouveau Rond-Point 2*, pages 20 à 29 - sans cahier d'exercices, la fabrication de ressources textuelles, audiovisuelles et des médias sociaux du Web 2.0 selon la typologie de Andreas Kaplan et Michael Haenlein comme le site communautaire de contenus *YouTube* pour le téléversement et la mise à disposition des vidéogrammes, et un site de réseautage social (Kaplan et Haenlein, 2010) comme Edmodo pour tout dépôt de documents, échanges asynchrones, présentation de soi et richesse médiatique pour l'insertion de fichiers multimédia mais aussi pour ses interactions écrites entre les membres d'un groupe sur une interface calquée sur

celle de Facebook, donc facilement assimilable pour les apprenants, gratuite avec une panoplie d'outils très complète mais sécurisée puisqu'il faut un code délivré par l'enseignant pour accéder au groupe et que les concepteurs ont fait le choix de ne pas offrir d'outil de communication synchrone de type clavardage pour éviter certains amalgames entre sphère publique et professionnelle et sphère personnelle et privée.

L'expérimentation a donc mis en scène trois groupes plus un, sur une durée de 10 semaines. Un premier groupe de pré-expérimentation, suivi à l'université de Hué à la mi-mars 2013, a permis d'évaluer le temps nécessaire aux activités en classe traditionnelle pour affiner au mieux le scénario pédagogique ; un deuxième groupe à Hanoï en pédagogie traditionnelle a servi de référent en temps réel pour suivre les travaux des deux autres groupes expérimentaux, l'un à l'université de Hanoï et l'autre à l'université Thammasat de Bangkok, pour 10 heures d'apprentissage in situ, de la fin décembre 2013 à février 2014. Un décalage de calendrier existait, du fait des fêtes de fin d'années, des examens et une obligation, celle de finir l'ensemble avant les fêtes du Têt vietnamien. Une première séance de 2 heures avait été prévue afin d'explicitier les objectifs de la classe inversée, de quelle manière elle devrait être conduite, de montrer les conditions dans lesquelles elle devait être réalisée et les bénéfices que les apprenants pouvaient en tirer.

Le public de la classe de type inversée et celui de la classe de type traditionnelle pour les groupes de Hanoï étaient constitués d'étudiants de 1ère année, vrais débutants qui ont suivi 3 mois d'apprentissage intensif à raison de 5 cours de 3 heures par semaine dont le lieu d'habitation était éloigné de l'université où s'est tenue l'expérimentation. Le public de la classe expérimentale de Bangkok était lui, constitué d'étudiants de niveau un peu plus supérieur puisqu'ils venaient d'entrer en 2ème année, et qu'on pourrait évaluer à un DELF A2. Ces étudiants vivaient sur le campus universitaire situé à environ 25 km à l'extérieur de la ville de Bangkok, en dortoir mais séparés. Pour chaque groupe était convenu un chef de file contacté par téléphone pour les deux groupes de Hanoï et un chef de file contacté en ligne sur le réseau social Line pour démultiplier l'information et tout ce qui est organisationnel.

Résultats

Au terme d'environ 10 semaines, nous avons eu deux groupes de type « classe inversée » qui ont réagi différemment pour plusieurs raisons.

Pour le groupe de Bangkok, le dispositif avait été clairement présenté lors de la préséance explicative sur les objectifs de l'expérimentation. Les étudiants qui

s'étaient proposés se sont révélés au fil des séances, meilleurs que prévus et très volontaristes. Certains avaient fait des séjours en France par des programmes d'échanges de longue durée (AFS) ou de courte durée (1 mois) et ils ont clairement eu une fonction d'étayage dans l'apprentissage pour les éléments les plus faibles (Tardif, 1998). Tous les étudiants se sont retrouvés présents pour chaque séance, motivés et intéressés par le fait d'avoir « autre chose » qu'un cours traditionnel auquel ils sont habitués en Asie. Un exemple ci-après, lors d'une activité de construction collaborative d'une carte conceptuelle visant à expliciter les différences entre le passé composé et l'imparfait.

Extrait du Rapport d'expérimentation de Bangkok - Vendredi 7 février 2014 - 3^{ème} cours du Groupe de type Classe inversée (4^e séance) :

« J'avais demandé aux étudiants, en laissant un post sur Edmodo, de préparer des feutres et de grandes feuilles blanches de type A3 pour leur carte. Ils se sont divisés en 5 groupes de 2 et ont réalisé leur carte mentale. Mon assistant et moi avons pris beaucoup de photos et filmé pas mal car il a été très intéressant de constater les différentes manières de travailler de chaque groupe. Le sujet de l'activité est un peu différent de celui prévu au départ, qui était de montrer l'imparfait, seul. J'ai décidé de compliquer un peu en demandant de montrer, par un dessin, un schéma et ce qu'étaient les différences entre le passé composé et l'imparfait, pour l'expliquer à des élèves qui n'auraient rien compris. Ainsi :

1. Un groupe a tout de suite commencé à dessiner, d'abord au crayonné et ensuite en repassant en couleurs un dessin mettant en scène une situation et un élément d'action.

2. Un autre est allé chercher des éléments sur Internet pour avoir des images, notamment des verbes au passé composé. Ils ont ensuite repris ces images et ont imaginé un dessin divisé en 4 parties, en diagonale.

3. Un 3e est allé chercher des éléments graphiques pour dessiner au mieux mais ne s'est pas intéressé à chercher des explications grammaticales. Ils avaient tout en tête.

4. Un 4e groupe, des images et des explications en thaï sur des sites thaïlandais.

5. Le cinquième groupe a repris la vidéo en ligne que nous avons faite sur le passé/imparfait et s'est inspiré pour réaliser ce qui est plus un schéma explicatif qu'un véritable dessin. Pour ce groupe, ils avaient un cahier et ont noté les différents éléments dont ils avaient besoin pour la réaliser.

La durée prévue était de 1h mais les étudiants ne partaient pas... Nous sommes restés une demi-heure supplémentaire et j'ai été obligé de couper la climatisation pour les obliger de s'arrêter... »

Ce qu'il est intéressant de constater est que le cinquième groupe avait décidé d'utiliser le vidéogramme qui avait été conçu pour cette expérimentation, qu'il l'avait complètement intégré dans leur bagage cognitif et qu'il était capable de le restituer pour le présenter autrement, à des élèves plus faibles.

Il est à noter que l'agenda de l'expérimentation avait été perturbé par une fête bouddhique (Makha Bucha) qui se trouvait également être la Saint Valentin mais cela s'est transformé en expérience positive puisque les étudiants ont eu la possibilité de travailler en totale autonomie, dans une salle près de leur dortoir malgré les difficultés de connexion à Internet et le site *Edmodo* pas adapté aux terminaux mobiles d'où une difficulté de déposer des documents.

Pour le groupe de Hanoï, les questionnaires ont révélé que les étudiants très motivés au départ et avec un niveau de langue suffisant avaient une meilleure compréhension de la grammaire grâce aux apports vidéo (réalisée en vietnamien pour la synthèse des points grammaticaux) et explicatifs (réalisés en français à 80 %) mais que beaucoup de coupures dans l'agenda, des emplois du temps chargés par d'autres cours hors cursus obligatoire et activités extra-scolaires, des problèmes d'organisation et de gestion des salles de classe, des trajets éloignés des salles pour les parties en présentiel et la plateforme *Edmodo* pas assez interactive au goût des étudiants les ont découragés.

Conclusion

Le modèle que nous avons tenté d'appliquer à un contexte asiatique et plus particulièrement d'Asie du Sud-Est nous paraît viable mais à plusieurs conditions, résultant des constatations que nous avons pu faire :

D'abord, que de plus en plus d'étudiants utilisent un terminal de type « *smart-phone* » ou « *tablette tactile* » pour les plus aisés, plutôt qu'un ordinateur, ce qui signifie que les médias sociaux doivent impérativement être déclinés en version mobile pour être véritablement exploités. En outre, les ordinateurs sur lesquels peuvent travailler des étudiants en milieu universitaire sont réservés aux salles de bibliothèque ou aux centres informatiques ce qui implique qu'ils ne sont plus disponibles à partir de certaines heures puisque les institutions sont fermées le soir. Or on constate que le continuum espace-temps des étudiants est élastique : les étudiants travaillent la nuit.

Ensuite, les pédagogies dites « *actanciennes* » mises en place par certains enseignants qui ont été formés à l'utilisation des TICE en classe dans certains contextes universitaires offrent peu de différences avec les classes inversées. Leur pédagogie

de type communicatif et la pratique régulière des TICE s'apparentent à une forme de classe enrichie. De la même façon, l'utilisation de plateformes d'enseignement à distance de type *Moodle*, existant dans de nombreuses universités de la région est proche quant à elle du concept de classe virtuelle. Pour faire entrer les pratiques de classe inversée au sein même des cursus universitaires, il faut pouvoir définir clairement au niveau des institutions à la fois ses concepts mais surtout les bénéfices en terme d'autonomisation des apprenants et se poser ces questions : peut-on améliorer le temps et les moyens lors de la préparation des ressources par l'usage de certains logiciels ? Comment repenser la gestion du temps hors classe ? Peut-on faire ce genre de formation sur n'importe quel sujet grammatical / lexical ? Faut-il avoir un système hybride traditionnel / inversé ? Qu'est-ce qui est renversable - « *flippable* » - ou ne l'est pas ?

Enfin, une nouvelle génération d'utilisateurs étudiants apparaît, avec des nouveaux usages, qui détournent les médias sociaux pour les adapter à leurs besoins, passant d'une plateforme à une autre, dans des usages transplateformes (Millette, 2013) ou bien dans des options de braconnage au sens de Henry Jenkins - les apprenants usagers des médias sociaux inventent des règles et des ruses qui ne correspondent pas aux règles - ou du bricolage au sens de Michel de Certeau - les apprenants usagers des médias sociaux n'utilisent pas toutes les fonctionnalités selon les formations, les cultures ; ils simplifient l'usage des outils ou les détournent c'est-à-dire qu'ils trouvent une fonctionnalité qui ne correspond pas à celle qui avait été prévue. Il faut observer *in vivo* leurs usages pour adapter au plus près les nouvelles pédagogies et technologies et apporter des solutions souples et adaptées aux différents contextes d'apprentissage et d'enseignement.

Ainsi « Si la médiatisation des contenus favorise l'individualisation et donc la massification de la formation [...] et libère le professeur d'une partie de sa fonction de présentation de l'information, elle ne règle pas automatiquement, loin de là, ni la difficile question de l'autonomisation de l'étudiant, ni celle de l'évolution du rôle de l'enseignant et donc de ses pratiques pédagogiques. » (Barbot et Jacquinet-Delaunay, 2008).

Bibliographie

- Bergmann J., Sams A. 2014. "Flipped Learning: Gateway to Student Engagement", Webinaire en ligne enregistré le 26 août 2014. Disponible à l'adresse <http://bcove.me/9kshdc4u> [consulté le 15 octobre 2015].
- Brodin, É. 2002. « Innovation, Instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic*, vol. 5, n° 2. p. 149-181. <http://alsic.revues.org/2070> [consulté le 15 octobre 2015].

- Charlier B., Deschryver N., Peraya D. 2006. « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, p. 469-496.
http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS4_4_03_charlier.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Barbot M.-J., Jacquinet-Delaunay, G. 2008. Des ressources pédagogiques eux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ? In : L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée, Bruxelles, De Boeck, chap.5.
- Christian O, Puren L. 2011. *Web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K. 2013. "The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning". http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/613_A023_FlippedLearning_2014_JUNE_SinglePage_f.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec.
- Internet Encyclopedia of Philosophy and its Authors | ISSN 2161-0002 Edmund Husserl: Intentionality and Intentional Content, en ligne : <http://www.iep.utm.edu/huss-int/> [consulté le 3 juillet 2015].
- Kaplan A. M., Haenlein M. 2010. "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media", *Business Horizons*, 53(1), p. 59-68.
- Maigret E. 2000. Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. In: Annales. Histoire, Sciences Sociales. 55^e année, n° 3, p. 511-549. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_2000_num_55_3_279861[consulté le 3 juillet 2015].
- Marozas V., Jegelavičius D., Kybartaitė A., Nousiainen J. 2007. "Review of e-teaching/e-learning practices and technologies", EC EDUCATION AND TRAINING Project: European Virtual Campus for Biomedical Engineering (EVICAB) Project no. 2005-3868 / 001-001 ELE-ELEARN, Education and training Programme. En ligne : <http://evicab.aalto.fi/outcomes/delivera/wp4revie.pdf> [consulté le 3 juillet 2015].
- Mazur, E. 1996. *Peer Instruction: A User's Manual*. Boston, MA : Addison Wesley.
- Millette M. 2013. « Pratiques transplateformes et convergence dans les usages des médias sociaux », *Communication et organisation*, 43, En ligne : <http://communicationorganisation.revues.org/4116> [consulté le 3 juillet 2015].
- Peraya D. 2014. « Quelques courants récents de la formation médiatisée : entre le flot et le jusant, l'étalement ». Conférence d'ouverture du Colloque « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne », 8-10 octobre 2014, France : Université de Rouen.
- Rosen L. D. 2011. "Teaching the iGeneration", *Educational Leadership* | Volume 68 | Number 5 - Teaching Screenagers, pp. 10-15. En ligne: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Teaching-the-iGeneration.aspx> [consulté le 3 juillet 2015].
- Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., Whitelock, D. 2014. "Innovating Pedagogy 2014", Open University. En ligne: http://www.openuniversity.edu/sites/www.openuniversity.edu/files/The_Open_University_Innovating_Pedagogy_2014_0.pdf [consulté le 3 juillet 2015].
- Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF Editions, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.
- Logiciels cités** [consulté le 15 octobre 2015]
- Active Presenter. Site de l'éditeur du logiciel : <http://atomisystems.com/activepresenter/>
- Jing, Snagit, Camtasia. Site de l'éditeur du logiciel : <https://www.techsmith.com/>
- ScreenCast-O-Matic. Site de l'éditeur : <http://www.screencast-o-matic.com/>

Innovation dans l'enseignement, oui, mais comment nos apprenants la vivent-ils ?



HA Thi Mai Huong

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

Résumé

Enseigner et apprendre sont deux activités indissociables mais de natures différentes. Du côté de l'enseignant tout comme de l'autre, chacun a ses logiques, ses attentes et contraintes. Tout enseignant consciencieux et voulant mieux faire le travail se sent obligé de réfléchir pour améliorer continuellement ses pratiques. Et chaque fois que l'enseignant fait une modification, il est sur le point de croire que ses étudiants apprennent mieux. Mais est-ce évident ? Cette mise en garde nous a amenée, dans le cadre de notre projet d'innovation portant sur l'enseignement de la littérature française, à nous interroger sur les mécanismes qui régissent le fait d'apprendre pour les étudiants. Dans quelle logique les étudiants vivent-ils notre projet d'innovation ?

Mots-clés : apprendre, logiques d'élève, innovation, sens de l'apprentissage

Innovation in teaching, yes, but how do our learners live this?

Astract

Teaching and learning are two inseparable activities, but of different kinds. The teacher's side as the other, each has its logic, expectations and constraints. Every conscientious teacher wants to do the job better, feels compelled to think about how to continuously improve its practices. And every time the teacher makes a change, he is going to believe that students learn better. But is this obvious? This warning has brought us, as part of our innovation project on the teaching of French literature, to wonder about the mechanisms that control the act of learning of students. In what logic do students live our innovation project?

Key words: learning, logic of learning, innovation, meaning of learning

Evaluer l'efficacité d'un dispositif d'innovation en enseignement nécessite une étude sur plusieurs plans. Il est important d'examiner l'élaboration du dispositif, le pilotage de l'enseignant, le résultat de l'expérimentation traduit par le degré d'acquisition des compétences visées chez les étudiants. Il est tout aussi important et intéressant d'étudier le rapport des étudiants au dispositif et les mécanismes qui

justifient ce rapport car ce sont eux les principaux acteurs de l'expérimentation. Ce présent article essaie d'effectuer des analyses dans ce sens.

Présentation du dispositif d'innovation

Dans l'objectif d'améliorer l'enseignement de la littérature française au département de français, l'université de Pédagogie de Hochiminh-ville, nous avons conçu et mis en place un projet intitulé « Revue littéraire pour le Département de Français ». Nous avons fait une présentation et analyse détaillée de ce dispositif dans un autre article publié dans la *Revue en ligne Recherches en didactique des langues-cultures - Les Cahiers de l'Acedle* (Ha, 2015). Pour offrir une idée de ce que nous avons fait, nous reprenons donc ici les principaux objectifs du dispositif.

Notre projet consiste à créer un espace de simulation dans lequel, les étudiants fabriquent eux-mêmes une revue. Pour ce faire, ils ont dû écrire des articles qui sont des analyses de nouvelles, des analyses de passages descriptifs, des notes d'interview, des opinions sur un sujet de débat et des écritures créatives (nouvelles, blagues, descriptions, etc.). Par le biais de ce projet, nous espérons faire travailler nos étudiants sur le contenu du cours de littérature française portant sur la typologie de textes et sur l'étude de nouvelles de la littérature française des XIX^e et XX^e siècles.

L'enseignant et ses attentes

La tâche de l'enseignant consiste donc ici à impliquer les étudiants dans la situation d'enseignement-apprentissage envisagée, c'est-à-dire de mettre en place une situation qui pourra faire émerger chez les étudiants la nécessité du savoir et de la compétence en jeu. Avec l'approche par projet l'enseignant vise plusieurs objectifs :

- Le projet permet de rapprocher le travail scolaire de la situation réelle. En participant à ce projet, les étudiants se voient libérés d'une situation de travail scolaire qui est normalement ressentie comme contraignante et vidée de sens. Ainsi, ils se sentent plus motivés et plus responsables de leurs tâches.
- Le projet donne du sens à l'apprentissage du module. Pour réaliser les tâches du projet, les étudiants sont placés devant la nécessité de maîtriser les savoirs et compétences que vise le module de littérature. Cela justifie les apprentissages du module en leur donnant plus de sens.
- Le projet renforce le rôle d'acteur de l'étudiant. A travers les différentes tâches, l'étudiant est amené à écrire des articles pour une revue qui sera

publiée. Les raisonnements du type bons ou mauvais devoirs à remettre au professeur n'auront plus de place dans cette situation. Tous doivent donc prendre soin de leur rédaction en tant qu'auteur avec toute confiance en soi.

- Le projet permet le transfert des ressources cognitives nécessaire à la construction de compétences. En réalisant les tâches du projet, les étudiants seront confrontés à de vrais problèmes qui les placent devant la nécessité de mobiliser toutes les ressources disponibles pour les résoudre. L'étudiant-acteur a ainsi l'occasion de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de se servir de cette capacité en situation et de développer cette dernière.
- Enfin, le projet oblige à coopérer pour des tâches collectives qu'un étudiant seul ne peut assumer. Cet espace collaboratif permet de développer les compétences relationnelles auxquelles on ne pensait pas auparavant.

(Ha, 2015)

Les étudiants et leurs logiques

1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Comme nous l'avons dit *supra*, ce n'est pas parce que les professeurs enseignent que les élèves apprennent. Apprendre est une activité qui appartient à un autre mécanisme qu'il faut donc chercher à comprendre si l'on souhaite bien faire apprendre. Perrenoud, tenant compte de toute la complexité de ce travail, l'a décrit en huit actions.

Apprendre, c'est :

- *Désirer* : Si l'apprenant ne désire pas le savoir, il désire ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité. Alors, faire apprendre c'est créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir.
- *Persévérer* : Apprendre exige un travail dur et de longue haleine. Pour persévérer, il faut de la volonté, de la discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. Il est nécessaire de pouvoir anticiper les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles.
- *Construire* : Le savoir s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce n'est pas un travail d'écoute et de mémorisation comme on a l'habitude de penser, c'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de reconstruction de notre système cognitif.
- *Interagir* : On n'apprend pas tout seul. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui.

- *Prendre des risques* : Apprendre c'est se mettre dans un état de déséquilibre, de mise en échec, d'impuissance, volontairement ou non. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer puisqu'ils y trouvent leur compte et les risques d'échec et d'humiliation les effraient de moins en moins. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement par contre perdent l'envie d'apprendre.
- *Changer* : Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel et aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement.
- *Exercer un drôle de métier* : L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre », mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. Apprendre devient aussi un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles pour appartenir au « corps apprenant » et il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens.
- *Mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir* : Le rapport au savoir c'est l'ensemble des relations affectives cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre. Nul n'aborde un savoir de façon neutre, sans représentation préalables. Le rapport au savoir est ainsi un des ingrédients du sens du travail scolaire. Si le rapport est défensif, ce sera un barrage infranchissable qui empêche la réussite. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

(Perrenoud, 2003 : 9-17)

La description de Perrenoud a rappelé la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle, elle engage notre identité et notre rapport au monde. Cette prise de connaissance de ce qu'est l'apprentissage est indispensable si l'on souhaite vraiment changer notre façon de faire apprendre.

2. Les logiques d'élève

À partir de différents travaux sur le rapport au savoir (Charlot, Bauthier, Rochex, Bonnéry,...) et des études sur le décrochage, on peut distinguer quatre grandes logiques : deux qui exposent à l'échec à plus ou moins long terme au cours de la scolarité et deux qui permettent de poursuivre.

Pour les deux premières, les auteurs distinguent :

- *La logique dilatoire* : Les élèves en ce cas refusent à s'engager dans le travail scolaire et n'acceptent pas les règles de la vie scolaires et les contraintes de l'apprentissage. Pour certains de ces élèves, l'école peut présenter néanmoins de l'intérêt, par exemple, pour être avec les copains et surtout passer du bon temps (Bonnéry, 2003).
- *La logique du faire* : C'est une logique de la tâche. L'élève exécute des tâches, s'acquitte, fait tous les gestes demandés, obéit, s'applique et pense qu'il sera récompensé automatiquement du travail fourni, alors même qu'il n'a pas saisi la fonction cognitive de l'école, c'est-à-dire la nécessité de réfléchir, de comprendre et d'identifier les attentes du professeur.

Les deux autres logiques sont :

- *La logique du réussir* : C'est travailler pour avoir « bon », voire pour jouer l'excellence. Il consiste pour l'élève à décoder les attentes de l'enseignant pour obtenir de bons résultats, même si on n'est pas intellectuellement convaincu. Les objectifs de ceux qui sont dans cette logique sont de satisfaire les parents et, pour être suffisamment appréciés par les enseignants, d'assurer normalement le travail sans effort démesuré de la volonté. C'est travailler en donnant une place prédominante mais non exclusive à l'école.
- Cette logique comporte trois faiblesses qui peuvent empêcher l'élève de vraiment apprendre : peur de se tromper qui inhibe les initiatives ; savoirs sont compartimentés que l'élève ne pense pas à réutiliser dès que le contexte change ; tendance enfin à oublier rapidement ce qu'il a appris pour le contrôle. L'élève n'est donc pas vraiment enrichi par des savoirs qui ne le touchent pas personnellement et qu'il ne peut pas mettre en relation avec ses représentations préalables (Astolfi, 2008).
- *La logique de l'apprendre* : l'élève est mû par la curiosité intellectuelle. Chez lui on peut observer un grand plaisir d'apprendre et la satisfaction de comprendre mieux. Il cherche toujours et voit assez vite « où est le problème ». Il revient de lui-même sur ses représentations antérieures récusées. Il fait le lien avec ce qui se passe hors de l'école : sa vie personnelle, le monde social, culturel, politique et il en saisit l'intérêt, l'utilité décisive voire la nécessité pour ses activités futures.

Ainsi, un élève qui s'inscrit dans la logique de l'apprendre se comporte et réagit de façon différente, il se distingue des autres :

- *Par sa conduite à l'égard des problèmes* : Il est « méthodologue » (Develay, 1996). Il planifie le travail qui lui est demandé, il évalue sa réponse en se demandant si c'est « vraiment clair dans sa tête » et si tout est bien cohérent dans ce qu'il a produit. Il procède régulièrement à une auto-évaluation qui lui permet d'identifier ses erreurs en cours d'apprentissage.
- *Par le travail qu'il effectue sur ses représentations comprises comme cause de ses propres erreurs* : L'élève, une fois qu'il a compris le nouveau savoir en jeu, met alors en rapport ce qu'il vient d'apprendre avec ce qu'il croyait savoir juste auparavant.
- *Par un esprit stimulé par la curiosité et par la capacité d'étonnement* : L'élève s'intéresse à la portée des savoirs et aux questions qu'il soulève pour sa compréhension du monde, des autres, et de soi.

Ainsi, pour s'inscrire dans la logique de l'apprendre, il s'agit de partir de l'information pour conquérir le savoir en passant par le registre subjectif, celui de la connaissance. Il est possible que certains élèves adoptent d'eux-mêmes cette logique. Mais l'enseignant est appelé à jouer un rôle auprès du plus grand nombre pour la susciter et l'entretenir.

Chacune des logiques présentées ci-dessus constitue un principe organisateur de la conduite et tend à rendre compte de l'ensemble des attitudes, attentes, interprétations et rapport au savoir et au travail d'un élève ou d'un type d'élèves pour une période donnée de sa scolarité. Toutefois un élève n'est pas définitivement enfermé ou inscrit dans une logique. Il existe des passages possibles vers une autre logique. Ces passages peuvent être **régressifs** ou **positifs** (passage de la logique du faire à la logique du réussir ou de l'apprendre).

3. Comment nos étudiants vivent-ils le projet d'innovation ?

Pour recueillir les échos du terrain sur le nouveau dispositif d'enseignement, nous avons réalisé une enquête par questionnaire. Les étudiants de la troisième année (treize au total), filière de pédagogie, ont été invités à donner leurs observations, remarques et avis personnels sur différents aspects du dispositif mis en place.

A partir de leurs réponses au questionnaire nous avons effectué les analyses suivantes.

Rapport à la littérature française et à la lecture

4/13 étudiants interrogés déclarent adorer ou aimer la littérature française. Le même nombre se trouvent indifférents à la matière. 1/13 affirme ne pas l'aimer. Les autres (3/13) sont moins affirmatifs, et ne prennent pas une position claire par rapport à la matière. Il y a toutefois un étudiant qui n'aimait pas la matière au début mais qui l'adore maintenant. Donc dans l'ensemble, 5/13 étudiants éprouvent un sentiment positif vis-à-vis de la littérature française. 8/13 ont un sentiment beaucoup moins positif (indifférence ou réticence). On peut dire que près des deux tiers de la classe n'ont pas un rapport favorable à la littérature française. Ce qui explique en partie leur difficulté en travaillant sur cette matière.

Malgré leur rapport d'ordre affectif peu positif à la littérature française, nos étudiants reconnaissent son apport, son utilité à leur apprentissage du français (7/13). Ils la trouvent toutefois inaccessible (3/13). Et nous pensons que c'est cette part d'inaccessibilité de la matière qui la rend peu attrayante aux yeux des deux tiers interrogés.

4 étudiants/13 pensent que la littérature ouvre à ses lecteurs un monde magnifique. C'est la justification de ceux qui ont déclaré adorer ou aimer la littérature pour expliquer la raison de leur sentiment. D'ailleurs, parmi sept étudiants qui pensent que la littérature française les aide à mieux apprendre le français, il y en a 4 aussi qui font partie de ce fameux groupe des cinq. Cette représentation de la littérature chez ces étudiants nous permet d'anticiper sur la nature de leur motivation pour l'apprentissage de la littérature. Ces étudiants, dès le départ, ont eu une perception très favorable de la valeur de l'activité à la fois affective et pratique qui leur était proposée et cela a favorisé leur motivation.

Ainsi, nous pouvons, de façon un peu hâtive, diviser nos étudiants en deux groupes, l'un qui engage un rapport positif à la littérature et l'autre qui se montre moins favorable. Et nous trouvons intéressant de tenir compte dans nos analyses ultérieures de cette confrontation entre ces deux groupes de profil pour voir comment cette différence joue sur les autres paramètres de cet enseignement et apprentissage.

En ce qui concerne leur rapport à la lecture, presque la moitié (6/13) lisent juste ce que le travail exige, c'est là un rapport plutôt pragmatique mais positif quand même de la lecture au service de besoins réels. 4 autres étudiants/13 lisent quand le professeur le demande et 1/13 lit peu. Deux étudiants du groupe des cinq se déclarent passionnés par les livres, trois autres lisent ce que le travail exige. Nous constatons donc un certain lien entre le rapport de l'étudiant à la littérature française et son profil de lecteur. Plus il est favorable à la littérature

française plus il entame un rapport positif à la lecture en général. Et la réciproque est évidemment vraie aussi.

Appréciation sur différents aspects du dispositif d'innovation

9/13 étudiants trouvent que l'approche par projet est fatigante et 4/13 compliquée. Toutefois, elle est efficace, génère la motivation et favorise l'apprentissage (6/13, 6/13 et 2/13). Cela veut dire que nos étudiants sont conscients du bienfait de cette approche, cela n'empêche pas qu'ils ont peur du volume énorme de travail qu'implique un apprentissage par projet. Dans l'approche par cours magistraux, les étudiants se sentent sécurisés car il y a les explications du professeur pour presque toutes les questions concernant le savoir à étudier, leur tâche est de faire les exercices d'application qui sont parfois des travaux facultatifs. Le fait de faire ou non ces exercices à la maison n'a pas beaucoup de conséquence sur les étapes qui suivent dans leur apprentissage. D'une certaine façon les étudiants trouvent que cette démarche est claire, simple, facile à suivre et donc sécurisante. Il ne faut ni beaucoup réfléchir, ni beaucoup investir, ni mobiliser beaucoup de ressources de temps et de force. C'est donc en quelque sorte une impression de contrôlabilité. Par contre, avec l'approche par projet, d'abord c'est tout nouveau pour eux, quand ce n'est pas connu, et cela menace. En plus, la réalisation du projet exige chez eux beaucoup d'investissements personnels au niveau du temps, au niveau cognitif et autres, d'où des efforts énormes qui rendent fatigués les étudiants jusqu'alors peu habitués à ce rythme de travail.

Les étudiants donnent ensuite leur opinion sur les différentes étapes du projet, de son élaboration à l'évaluation en passant par la planification et la mise en œuvre.

- *Elaboration* : la plupart des étudiants constatent que dans l'ensemble le projet est assez bien déterminé, ses objectifs sont bien ou assez bien explicités et pertinents. La description du produit attendu est aussi assez claire. Toutefois deux étudiants/13 ne pensent pas que le projet soit suffisamment bien élaboré.
- De toute façon, c'était nous, par souci d'économie du temps, qui avons fait presque tous les travaux d'élaboration du projet, de l'analyse de la situation, du choix du type de projet à la détermination des choix stratégiques. Nous avons laissé très peu de marge de manœuvre à nos étudiants, ils n'ont eu qu'à comprendre et à dire oui à ce que nous avons prévu. Méthodologiquement, nous réalisons que nous sommes tombée, à cette étape d'élaboration, dans la dérive techniciste de la conduite de projet (Boutinet, 1993).
- *Planification et mise en œuvre* : Si dans l'étape d'élaboration, nous avons presque tout fait à la place de nos étudiants, dans l'étape de planification,

nous leur avons laissé beaucoup plus de liberté d'action. Ce que nous avons préparé est de définir les étapes du projet qui correspondent à nos objectifs d'apprentissage du module de littérature française et de leur fournir les formulaires de la fiche projet et du calendrier. C'est à eux de concevoir en concertation la fiche projet et le planning détaillé. L'impact de cette délégation de pouvoir d'acteur est clairement observé à travers les réponses des étudiants dans cette partie. Ils sont unanimes à dire que la fiche projet est bien, ou à la limite, assez bien conçue (10/13 et 3/13), que la réalisation du projet est bien planifiée (12/13). Ce pouvoir d'acteur, comme dit Perrenoud (1999) a un effet très positif sur l'estime de soi des étudiants et sur leur rapport au savoir. Les données observées dans cette partie nous permettent alors d'en être convaincue. En procédant au même raisonnement, nous pouvons aussi comprendre pourquoi lors de la question sur la pertinence de la constitution des équipes et de la répartition des tâches, les réponses sont moins favorables (personne ne dit non, mais 6/13 disant oui contre 7/13 disant assez). La raison est que nous sommes beaucoup intervenue dans ce travail, ils ont eu moins de liberté dans le choix d'appartenir à un groupe ou à un autre.

L'impact positif de ce pouvoir d'acteur continue à jouer sur l'appréciation de nos étudiants sur la réalisation de leur travail collectif et individuel. Les réponses sont toutes favorables, même s'ils ont tendance à se situer au milieu de l'échelle. Se juger qu'on a très bien fait un travail court toujours plus de risque d'être objecté que de rester modéré en disant qu'on l'a assez bien fait. Seuls les étudiants qui sont vraiment confiants en leur capacité et vraiment sûrs du résultat de leur travail osent affirmer avoir très bien fait. En tenant compte de ce mécanisme de raisonnement des étudiants, nous trouvons de toute façon qu'ils ont eu une perception très positive pour certains et assez positive pour certains d'autres de leur capacité de bien assumer les tâches dans le cadre du projet. N'est-ce pas un objectif important que vise la démarche de projet ?

- *Evaluation* : les questions ont pour objectif commun de mesurer le degré motivationnel du projet en question. Nous nous sommes basée sur ce qu'a développé Viau (2006) comme conditions que doit respecter une activité pédagogique qui se veut motivante. Prise en compte dans l'ensemble, la satisfaction à chacune de ces conditions permettra à un projet de se juger motivant ou non au regard des étudiants. La plupart des étudiants ont donc affirmé que le projet permet des apprentissages signifiants, laisse la place à l'initiative et au choix, comporte la dimension d'interdisciplinarité, favorise le développement de stratégies de résolution de problèmes et place les

étudiants devant les nouveaux besoins de formation. Cela veut dire que le projet en question comporte des conditions nécessaires pour être motivant.

Les réponses très positives à la question sur la perception que les étudiants ont de l'utilité du projet confirment ce résultat.

Concernant la question sur l'organisation du travail, nous recevons des objections au niveau du volume de travail à remettre (6/13) et de la modalité de correction des devoirs en classe (2/13). Nous avons pu aussi constater une chose intéressante ici. La plupart des étudiants qui cochent la réponse *sans avis* sont ceux appartenant au groupe indifférent à la littérature. Comme ils sont indifférents à la matière, normalement ils se sentent non concernés ou non impliqués dans ce qui est discuté et fait par les autres. N'est-ce pas une forme d'inertie, qui empêche les efforts et la réussite ?

A la question sur les contenus travaillés, le jugement des étudiants sur le degré de difficulté de chaque savoir en question est tout à fait proportionnel au degré de complexité de ce savoir. Savoir identifier les types de texte est évidemment plus facile qu'à les analyser et le produire est bien sûr le savoir le plus complexe. Toutefois, nous devons faire attention au fait que le nombre d'étudiants qui jugent ces savoirs difficilement accessibles est élevé (5/13, 5/13 et 9/13 pour identifier, analyser et produire, respectivement). Surtout concernant le savoir produire les textes, 9/13 le trouvent difficile. Or le degré de difficulté d'un savoir joue beaucoup sur son acquisition. Il ne doit pas être ni trop facile ni trop difficile (Viau, 2006). S'il est trop facile, les étudiants se désintéressent rapidement. S'il est trop difficile, ces derniers se sentiront incapables de l'apprendre et ils se décourageront. C'est ce que Vygotsky appelle « zone proximale de développement », qui est la zone que l'apprenant peut atteindre s'il dispose de l'aide d'un tuteur. Nous allons donc voir si les savoirs proposés dans notre cours sont bien dosés au niveau du degré de difficulté grâce à l'analyse des acquisitions en termes de savoir chez les étudiants.

En observant les réponses des étudiants concernant la question sur leur acquisition en méthodologie de travail en classe, nous trouvons qu'il s'agit ici du plus grand succès de notre dispositif. Presque la totalité des étudiants affirment avoir très bien ou assez bien acquis en méthodologie de travail : savoir écouter, poser des questions, prendre des notes, manipuler l'ordinateur pour différents buts, organiser le travail individuel et collectif, travailler avec les autres et réfléchir sur son propre apprentissage. Ce sont là les résultats qui font écho à la plupart des objectifs que vise la démarche de projet selon Perrenoud (1999). Ce sont là les

savoirs qui préparent le plus souvent les étudiants à la vie sociale et professionnelle et qui leur permettraient d'y trouver place ou d'y réussir.

Les acquisitions de nos étudiants en savoirs liés à la littérature française sont moins brillantes par rapport à leurs acquisitions en termes méthodologiques. Le nombre d'étudiants qui pensent les avoir très bien acquises est presque égal au nombre de ceux qui trouvent leurs acquisitions insuffisantes. La moitié se trouve par contre au milieu de ces deux extrémités. En général, ces acquisitions sont assez satisfaisantes. Les savoirs les moins acquis sont : « identifier différents types de discours rapportés », « identifier différents éléments d'une argumentation » et « identifier son organisation logique » (4/13, 4/13 et 5/13 respectivement qui répondent ne pas avoir acquis). Il nous est donc important de revenir sur les activités proposées concernant ces savoirs. Ils sont peut-être conceptuellement plus complexes que les autres savoirs, il faut alors proposer des activités plus aptes à les rendre plus accessibles.

Lors de l'analyse de la question sur les contenus travaillés, nous avons soulevé la question sur le dosage du degré de difficulté des activités pédagogiques liées à un savoir. 9/13 étudiants ont dit que produire les textes de types différents est difficilement accessible. Toutefois, cette difficulté n'empêche pas que 10/13 étudiants trouvent leur acquisition en ce savoir très bien ou assez satisfaisante. Cela prouve que le degré de difficulté des activités que nous avons proposées aux étudiants pour les permettre d'acquérir ce savoir n'a pas dépassé leur zone proximale d'acquisition.

L'acquisition en termes de compétences est encore plus difficile. Toutefois, le nombre d'étudiants qui jugent leurs acquisitions assez satisfaisantes (7/13, 11/13 et 10/13 pour la communication en situation particulière, la réflexivité et la gestion d'un projet, respectivement) est assez élevé. Peu d'étudiants qui trouvent leurs acquisitions insuffisantes (4/13, 2/13 et 2/13 pour la communication en situation particulière, la réflexivité et la gestion d'un projet, respectivement). Ce résultat nous a surpris car nous l'avions deviné moins positif. Prenant l'exemple de la première compétence, d'abord, conceptuellement, les savoirs ressources qui permettent l'acquisition de cette compétence sont complexes, ils relèvent à la fois de l'analyse du discours et de l'analyse littéraire, déjà l'acquisition de ces savoirs rencontre des difficultés, et c'est ce qui a été prouvé par le résultat de la question précédente. L'acquisition de la compétence qui demande la mobilisation à différents niveaux en fonction des contextes différents de ces ressources s'avère encore plus complexe. En plus, une compétence ne peut s'acquérir que dans les activités réelles. C'est cette condition qui pose problème car même si nous avons essayé de détourner cette difficulté en recourant à la démarche de projet, qui permettrait

aux étudiants d'être plus proches du contexte social réel et qui leur donnerait plus d'occasions pour s'entraîner à la compétence, il ne suffit pas car nous restons toujours dans la forme scolaire même avec notre projet. Ce n'est qu'une simulation plus ou moins proche du réel mais jamais le réel. Une telle condition d'apprentissage, à notre avis, n'est pas favorable à l'acquisition d'une telle compétence.

Comme impression générale, la plupart de nos étudiants sont assez satisfaits de ce qu'ils ont fait et appris pendant ce cours de littérature française. Si nous confrontons ce résultat avec le résultat de la question sur l'impression gardée des étudiants de l'apprentissage de la littérature française au secondaire, il y a une amélioration très nette dans la représentation des étudiants sur l'apprentissage de la littérature. À notre avis, cela est un autre résultat très encourageant de l'expérimentation.

Profils d'étudiant

Nous aimerions revenir maintenant sur nos remarques concernant les profils de nos étudiants. À la question qui concerne le rapport de nos étudiants à la littérature française, nous avons repéré deux groupes d'étudiants : l'un qui engage un rapport positif à la matière et l'autre qui se situe beaucoup moins favorable. Après l'analyse des 18 questions, et surtout des dernières questions portant sur l'évaluation des étudiants de leurs acquisitions (questions 15, 16, 17) et sur le rapport des étudiants à tout le dispositif (question 18), nous avons fait les remarques suivantes, en confrontant l'ensemble des données :

- Les deux étudiants qui répondent « ne pas avoir beaucoup acquis » à la question 18 sont exactement ceux qui ont trouvé leurs acquisitions insuffisantes pour nombreux savoirs travaillés (10 insuffisantes / 24 savoirs dans le cas du premier étudiant et 5 insuffisantes / 24 savoirs dans le cas du deuxième étudiant). Et ce sont eux qui ont répondu à aux questions 2 et 3 que la littérature française leur était quelque chose d'inaccessible et qu'ils sont indifférents ou n'ont pas beaucoup d'enthousiasme à la matière.
- Il y a un autre étudiant qui a trouvé ses acquisitions insuffisantes concernant plusieurs des savoirs enseignés, mais le chiffre est moins négatif (5 insuffisantes / 24 savoirs). Ce qui est intéressant est que cet étudiant fait partie du groupe dont le rapport à la matière est peu favorable. Il a répondu aux questions 2, 3 et 7 qu'il n'aime pas la matière, qu'il la trouve inaccessible et qu'il trouve l'apprentissage littéraire qu'il avait fait au secondaire incompréhensible.

Nous pouvons dire que c'est voilà le groupe des étudiants qui sont dépassés, qui n'ont pas le sentiment de compétence et qui ne trouvent pas d'intérêt à un

engagement trop prenant à travers la pédagogie du projet (ce sont les étudiants qui souvent n'ont pas répondu quand nous leur demandons de faire des propositions sur le dispositif).

- Par contre, la remarque ci-après nous a beaucoup surprise. Trois étudiants faisant partie du groupe des cinq qui ont un rapport positif à la littérature française ont trouvé leurs acquisitions insuffisantes (7 insuffisantes / 24 savoirs pour le premier et 4 insuffisantes / 24 savoirs pour le deuxième et le troisième). En répondant aux questions 2 et 3 ils ont dit aimer, adorer ou ne pas aimer au début mais aimer maintenant, que la littérature française leur ouvre un monde magnifique et qu'elle les aide à mieux apprendre le français. Cette réalité ne correspond pas à ce que nous avons pensé auparavant sur l'impact d'un rapport initial positif à la matière sur le résultat des apprentissages du sujet en question, qui aurait dû être positif. Mais les données ont infirmé cette hypothèse.

Nous avons ici un groupe des étudiants qui ont initialement un rapport favorable au savoir mais qui n'ont pas très réussi leur apprentissage. Mais en fait qu'est-ce qui a fait que ce rapport affectif très favorable et ces perceptions très positives de l'utilité de la matière n'ont pas pu les engager cognitivement (Très souvent ces étudiants n'ont pas non plus donné des réponses à la demande de faire des propositions pour améliorer le dispositif) et les amener à réussir leur apprentissage ? Il faudrait peut-être d'autres facteurs qui interviennent dans ce processus d'apprentissage, et nous pensons au rôle de l'enseignant qui par les interactions de tutelle aidera les étudiants de ce groupe, confrontés aux obstacles qu'ils n'ont pas pu surmonter seuls, à éviter le décrochage et à mieux s'intégrer.

- Les deux autres qui restent dans le groupe des cinq aimant la littérature française, ont beaucoup mieux réussi leur apprentissage. Ils ont tous trouvé leurs acquisitions concernant tous les savoirs enseignés « très bien » ou « assez satisfaisantes ». Ils ont également participé activement à la proposition des mesures pour améliorer le dispositif.

Nous avons ici le groupe des passionnés qui aiment la littérature et qui s'engagent vraiment dans l'apprentissage. Et on peut dire qu'ils s'inscrivent ainsi dans la logique de l'apprendre.

Entre le groupe 1 (ceux qui sont dépassés), le groupe 2 (ceux qui aiment la littérature mais dont l'apprentissage n'a pas été efficace) et le groupe 3 (ceux qui aiment la littérature et qui ont vraiment appris) c'est le groupe des étudiants restant, qui travaillent correctement, mais qui n'éprouvent pas beaucoup d'enthousiasme vis-à-vis de la matière, et qui vont apprécier des séances plus dynamiques,

moins « scolaires », moins « ennuyeuses ». Ceux-là s'inscrivent dans la logique du réussir. Et c'est dans la responsabilité de l'enseignant de les accompagner dans un passage tout à fait possible vers la logique de l'apprendre.

Pour conclure, nous sommes convaincue maintenant que le travail de l'enseignant consiste d'abord et avant tout à faire apprendre les étudiants dans le vrai sens du terme et à leur permettre de se développer avec cet apprentissage, ceci doit être fait bien sûr en toute connaissance de cause. Cette acquisition est valable non seulement dans l'enseignement de la littérature, elle est transférable dans nos enseignements d'autres disciplines. Le fait de pouvoir concevoir et de réussir ou non un tel enseignement souhaité n'est pas certain, car nous devons encore beaucoup apprendre, mais déjà la prise de conscience du principe d'action nous a permis de beaucoup changer dans nos attitudes et dans notre travail de tous les jours.

Bibliographie

Ouvrages

- Astolfi J.-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Boutinet, J.-P. 1993. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 2^e éd.
- Charlot B., Bauthier E., Rochex J.-Y. 1992. *Ecole et savoir en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Delvay, M. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Viau, R. 2006. *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Canada : Université de Sherbrooke.

Articles

- Bonnéry, S. 2003. « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, p.39-58.
- Ha, T. M. H. 2015. « La démarche de projet : un levier pour l'acquisition de compétences. Le cas d'étudiants vietnamiens confrontés à la littérature française », *Revue en ligne Recherches en didactique des langues-cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, volume 12, numéro 1.
- Perrenoud, Ph. 1999. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». *Éducateur*, 2002, n° 14, p.6-11.
- Perrenoud Ph. 2003. Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances et Psy*, 2003/4, n° 24, p.9-17.

Plaidoyer pour l'enseignement scientifique dans le programme des classes bilingues à HoChiMinh-ville



NGUYỄN THỨC Thành Tín

Département de Français, Université de Pédagogie d'HoChiMinh-
ville, Vietnam
thanhtin80@yahoo.fr

Résumé

Le programme de l'enseignement intensif du / en français est le fruit d'une coopération tripartite entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France au Vietnam. Les premières classes, dites bilingues, ont vu le jour en 1992, dans un contexte où l'anglais affichait (et maintient encore aujourd'hui) sa position de suprématie dans l'enseignement des langues vivantes au Vietnam. Vingt ans après son décollage, cet enseignement a traversé sa grande maturité pour atterrir maintenant à son stade de déclin. Plusieurs restructurations et de nombreuses difficultés laissent penser qu'il n'est plus à la hauteur de son appellation. L'auteur de la communication propose de rappeler ses principales caractéristiques, puis de rendre compte des obstacles ainsi que du problème de l'enseignement des matières scientifiques dans les lycées de HoChiMinh-ville, afin de reconnaître ce programme à son juste titre.

Mots-clés : classe bilingue, enseignement scientifique, programme, réforme

For science education in the French enrichment program in HoChiMinh City

Abstract

The French enrichment program is the achievement of trilateral cooperation among The Ministry of Education and Training of Vietnam, Francophone University Association and Embassy of French in Vietnam. The very first courses dubbed bilingual classes were offered in 1992, amid English has prevailed in language education in Vietnam. After 20 years of implementation, French enrichment program has overcome its supremacy position and stepped into decline. With the reconstruction and challenges, the program is unlikely worthy of its reputation. Author of the report reiterates the specially features of such enrichment program, recognizes the difficulties of educating science in Ho Chi Minh - based high schools to assess the French enrichment program right to its position.

Keywords : bilingual class, scientific education, program, reform

Les premières pierres fondatrices

La mise en œuvre du programme de l'enseignement intensif du / en français (dit programme des classes bilingues) a été définie par les textes suivants :

- Convention entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et l'AUF signée le 28 mars 1994 prévoyant la mise en place d'un enseignement intensif du français et en français dans des écoles primaires et secondaires.
- Accord cadre entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation et l'AUF signée le 3 mai 1994 pour l'implantation de l'enseignement intensif du français et en français dans les écoles générales vietnamiennes pour une durée de 12 ans.
- Différentes conventions signées entre les services d'éducation, les autorités populaires régionales et l'AUF pour certaines implantations.
- Convention entre le Ministère des Affaires étrangères français et l'AUF signée le 28 février 1995 confiant le pilotage des projets classes bilingues primaires et secondaires à l'AUF.

Contenu du programme

Le programme de l'enseignement intensif du / en français est en théorie un cursus de l'éducation générale en langue vietnamienne menée en parallèle avec celui en français, ce qui veut dire que les élèves suivent, outre le programme officiel élaboré par le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF), un enseignement de français et celui des matières scientifiques en français.

Il se donne pour objectif de former une génération de jeunes intellectuels vietnamiens maîtrisant le français comme langue de communication et de travail, afin de développer la coopération dans les domaines de la culture, des sciences et de la technologie, de l'économie entre le Vietnam et les pays francophones, en particulier la France. En ce sens, la configuration première du programme prescrit, à côté des heures de français, l'introduction progressive de l'enseignement en français des trois matières scientifiques : les mathématiques, la physique et la biologie. Le niveau des élèves est sanctionné par un brevet francophone après la 3^e et par un baccalauréat francophone à la fin du secondaire. À l'issue de ce programme, les élèves seront capables de poursuivre des études universitaires dans les établissements du Vietnam ou dans ceux des pays francophones, en France entre autres.

En effet, à côté du français enseigné de manière intensive, à raison de 7 à 10 périodes de 45 minutes / semaine, les élèves francophones ont aussi 3 matières : les mathématiques, la physique et la biologie, enseignées directement en langue française. Cependant, la biologie, jugée difficile et chargée, a été rapidement écartée après quelques années de mise en route du programme.

Pour assurer ces contenus en français, le programme a fait appel à des enseignants francophones en la matière qui ont suivi un enseignement en français pendant leur parcours secondaire ou universitaire ; certains ont même effectué des stages en France à cet effet.

Évolution du programme

Le programme envisage deux cursus :

- Cursus A : parcours de 12 ans, du CP à la Terminale
- Cursus B : parcours de 7 ans, de la 6^e à la Terminale

En 1992, une phase d'expérimentation de 2 ans a été menée à HoChiMinh-ville, dans deux écoles primaires (Lương Định Của et Sur Phạm mằm non) pour le cursus A et un collège (Colette) pour le cursus B. Depuis 1994, le programme a connu une implantation généralisée, non seulement dans la capitale économique du Vietnam mais aussi dans les régions du Nord, du Centre et du Sud du pays. Selon les statistiques du bilan, en l'année 1999 - 2000, après 5 ans de mise en route du projet, 690 classes bilingues ont été installées dans 110 établissements répartis dans 17 provinces sur les 53 de tout le pays avec plus de 17800 élèves dans les deux cursus.

L'année 1998-1999 est marquée par la sortie des premiers bacheliers francophones du cursus B, issus du lycée d'excellence Lê Hồng Phong et du lycée Marie-Curie de HôChiMinh-ville. Puis, en l'année 2004-2005, c'est le tour des premiers bacheliers francophones du cursus A, issus de ces mêmes lycées.

Au bout de 7 promotions, le cursus B disparaît progressivement pour ne laisser exister que le cursus A qui recrute des élèves dès la première année de scolarité. Le programme développe son attraction avec 1230 classes bilingues. Le projet a formé des milliers de locuteurs et travailleurs francophones dans plusieurs domaines, scientifiques, techniques et sociaux.

Dans son début, le programme a recruté 451 enseignants de français, 56 enseignants de mathématiques, 43 enseignants de physique, 50 enseignants de biologie. Il a fait appel aussi à 14 formateurs (8 belges et 6 québécois). Trois groupes d'experts franco-vietnamiens participent à l'élaboration de dossiers thématiques.

Alors que le programme était en plein essor, le départ annoncé de l'AUF en 2006 a eu des impacts négatifs irrémédiables sur le programme, notamment sur le plan financier. Le programme des classes bilingues du Vietnam a été donc transféré par l'AUF au Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam à partir du mois de juillet 2006. Ainsi, toute l'organisation en a été déstabilisée : formation continue des enseignants, quantité et qualité des classes bilingues, recrutements d'enseignants et d'élèves, soutiens pédagogiques des assistants francophones, etc. Les enseignants pour le programme ne sont plus alors recrutés sur concours. Le système des assistants pédagogiques a également pris fin. On a remarqué une dévaluation considérable des classes bilingues dans tout le pays. Dans certaines provinces telles que Đồng Tháp, Bến Tre, Phú Yên, elles ont même complètement disparu.

Des alternatives au problème financier ont été appliquées : cotisation financière par des parents d'élèves mise en place par le Ministère de l'Éducation et de la Formation dans la perspective de socialisation de l'éducation, participation financière de l'Ambassade de France au Vietnam pour la formation continue des enseignants, et enfin, installation du nouveau projet « VALOFASE » qui fonctionne jusqu'à maintenant.

La réforme

Le Ministère de l'Éducation et de la Formation a organisé des colloques et mené des enquêtes en vue d'améliorer le programme et de renforcer son intérêt, sa souplesse et sa diversité. Sous couvert d'alléger la charge de travail des élèves bilingues et d'éviter la répétition des contenus scientifiques, le Comité National de Pilotage a lancé en 2009 une réforme qui affecte tous les aspects du programme : révision des niveaux à atteindre à la fin des classes et à la fin du cursus (désormais B2 selon le CECRL), nouvelle répartition horaire, adaptation du curriculum, changement de manuel scolaire. Des changements constatés aussi dans la gestion administrative (bulletin scolaire), la formation continue des enseignants, l'évaluation et la qualification, l'information et la médiatisation.

En particulier, on a enregistré une importante réduction du volume horaire, soit une baisse totale de 700 séances du parcours de 12 ans d'études, dont 490 de la classe de 6^{ème} à la Terminale. Par ailleurs, la physique en français, par le même mouvement, a été supprimée du programme au profit de l'anglais, jugé plus pratique et moins contraignant sur le plan du corps enseignant. Les mathématiques demeurent donc la seule survivante des matières dites « scientifiques » du programme d'enseignement intensif du / en français.

Moins d'heures de cours, mais aussi moins de classes. La réforme de 2010 a entraîné également une chute d'effectif du programme bilingue de français au Vietnam en général et à Hochiminh-ville en particulier. La ville compte désormais cinq collèges et trois lycées qui maintiennent le programme francophone.

La réforme est entrée en vigueur à partir de l'année scolaire 2010 - 2011 dans tout le pays. Des stages pédagogiques et méthodologiques réservés aux enseignants ont eu lieu au cours de l'année scolaire et pendant les vacances d'été. Cependant la motivation est restée importante en raison de l'opportunité de suivre les études en France et dans les pays francophones en vue de faciliter l'engagement à la vie active, d'où la considération et la reconsidération permanentes du cursus dans le programme scolaire pour les classes bilingues dans les établissements d'accueil.

L'enseignement en français des matières scientifiques

En termes d'efficacité, les acteurs du programme peuvent se féliciter de résultats fort satisfaisants : chaque année, le taux de réussite au concours d'entrée à l'université est largement supérieur au taux national ; la plupart des élèves bilingues continuent leurs études dans des départements de français et des filières universitaires francophones au Vietnam ; plusieurs centaines d'autres entrent dans de grandes universités françaises, etc.

À l'heure actuelle, le programme connaît des remaniements suscitant des réflexions, au moins dans les lycées. Après l'élimination de la biologie en français, même son de cloche pour la physique en français qui est récemment remplacée par l'enseignement de l'anglais. Plusieurs explications planent sur cette exclusion mais la raison principale n'est rien d'autre que le manque d'enseignants pour ces matières. Mais le problème n'en finit pas, puisqu'un besoin en enseignants pour cette unique composante scientifique commence à se faire sentir depuis quelques années. En effet, seulement deux enseignants assurent tous les niveaux des classes bilingues dans les trois lycées de la ville.

Cette réalité, à nos yeux, expose les classes bilingues à deux aberrations majeures : l'enseignement du français ne peut se passer de l'anglais et l'enseignement en français se réduit à celui des mathématiques en français, en dépit des beaux objectifs initiaux. Par ailleurs, inévitables seront quelques interrogations liées à l'issue du programme et à son avenir :

- En l'absence des enseignements scientifiques en français, le programme restera-t-il bilingue, comme on le qualifie souvent ? Pourra-t-on encore parler d'enseignement intensif en français ?

- Avec les mathématiques en français comme unique composante scientifique, le baccalauréat francophone aura-t-il la même valeur ? Risquera-t-il le rejet de la part des établissements universitaires français ?
- Même admis par ces derniers, les élèves bilingues, moins armés dans les matières scientifiques, seront-ils capables de réussir dans les universités à l'étranger ?
- L'enseignement des mathématiques en français, faute d'enseignants, subira-t-il le même sort que les deux composantes scientifiques précédentes ? La fin des enseignements en français sonnera-t-elle le glas des classes bilingues ?

De nombreuses difficultés sont en passe de consumer les classes bilingues dont l'effectif se réduit comme une peau de chagrin, mais le problème des enseignements scientifiques, à notre avis, se pose avec une acuité particulière car il en est de la qualité et de l'identité de tout un programme. En d'autres termes, les mathématiques en français devraient être maintenues et la physique en français réintroduite dans le programme. Il n'existe pas, bien entendu, de remède immédiat pour la pénurie de ressources humaines, mais le recrutement des enseignants à partir d'anciens élèves bilingues, diplômés des formations scientifiques sur place ou à l'étranger pourrait être une des pistes à considérer. Par ailleurs, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ne devrait pas être négligée dans un programme qui assure un paysage linguistique varié au Vietnam.

Bibliographie

ĐÀNG Huê, 2005, « Succès de l'enseignement du et en français » in *Le Courrier du Vietnam*, n° du 17 janvier 2005.

CAO, Serge et NGUYỄN Vân Dung, 2003, Les classes du programme intensif du français et en français dites classes bilingues : problème terminologique et formation continue des enseignants. In : *Séminaire régional de recherche-action Cantho 2003*.

Expériences menées par des enseignants-chercheurs en Asie du Sud-Est : avantages et inconvénients des recherches collectives



HOANG thi Thu Hanh

Département de Français- ESLE – Université de Hué, Vietnam

hanh121@gmail.com

Bruno MARCHAL

bruno@tu.ac.th

Résumé

Cet article a pour objectif de faire partager les expériences d'un groupe d'enseignants-chercheurs dans leurs recherches collectives soutenues par le CREFAP. Il met l'accent sur les avantages et inconvénients d'ordre épistémologique et pratique que ce groupe a vécus. Il s'agit également d'une rétroversion ou d'un bilan qui peut permettre à d'autres groupes de concevoir, d'organiser et de mener à bien des projets de recherche futurs.

Mots-clés : cultures d'enseignement et d'apprentissage, collectif de recherches, collaboration, TICE

Collective research of teacher-researchers in the South-East Asia region: advantages and disadvantages

Abstract

This article aims to share the experiences of some lecturers and researchers in their collective research supported by the CREFAP. It focuses on the advantages and disadvantages of epistemological and practical that this group has experienced. It is also retroversion or results that may allow other groups to design, organize and carry out future research projects.

Keywords: culture of teaching and learning, collective research project, collaborative, ICTE

Présentation des recherches achevées du groupe

Deux recherches collectives engageant des enseignants de différentes universités de la région, nous ont permis d'acquérir des expériences aux niveaux pratique et épistémologique dans plusieurs domaines. Que ce soit en didactique du FLE, en sciences de l'Information et de la Communication ou en sciences de l'Éducation, nous voudrions aujourd'hui partager quelques réflexions qui pourraient être utiles à d'autres groupes de recherches en Asie du Sud-Est.

Notre **première recherche**, intitulée TICEFLE, réalisée entre 2009 et 2011, mettait à profit l'acquisition de stratégies d'apprentissage conduisant à un développement de l'autonomisation grâce aux avantages cumulés de l'apprentissage par situation-problème selon Meirieu (1987) et surtout Astolfi (1993) et ceux d'un réseau social numérique au sens de Boyd et Ellison (2007). Le scénario pédagogique que nous avons conçu a mis en jeu un ensemble de situations complexes nécessitant des actions concertées accompagnées de micro-objectifs motivants et d'outils technologiques adaptés aux profils des apprenants vietnamiens et thaïlandais. Ce type d'approche, totalement nouvelle dans notre région, a rencontré un fort taux d'appréciation de la part des apprenants car ils ont pu se servir d'une *lingua franca*, en l'occurrence le français, comme langue médiatrice, afin d'apprendre par collaboration et échanges socio-culturels et de construire un savoir collectif à partir du savoir de chacun.

La **seconde recherche** - Flipped classroom -, réalisée dans la continuité de la première de 2012 à 2014, portait sur la pédagogie inversée dont le principe fondamental reste que toute la partie magistrale réalisée d'habitude *ex cathedra* est dispensée de façon électronique via Internet grâce à des ressources déposées sur des sites de partage et dont la partie passée en classe ne sert pas à faire des devoirs, mais à faire des activités de mise en pratique, à corriger ce qui a été mal compris et à tirer des concepts que l'on peut alors approfondir par collaboration ou coopération électronique dans un document réalisé en individuel ou en groupe et déposé ensuite à l'intention de l'ensemble de la classe sur une plateforme techno-pédagogique. La pédagogie inversée permet ce changement de paradigme où l'on passe du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage, dans lequel l'apprenant est placé au centre des activités éducatives. Si on revisite Tardif (1998), elle met l'accent sur le développement des compétences et non seulement des connaissances, se construisant en interaction avec d'autres individus. Les activités réalisées en classe se fondent sur des questions des élèves et sur leur préoccupation, et les relations enseignant-apprenant sont interactives plutôt que pédagogiques. Ce principe d'autonomisation de l'étudiant en tant qu'objectif à atteindre par l'ensemble des choix faits dans le cadre du dispositif mis en place, de la conception à l'organisation des services d'accompagnement (Barbot et Camatarri, 1999), nous avons voulu le mettre en œuvre en « inversant » la classe et cela a aussi constitué une innovation dans l'enseignement du FLE et particulièrement en Asie.

Nous avons voulu placer ces deux recherches dans une approche anthropocentrée, c'est-à-dire placer l'acteur-apprenant et ses activités au centre du dispositif mais aussi mutualiser les différentes compétences des enseignants participant à ces deux projets, notamment celles des Sciences de l'Éducation et des TICE, des SIC (Sciences de l'Information et de la Communication), de la didactique et du FLE.

Quels en sont les avantages ?

Le premier avantage consiste en une similitude des chercheurs et des publics de recherche dans la région. En effet, la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage sont assez similaires entre les deux pays : chaque cours est réparti sur 30 à 60 séances de 50 ou 55 minutes organisées en cours magistraux et en cours de pratique de la langue. Les cours de FLE s'effectuent autour supports principaux qui sont des méthodes de français, telles que « Tout va bien », « Le nouveau taxi » et ils respectent presque toute la progression de ces manuels. Pour l'évaluation formative et sommative, on procède par des contrôles continus et des tests de mi-semester et finaux. De plus, pour mesurer le niveau de langue, le CECR est choisi comme référence principale. À part les contrôles formatifs, la région adopte les tests de niveau de langue tels que le DELF et le DALF ou des tests conçus pour évaluer les quatre compétences (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite) avec les six niveaux équivalents aux niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2 du CECR.

L'enseignement du FLE suit essentiellement l'approche actionnelle, ou l'approche par compétences. Celles-ci mettent l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Ainsi, les méthodes de français et les techniques de classe utilisées dans différentes universités en l'occurrence comportent de nombreux points communs. Les membres du groupe de recherche se sont donc mis d'accord facilement dans la rédaction d'un projet d'ordre didactique FLE ainsi que dans la construction du scénario de la formation expérimentale de chaque projet.

Quant aux étudiants de français, malgré leur origine, Nord, Sud, centre du Vietnam ou de Bangkok, ils rencontrent presque les mêmes types de difficulté dans l'apprentissage de français, tels que références de la langue maternelle et de la 1^{ère} langue étrangère, absence de bain linguistique, etc. D'où les mêmes préoccupations d'ordre didactique chez les membres du groupe de recherche.

Enfin, puisque la Thaïlande et le Vietnam sont sur le même fuseau horaire (GMT +7), le travail de groupe en temps réel est possible avec les réunions via Skype, ou par le clavardage (de clavier et bavardage ; au Québec, synonyme de chat) sur le logiciel *Facebook Messenger*.

D'autres avantages consistent justement dans les différences des publics d'apprenants. Comme dans les groupes de travail, des étudiants vietnamiens et thaïlandais se retrouvent ensemble utilisant une langue maternelle totalement différente. Il existe un réel besoin de l'usage d'une langue en partage pour communiquer : le français.

En outre, les étudiants ont le plaisir de découvrir la culture et les mœurs des uns et des autres quand ils vivent loin géographiquement. A travers les rencontres en ligne, que ce soient des réunions de travail ou des clavardages informels entre eux, ils peuvent mieux se comprendre et découvrir de nouveaux points de vue qui leur donnent envie de plus approfondir. Au travers de toutes les activités conçues pour eux, les étudiants peuvent pratiquer le français dans des situations réelles.

Par ailleurs, si les échanges se font au niveau des apprenants, ils se font aussi au niveau des enseignants-chercheurs.

Ainsi, la recherche collective favorise le partage, l'acquisition de connaissances et savoir-faire, l'innovation et la créativité des membres de l'équipe. Dans notre cas, chacun a profité des expériences pédagogiques et des connaissances en didactique, des expériences dans la recherche sur l'épistémologie, les applications des TIC à l'enseignement et à la gestion d'une recherche collective. Tous ces échanges de savoirs ont permis une valorisation des savoir-faire et de la mémoire collective, tant au niveau des équipes travaillant sur ces deux recherches que sur celles que nous avons pu rencontrer au sein des différents séminaires régionaux.

Deux autres facteurs sont déterminants dans le pilotage de projets collectifs de recherches. Le premier est la disponibilité des technologies de l'information et de communication permettant du travail collaboratif à la fois pour les enseignants et pour les apprenants. Ce sont les plateformes d'accompagnement du travail à distance, les environnements numériques de travail, les messageries synchrones et asynchrones et toute une panoplie de logiciels du monde du Web 2.0 La plupart sont gratuits et permettent de gérer la planification des activités, elles-mêmes faisant largement appel à ces logiciels pour servir les quatre compétences du CECR et dont nous espérons faire profiter nos collègues lors de notre présentation. Le second facteur est le soutien du CREFAP, tant sur les budgets que sur le développement de formations qui nous ont véritablement permis d'accomplir ces deux recherches.

Qu'en est-il des difficultés et quelles propositions envisager ?

Dans tout projet collectif - et ceux liés à la recherche n'y échappent pas - deux difficultés principales se rencontrent.

La première se situe au niveau de la gestion des temps de travail, en particulier le décalage des semestres universitaires entre les universités ou la disponibilité des membres et des étudiants pour les expérimentations. Dans les entretiens finaux que nous avons conduits, pour les deux recherches, ce point a été largement évoqué à la fois par les apprenants et parmi les membres de l'équipe de recherches. Or, un

élément nouveau va sûrement permettre de remédier à ces difficultés de calendrier : la mise en conformité du calendrier thaïlandais aux normes des autres pays de l'ASEAN qui démarre dorénavant son année universitaire aux alentours du 18 août.

La seconde source de difficultés est d'ordre technologique : elles existent et parfois persistent. On peut cependant espérer que celles-ci se résoudront au fil des avancées des différents pays dans leurs équipements informatiques et numériques. Par ailleurs, les budgets sont limités pour des regroupements plus fréquents du fait de certaines recherches qui sollicitent parfois un grand nombre de personnes.

Afin de surmonter ces difficultés et d'améliorer l'efficacité des recherches chez les enseignants du FLE, nous nous permettons de formuler les propositions qui suivent.

Il serait souhaitable tout d'abord de continuer de promouvoir des recherches régionales car nous l'avons expérimenté, c'est l'une de meilleures façons d'échanger des pratiques pédagogiques mais aussi de construire des savoirs communs.

Ensuite, il est indispensable de valoriser les résultats ainsi que les perspectives des recherches. En effet, il faut inscrire les expérimentations et pratiques de recherches qui ont été menées à leur terme et qui ont donné des résultats positifs dans de véritables cursus universitaires pour faire évoluer les pédagogies et offrir un regain d'intérêt vers la langue française, tout en innovant.

Au niveau du financement des recherches, nous pourrions ancrer ces travaux dans le cadre d'une recherche subventionnée par l'université ou par le ministère de l'Éducation et de la formation ou d'autres organismes au niveau de l'ASEAN francophone. Nos établissements ont tous un budget pour la recherche scientifique. Celui-ci s'accroît progressivement pour encourager cette pratique chez les enseignants en Asie insuffisamment motivés et/ou compétents pour réaliser un travail scientifique parallèlement à leur enseignement.

Enfin, il nous paraît primordial que des séminaires régionaux puissent continuer à exister et à être organisés régulièrement afin de conserver les synergies déjà engagées, en créer de nouvelles et les faire perdurer. C'est lors de ce type de séminaires que des échanges se sont noués et que nous avons pu construire collectivement ces projets dont les bénéficiaires sont également les apprenants et leurs apprentissages.

Bibliographie

- Astolfi J.P. 1993. « Placer les élèves en «situation-problème» ? » *Probio-Revue*, vol. 16, n° 4.
- Barbot, M.-J., Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage, l'innovation en formation*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation.
- Boyd D. M., Ellison N. B. 2007. 'Social network sites: Definition, history, and scholarship', *Journal of Computer-Mediated Communication* Vol. 13, Issue 1, p. 210-230, Blackwell.
- Legrand L., Meirieu P. 1988. « Apprendre... oui, mais comment ? » *Revue française de pédagogie*. Volume 83. p. 112-114.
- Tardif J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris : ESF Editions, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

Synergies Pays Riverains du Mékong n° 7 / 2015

Thématique 2

Enseignement / apprentissage
du français langue étrangère/seconde :
pour des approches
diversifiées de la langue



Pour une grammaire explicative dans l'enseignement universitaire au Vietnam



VŨ Văn Đại
Université de Hanoi, Vietnam

Résumé

A la différence de la grammaire morphologique, la grammaire explicative a pour but d'approfondir les faits de langue, d'expliquer le sens des constructions grammaticales, en tenant compte des difficultés des apprenants dues aux différences linguistiques. L'enseignement de cette grammaire est indispensable dans la formation universitaire au Vietnam. Elle permet en effet aux étudiants de comprendre d'abord le sens des formes de la langue et leur fonctionnement, de les réemployer ensuite de façon créative dans de nouvelles situations de communication. Elle les aide à dépasser le stade d'appliquer les règles morphologiques pour réfléchir sur les valeurs pragmatiques des constructions lexico-grammaticales en contexte. Ainsi la compétence de communication des étudiants sera renforcée et la qualité de la formation universitaire, améliorée.

Mots-clés : forme, sens, fonctionnement, grammaire explicative, compétence de communication

Toward an explanatory grammar in tertiary education in Vietnam

Abstract

Unlike morphological grammar, explanatory grammar aims to deepen learners' knowledge of linguistic phenomenon by explaining the meaning of grammatical structures while taking into account the difficulties learners may have due to linguistic differences. It is essential that explanatory grammar be taught in tertiary education in Vietnam. This will enable students to understand the meaning of linguistic forms, and to creatively apply the knowledge in new communication situations. Explanatory grammar also helps students in moving from the use of plain grammar with morphological rules to the use of grammar for functional learning. As a result, students' communicative competence could be strengthened and the quality of tertiary education could thus be improved.

Keywords: form, meaning, explanatory grammar, communicative competence

Introduction

Pendant longtemps la grammaire a occupé une place importante dans l'enseignement/apprentissage du français étrangère au Vietnam. Mais l'arrivée des approches communicative et actionnelle/fonctionnelle a remis en question sa suprématie. Les enseignants vietnamiens s'engagent alors dans des projets d'innovation pédagogique dont celle de l'enseignement de la grammaire pour que celle-ci puisse à la fois garantir la précision de la forme linguistique et ne pas créer une barrière à la communication. Plusieurs propositions pédagogiques ont été avancées. Certains pédagogues préconisent le retour à la grammaire explicite. Par contre, certains d'autres soutiennent toujours un enseignement implicite de la grammaire. Cependant il semble qu'on néglige un peu le rôle de l'étudiant dans la construction de ses connaissances de la langue étrangère ainsi que l'influence de la langue maternelle sur le processus de conceptualisation grammaticale. C'est pour cette raison que dans la pratique d'enseignement, on s'aperçoit souvent que l'étudiant a du mal à réinvestir ses connaissances grammaticales dans différentes situations de communication. La présence des erreurs en est la preuve.

A partir de ces constats dans cet article, nous essayons de répondre à deux questions : Quelle grammaire faut-il enseigner dans le contexte universitaire? Quelle démarche pédagogique peut-on adopter ?

Nous commençons d'abord par analyser les principaux facteurs qui régissent l'enseignement de la grammaire dans le contexte universitaire au Vietnam. Nous argumentons ensuite pour la valorisation d'une grammaire explicative qui a pour objectif d'inciter les étudiants à analyser et réfléchir sur la structure grammaticale. Nous donnons enfin un exemple d'une séance de conceptualisation grammaticale autour du passif en français.

1. Facteurs régissant l'enseignement de la grammaire dans le contexte universitaire au Vietnam

Le contexte universitaire dont nous parlons dans cet article est celui des universités de langues étrangères qui offrent une formation de quatre ans, aboutissant à la délivrance d'un diplôme universitaire en langues étrangères, équivalent à une licence européenne ou au bachelor degree américain. Dans ce contexte l'enseignement de la grammaire, qui est une composante de la compétence de communication est conditionné par plusieurs facteurs dont, notamment, les objectifs de formation universitaire, le profil des étudiants, leur parcours de formation, et enfin les différences des systèmes linguistiques. Ci-dessous nous discutons de ces points.

1.1. Objectifs de formation des universités de langues étrangères

L'existence des universités de langues étrangères est une particularité vietnamienne. La création de ce type d'établissement d'enseignement supérieur a été motivée par le besoin du pays de former des enseignants de langues étrangères pour les écoles secondaires (collège et lycée), des traducteurs-interprètes pour les secteurs de coopération internationale, de tourisme... On y enseigne plusieurs langues étrangères dont le français. Les étudiants diplômés sont censés avoir une très bonne maîtrise du français pour pouvoir assurer différentes tâches professionnelles. Leur compétence de communication en français pour l'écrit et l'oral doit atteindre le niveau C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les enseignements, dont celui de la grammaire, visent tous cet objectif. Par conséquent, l'enseignement de la grammaire française, qui comprend la morphologie et la syntaxe et une initiation à la grammaire textuelle devra faciliter la compréhension et l'expression orale et écrite en français, une des conditions pour la communication professionnelle.

La compréhension constitue un premier niveau de compétence grammaticale. En effet, la bonne reconnaissance des rapports grammaticaux permet d'établir correctement des rapports sémantiques et d'éviter des erreurs de compréhension telles que les faux sens, les contresens. De plus, notre longue expérience professionnelle à l'université montre que nos étudiants ne se contentent pas d'apprendre par cœur les règles, ils veulent comprendre tout phénomène grammatical. Ainsi ils demandent des explications claires et refusent l'application mécanique des règles. Dans ce cas, l'enseignement d'une grammaire explicative est indispensable.

L'expression en français est un niveau de compétence plus difficile, où interviennent plusieurs facteurs, dont le vocabulaire, la morphosyntaxe et l'intention de communication. Nous constatons que nos étudiants peuvent avoir un savoir grammatical assez vaste, mais ils commettent quand même des erreurs d'expression. Cette difficulté peut s'expliquer par plusieurs raisons : mauvaise maîtrise des formes grammaticales et de leur valeur sémantique, interférences linguistiques. Il est donc important dans l'enseignement de la grammaire d'expliquer le rapport entre la forme et le sens et les particularités grammaticales de la langue cible afin de faciliter l'expression et d'éviter les erreurs.

1.2. Le profil des étudiants et leur parcours de formation

Le public d'étudiants des universités de langues étrangères, un élément important dans l'activité d'enseignement/apprentissage, est constitué de jeunes bacheliers entre 18 et 20 ans qui ont passé avec succès le concours national d'admission à

l'université. Ce concours comprend trois épreuves : mathématiques, littérature vietnamienne et français, imposées par une commission nationale ministérielle. Le français qu'on évalue lors de ce concours est un français écrit avec des items de test portant sur le lexique, et la grammaire. Les compétences orales et scripturales ne sont pas évaluées.

En outre, les études secondaires dont les étudiants ont bénéficié sont centrées sur le lexique et la grammaire afin de leur permettre de passer des examens et concours à l'écrit. La grammaire qu'ils ont étudiée est une grammaire morphologique, de base, considérée comme objet principal de l'enseignement.

A l'université, on continue à apprendre la grammaire avec des manuels de morphosyntaxe élaborés par le corps enseignant local sur la base des ouvrages d'auteurs français ou francophones. La pratique pédagogique est la suivante: présentation des règles, exercices, et correction collective. Nous constatons que les étudiants sont peu motivés pour le cours de grammaire. Ce n'est pas que ce cours soit ennuyeux, mais c'est qu'ils ont le sentiment de réétudier ce qu'ils ont appris au collège et au lycée. Par conséquent, ils ne lui accordent pas une attention suffisante. Pour remédier à cette situation il faudra chercher à solliciter chez l'étudiant les capacités d'observer, de réfléchir et d'analyser, autrement dit, de conceptualiser des phénomènes de grammaire. Mais il faut tout réexpliquer d'abord afin qu'ils comprennent le fonctionnement de la langue.

1.3. Différences des systèmes linguistiques

Les différences entre les systèmes linguistiques doivent intéresser les pédagogues puisqu'elles sont à l'origine de plusieurs difficultés d'apprentissage. Entre le français, langue flexionnelle et le vietnamien, langue tonale, analytique, les différences sont nombreuses. Mais nous n'allons pas les présenter ici car ce n'est pas l'objectif de notre article. La question qui nous intéresse est celle-ci : quels impacts les différences linguistiques ont-elles sur l'enseignement de la grammaire ?

On constate facilement que dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, les étudiants font souvent référence, de manière implicite, à leur langue maternelle, ou à une autre langue étrangère qu'ils ont déjà apprise. Cette référence peut aboutir à des calques interdits, ou à des interférences négatives.

Par exemple, la phrase erronée :

Tous les 6 étudiants ont été octroyés le visa d'entrée en Belgique.

résulte du calque du vietnamien, où le passif est exprimé par deux préverbes *đuoc* (obtenir) pour ce qui est avantageux, et *bi* (subir) pour des faits malchanceux ou considérés comme tel:

<i>cả</i>	<i>sáu</i>	<i>sinh viên</i>	<i>đã</i>	<i>được</i>	<i>cấp</i>	<i>visa</i>
tous	six	étudiant	déjà	obtenir	octroyer	visa

Ayant appris la règle de transformation passive en français, l'étudiant l'a appliquée pour le verbe transitif *octroyer* et en transposant en même temps la construction avec *đuoc* du vietnamien, d'où l'erreur. Ainsi l'expression en langue étrangère passe toujours par la traduction de la pensée en langue maternelle. Autrement dit, penser d'abord en langue maternelle, s'exprimer ensuite en langue étrangère est une voie naturellement choisie par la majorité des étudiants, d'où les erreurs d'interférences.

Comment aider les étudiants à éviter ce type d'erreurs ? Il est envisageable de montrer les différences linguistiques sans immerger les apprenants dans une leçon de grammaire comparée. En d'autres termes, il est possible de valoriser le rôle de la langue maternelle et d'accepter la comparaison et même la traduction pédagogique pour faire réfléchir les étudiants sur les convergences et les différences linguistiques, surtout en ce qui concerne la grammaire. Mais il est aussi important d'expliquer les particularités de la langue cible et son fonctionnement.

2. Pertinence d'une grammaire explicative dans la formation universitaire

Les facteurs que nous avons ci-dessus analysés nous ont amené à préconiser une grammaire explicative pour notre public d'étudiants spécialisés dans les études françaises. Nous entendons par grammaire explicative une grammaire qui approfondit les faits de langue et qui donne des explications claires sur les phénomènes grammaticaux se produisant dans le discours. C'est aussi une grammaire qui essaie d'explicitier la correspondance entre les formes linguistiques et leur valeur pragmatique-sémantique.

Plusieurs arguments justifient la pertinence de cette grammaire.

En premier lieu, les étudiants ont besoin de comprendre le sens des formes de la langue et leur fonctionnement pour pouvoir les réemployer de façon créative dans des situations de communication similaires à celles où les formes ont été repérées. Ils n'acceptent pas l'utilisation mécanique des règles grammaticales qu'ils ne comprennent pas. L'explication des faits de langues est donc indispensable pour une bonne acquisition linguistique.

En second lieu, la grammaire explicative vise à répondre aux exigences de l'élévation de la compétence grammaticale au niveau universitaire. En effet, à l'école secondaire, on fait surtout de la grammaire morphologique. Les étudiants qui ont derrière eux entre 3 et 6 ans de français sont en général forts en la matière puisque c'est le centre de l'enseignement secondaire. Les étudiants de première année avec qui nous avons eu un entretien déclarent qu'il n'y a presque rien de nouveau dans le cours de grammaire. Cela signifie qu'ils ont acquis des connaissances de grammaire de base. Cependant il faut constater que la formation linguistique à l'université vise un autre objectif, celui de la communication professionnelle. C'est un objectif dominant même pour la traduction qui est définie comme acte de communication verbale. Mais pour avoir une bonne compétence de communication, la grammaire morphologique s'avère insuffisante. La preuve en est que les enseignants des cours donnés en troisième et quatrième années (écriture, français de spécialité, traduction, interprétation, littérature française ...) remarquent que les étudiants font souvent des erreurs grammaticales. Il faudra donc enseigner aux étudiants une autre grammaire plus approfondie, leur permettant de dépasser le stade d'application des règles morphologiques pour réfléchir sur les valeurs pragmatiques des constructions lexico-grammaticales en contexte. C'est une grammaire qui porte sur les parties du discours et qui explique le sens des constructions grammaticales.

Prenons un exemple. La grammaire morphologique présente un tableau général du système des déterminants du nom en français, dont les articles. Les apprenants savent bien qu'il existe des formes indéfinies représentées par UN à l'opposé des formes définies LE et que les formes en UN sont employées lorsque le nom est mentionné pour la première fois dans un énoncé, tandis que les formes en LE sont anaphoriques, et sont employées quand le nom est défini. Mais cette grammaire morphologique n'est pas capable d'expliquer ce qu'on entend par *indéfini* et *défini*. Que répondre à un étudiant qui demande : Pourquoi dit on : *Il est professeur*, mais non **Il est un professeur* alors que le nom est en règle générale déterminé par un article ? Quelle réponse donner à cette question posée par un autre : Peut-on dire : « *C'est la clé !* » ou doit-on dire toujours « *C'est une clé !* » ? Ces interrogations dépassent alors le champ de la grammaire morphologique. C'est la grammaire explicative qui est capable de donner une réponse : ce sont deux énoncés en situation. On dit *C'est une clé !* lorsqu'il s'agit d'une clé non-identifiable pour les interlocuteurs, puisque les éléments qui la distinguent des autres clés ne sont pas encore explicités. Par contre, il est tout à fait naturel de dire *C'est la clé !* pour renvoyer à celle qu'on avait perdue et qu'on cherchait. Deux nuances de sens sont donc exprimées par deux formes ou deux constructions. Nos étudiants, futurs traducteurs ou enseignants de français attendent toujours ce genre d'explication

et une grammaire explicative peut leur en donner une. Dans le paragraphe qui suit, nous proposons une démarche explicative.

3. Exemple d'une séance de grammaire explicative

Pour illustrer notre démarche, nous prenons comme exemple la phrase passive en français. Nous proposons que ce point grammatical soit enseigné pendant une période de 45 minutes en présentiel et renforcé par d'autres travaux à domicile.

Comme objectifs pédagogiques, compte tenu de l'acquis langagier de nos étudiants, nous n'abordons pas la formation du passif, le complément d'agent et le choix de la préposition *de* au lieu de *par*. Nous sommes certain que ces questions ont été à maintes reprises abordées par la grammaire morphologique, objet d'enseignement au collège, au lycée et dans les premières années universitaires. Par contre nous accordons une attention particulière aux contraintes et aux valeurs pragmatiques du passif qui échappent aux grammaires scolaires. Les étapes de l'exploitation sont les suivantes : observation du phénomène, observation des variations discursives et mise en évidence des valeurs pragmatiques du passif.

3.1. Observation du phénomène

Il est important que la question à l'étude soit observée dans un corpus authentique. C'est pour cette raison que nous pouvons prendre un extrait du livre de Jean Castarède, *Le Luxe*¹, qui comporte des phrases passives intéressantes. On peut proposer aux étudiants de travailler en petits groupes pour observer le corpus en donnant la consigne suivante :

Vous repèrerez les phrases passives dans ce passage et répondrez à la question suivante : à quoi servent-elles ?

L'expérience montre que le repérage des phrases passives ne pose pas de problème aux étudiants. La question « à quoi servent-elles » a pour objectif de faire réfléchir sur la fonction de la forme passive. En effet, les enseignants demandent souvent de transformer des phrases actives en phrases passive et inversement. Les apprenants le font mécaniquement mais en fait, maîtres et élèves ne s'intéressent presque pas à l'utilité ou à la finalité de ces formes. La réponse attendue est que le passif a pour fonction de présenter un fait en changeant de focalisation.

3.2. Observation des variations discursives

Dans le discours, on ne trouve pas toujours les formes canoniques, il y a souvent des variations structurelles. Les étudiants devront être capables repérer ces variations en vue d'une compréhension correcte. On peut leur poser quelques questions afin d'obtenir une réponse voulue :

- *Les phrases passives que vous avez repérées ont-elles toujours un complément d'agent ?*
- *Quelles remarques avez-vous sur l'ordre des termes des phrases passives identifiées ?*

Les réponses attendues : Non, souvent la phrase passive n'a pas de complément d'agent, par exemple : « La Renaissance doit être considérée comme une des périodes bénies du luxe ».

L'enseignant demande ensuite : *Comment peut-on expliquer cette absence ?*

Réponse attendue :

- Parce que l'agent est un indéfini, en l'occurrence, le pronom *on*.

L'enseignant peut demander de donner d'autres raisons ou en donner à la classe, par exemple :

- Parce qu'on ne peut pas ou qu'on ne veut pas mentionner l'agent.

3.3. Mise en évidence des valeurs pragmatiques du passif

Nous croyons que c'est un point assez difficile qui nécessite l'intervention du professeur. En effet, l'enseignant va d'abord dire à ses étudiants que le passif est lourd et peu élégant à l'oral, mais il reste très fréquent à l'écrit. Une petite analyse quantitative du corpus peut justifier cette remarque. Ensuite, l'enseignant lance un débat sur cette question :

Quand la phrase passive est-elle utilisée de préférence ?

Et il aide les étudiants à identifier les cas d'emploi préférentiel du passif.

Cette séance de classe sera renforcée par deux autres exercices :

- L'exercice (1) vise à attirer l'attention des étudiants sur les contraintes du passif : l'enseignant leur demande de travailler encore à domicile sur ce point en répondant à la question : *Peut-on faire une phrase passive avec tous les verbes français ? Pourquoi ?*

Cet exercice a pour objectif de montrer qu'il existe en français des verbes qui résistent à la transformation passive.

- L'exercice (2) a pour but d'approfondir le phénomène en demandant aux étudiants de trouver les autres possibilités d'exprimer la notion de passif en français, outre la transformation de la forme active en forme passive.

Ces exercices sont à corriger à la séance suivante. Pour économiser du temps, l'enseignant peut recourir à l'internet pour en donner la correction.

Conclusion

L'enseignement de la grammaire à l'université se caractérise par l'explication claire des faits de langue afin que les étudiants les comprennent à fond, étant donné que la compétence de communication repose en partie sur un savoir grammatical bien maîtrisé. Cet enseignement doit aussi tenir compte des connaissances pré-acquises des apprenants, qui ont fait des études de français pendant 3 ou 6 ans avant l'université. Il est donc inadéquat de refaire de la grammaire morphologique puisque les étudiants n'acceptent plus d'apprendre les règles morphologiques sans comprendre les valeurs pragmatico-sémantiques des structures linguistiques. D'autre part, la compréhension approfondie de la valeur des formes de langue permet de mieux les exploiter au service des tâches de communication. Par contre, l'application « mécanique » des règles pourrait aboutir à des erreurs de compréhension et d'expression. Ainsi une grammaire morphologique n'est plus pertinente pour le niveau universitaire. Il faut à ce niveau une grammaire explicative qui satisfasse la curiosité des étudiants dans la découverte du rapport *forme/sens* des constructions linguistiques et les valeurs pragmatico-sémantiques qu'elles véhiculent. Pour cette grammaire, la démarche pédagogique est à définir en fonction du pré-acquis grammatical des étudiants et des particularités de la langue cible.

Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Didier-CRÉDIF (coll. « LAL »).
- Charaudeau P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Courtillon J. 1985, « Pour une grammaire notionnelle ». *Langue Française*, n° 68, décembre 1985, p. 32-47.
- Cuq, J-P.1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- De Salins, G.D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier.
- Fougerouse, M-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, 2/2001 (n° 122), p. 165-178.

Germain, C. et Seguin, H. 1995. *La grammaire en didactique des langues*. Québec Canada : CEC (coll. « Le point sur »).

Poisson-Quinton S., Mimran R., Maheo-Le Coadic M. 2002. *Grammaire expliquée du français*. Paris : CLE International.

Puren, C. 1997. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? ». *Les langues modernes*, n° 2, mai-juin-juillet 1997, p. 8-14.

Vigner G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.

Note

1. Jean Castarède *Le luxe* , chapitre 2 « Le luxe à travers les siècles » , Paris : PUF, 2012.

Enseignement de la synonymie en contexte : le cas de *par contre* / *en revanche* / *au contraire*



PHAN Thi Tinh

Université Nationale du Vietnam
phanthitinhhanoi@yahoo.fr

Résumé

Le présent article veut insister sur le rôle du contexte dans la compréhension et l'emploi des termes synonymiques. Pour illustrer les côtés différentiels de trois termes « synonymes » *par contre*/ *en revanche*/ *au contraire*, nous allons, dans cet article, avec des exemples tirés des corpus de frantext, les comparer sur les plans suivants : sémantique discursive, portée (position initiale, médiane, finale), emplois absolus, possibilité de suppression et de substitution. Le but de ce travail est de tirer de cette comparaison des particularités discursives de chaque terme prouvant ainsi que la synonymie ne désigne, en fait, qu'une proximité sémantique, et qu'il faut se centrer sur la différence.

Mots-clés : contexte, synonyme, comparaison, position, compréhension

Teaching synonymic term in context : The cas of *par contre* / *en revanche* / *au contraire*

Abstract

This article insists on the role of context in the comprehension and the use of synonymic terms. In order to illustrate distinct aspects of the three synonymic terms *par contre*/ *en revanche*/ *au contraire*, with examples extracted from the corpus of frantext, we are going to compare them at the subsequent levels: discursive semantics, impact (initial, medial ou final position), absolute use, possibility of suppression and substitution. The purpose of this work is to draw from this comparison discursive particularities of each term, which proves that the synonymy only shows, in reality, a semantic proximity and that it is necessary to focus on the difference.

Keywords : context, synonym, comparison, position, comprehension

Signes et termes utilisés

Avant d'entrer dans l'essentiel de l'article, nous pensons qu'il est nécessaire de mettre au clair les signes et termes que nous allons utiliser utilisés. Les trois termes que nous étudions appartiennent à la classe des mots qui servent à exprimer un *point de vue*. Dans une séquence de communication, on distingue sémantiquement trois éléments :

q : *premier point de vue présent dans le co-texte gauche immédiat ou donné situationnellement.*

p : *point de vue qui suit q.*

z : *état de choses du monde que le dire s'attache à exprimer.*

Prenons l'exemple 5 : *Paul n'est pas adorable (q). Au contraire, il est parfaitement serviable (p)*

Alors, la mise en parallèle de q et de p réside dans le fait que p reformule en négatif ce que q pose en positif.

Portée

Le terme « portée » désigne la séquence concernée par les mots en question. Cette séquence a des statuts variables ; il peut s'agir :

a. d'une proposition (ou d'un énoncé¹) et dans ce cas nous parlerons de « **portée globale** ».

b. d'un syntagme ou même d'un mot : dans ce cas nous parlerons de '**portée locale**'. Avec deux sous-cas :

• Incise

Le terme en question est inséré à l'intérieur d'un syntagme :

*Les forêts représentent à peu près 30% de notre territoire, proportion plus forte que celle de nombreux pays européens, moins forte, **par contre**, que celle de la République fédérale allemande, de la Suède, de la Finlande.*

• Parenthèses

La séquence correspondant à la portée du terme se présente comme une digression dans l'enchaînement discursif dont l'apport informationnel varie : ajout d'un détail secondaire, correction - précision, etc.

*(...) vous m'avez déjà libéré une demi-journée quand je suis revenu de chez le dentiste. - Et alors ? C'est un reproche ? - Je ne sais comment vous remercier, **au contraire.***

Position

Lorsque le terme a une **portée globale**, il peut occuper différentes positions dans la séquence correspondant à sa portée. On distingue trois positions : **position initiale**, **position médiane (rhématique)** et **position finale**.

Contexte

L'Encyclopédie *Universalis* appelle « contexte » l'entourage linguistique d'un élément (unité phonique, mot ou séquence de mots) au sein de l'énoncé où il apparaît, c'est-à-dire la série des unités qui le précèdent et qui le suivent : par extension, on parle également du contexte d'un énoncé au sein d'un discours pour désigner le ou les énoncé(s) qui précède(nt) et suive(nt) immédiatement l'énoncé considéré. Dans cette acception, le terme « contexte » est parfois remplacé par celui de « co-texte », afin d'éviter la confusion entre le « contexte verbal » et le « contexte situationnel », qui désignent l'ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un acte d'énonciation : situation culturelle et psychologique, expériences et connaissances du monde ; représentations mutuelles que chacun se fait de son ou de ses interlocuteurs, etc.

Synonymie

Quant à elle, l'encyclopédie libre définit que la « synonymie » est un rapport de proximité sémantique entre des mots ou des expressions d'une même langue. La proximité sémantique indique qu'ils ont des significations très semblables. Il existe un postulat qui explique qu'il ne peut pas exister de synonymes parfaits, que dans aucun cas la langue ne ferait disparaître l'un des termes, devenant alors inutile. Dans les faits, il y a toujours une différence, aussi minime soit-elle, entre des synonymes, qu'elle soit liée au signifié lui-même, aux connotations véhiculées, au registre de langue ou encore au contexte d'emploi des mots. En règle générale, le lien de proximité réside dans la seule dénotation des termes liés. La différenciation des synonymes se fait sur plusieurs plans : syntaxique, sémantique, pragmatique... Dans ce qui suit, nous allons comparer *par contre* / *en revanche* / *au contraire* sur les plans suivants : sémantique discursive, portée (position initiale médiane, finale), possibilité de suppression et de substitution.

2. Comparaison sémantique discursive

Par contre marque la coexistence de deux séquences dont l'orientation est l'inverse l'une de l'autre.

1. *Lundi 24 novembre Monsieur Darty est en mission à Lille. Pas de visite ce soir. Par contre un interviewer qui veut savoir ce que je pense des machos.*

En revanche indique que le point de vue p « positif » compense le point de vue q « négatif ». Donc *en revanche* p correspond à un rééquilibrage des points de vue sur Z au profit de p. Les points de vue q et p sont dans un rapport cumulatif, mais p est le point de vue de référence.

2. *La France a perdu trois millions de soldats de 1914 à 1918. En revanche elle a gagné la guerre.*

Pour distinguer *par contre* et *en revanche* A. Gide donne un exemple :

3. « *Mes deux fils sont morts à la guerre ; par contre, mon neveu n'a été que légèrement blessé* »

De même il a dit « Trouveriez-vous décent qu'une femme vous dise : « *oui, mon frère et mon mari sont revenus sains et saufs de la guerre ; en revanche j'y ai perdu mes deux fils* » ?

Au contraire signifie que **p point de vue** exprimé sur **Z** n'a (strictement) rien à voir avec un premier point de vue **q** sur **Z** (**p** présente une différence maximale avec **q**). **p** tend à s'interpréter comme « **non q** ». **p**, pour **So**, est le point de vue de référence. Cette composante négative forte de *au contraire* explique la différence de fonctionnement dans les énoncés monologiques et dialogaux. Comparer :

Emploi dialogique

4. *S1 - Paul est adorable !*

So - Au contraire il est parfaitement détestable.

Emploi monologique

5. *Paul n'est pas adorable. Au contraire, il est parfaitement détestable.*

3. Comparaison de portée

Portée globale : Ces trois termes peuvent porter sur une proposition et être en *position initiale, médiane ou finale*. A chaque position, chacun exprime des nuances de sens différentes.

a) **Position initiale** : A cette position, ils expriment la continuité discursive

En ce qui concerne *par contre*, **p** est solidaire du contexte gauche : il exprime un aspect complémentaire de ce qui est présenté dans le contexte gauche. Il participe de l'inventaire des différentes composantes de **Z**.

6. *Je ne croyais pas comme Zinah que le meurtre de mon perroquet fût un acte de sorcellerie; par contre il était manifeste que j'avais dans les ombres de ce palais des ennemis qui cherchaient à m'intimider.*

Tandis que pour *en revanche* à cette position, les points de vue **q** et **p** sont deux facettes complémentaires (solidaires) de la perception de **Z**, **p** étant le point de vue de référence..

7. *Partout où je crois voir se poser des « problèmes », je suis seul de mon avis. En revanche je n'arrive pas à me passionner ni à m'émouvoir pour les grands débats sur quoi souffle le vent des conversations.*

Pour *au contraire* p est la reformulation positive (avec d'autres mots) de q point de vue sur ce que n'est pas Z. A noter que la séquence correspondant à q est généralement à la forme négative. La pertinence de ce premier point de vue négatif est souvent ancrée dans le contexte gauche.

8. *Pourtant ce n'était pas la première fois que son mari l'injuriait. Au contraire cela durait depuis plusieurs années.*

b) Position médiane/discontinuité discursive:

Pour *par contre* l'orientation de p prédiqué d'un terme X est l'inverse de celle de q prédiqué de ce même X ou d'un terme Y comparable à X.

9. *Pour la même raison, le fonctionnaire détaché ne peut dans son cadre d'exercice bénéficier d'une promotion de grade qui par contre est toujours possible dans son cadre d'origine*

Alors que le point de vue p introduit par *en revanche* n'est pas le simple complémentaire du point de vue q. P n'est pas « prévisible » compte tenu de q. L'altérité q / p est forte : elle porte soit sur un terme X présent dans q et dans p, soit sur des termes X (dans q) et Y (dans p) comparables.

10 : *Est-ce que Molotov est marié ? - Elle doit être moche, dit Simon. - Tant pis pour vous, dit Prouvost. Peut-être a-t-il en revanche une secrétaire éblouissante?*

Tandis que pour *au contraire* p prédiqué d'un terme X est la négation de q prédiqué de X (p = non q). Cette prédication contradictoire correspond à des enjeux discursifs variables ; il peut s'agir, en particulier,

- de deux points de vue opposés :

11. *L'Espagne était franquiste encore, et pour encore une quinzaine d'années. Certains refusaient de s'y rendre. Mais d'autres disaient qu'il fallait au contraire y aller. Bien. Nous partîmes. La plage catalane était belle, presque déserte.*

- d'un changement de points de vue d'un sujet :

13. *Le premier étonnement passé, il n'était plus surpris de voir qu'au lieu de l'alarmer, les paroles qu'il lui avait dites l'avaient au contraire rassurée.*

- d'une polémique avec un premier point de vue : avec p, il s'agit de rétablir la vérité concernant Z :

14. *Nous ne voulons pas dire que les travaux américains soient dénués d'intérêt ; nous avons au contraire tenté de dégager leurs perspectives originales et singulièrement fécondes.*

c) Position finale

Avec *par contre*, La séquence **p** se présente comme la suite en parallèle de **q**, tout en étant rétroactivement présentée comme présentant une orientation inverse de celle de **q** :

15. *Il a passé les épreuves de l'écrit. Il ne s'est pas présenté à l'oral par contre.*

Avec *en revanche*, le point de vue **p** se présente comme la suite en parallèle du point de vue **q**, tout en étant rétroactivement présentée comme un rééquilibrage de ce qu'exprime **q**.

16. *Les yeux retrouvent leur objet, simplifié certainement toujours, mais immobile en revanche.*

Avec *au contraire*, le rapport entre la séquence **p** et le contexte gauche relève de deux plans distincts et articulés.

D'un côté, **p** et **q** sont mis en parallèle (avec deux locuteurs distincts). De l'autre, *au contraire* présente rétroactivement **p** comme un point de vue contraire à celui qu'exprime **q**.

17. *Cela ne te gêne pas que je prenne mon temps pour... pour y penser, quoi ? - Non, au contraire, répondis-je en souriant jaune. - Tu es sûr ? - Oui, oui...*

Portée locale : *En revanche et par contre* supposent, tous les deux, fortement la présence dans le co-texte immédiat d'une séquence pouvant s'interpréter comme premier point de vue. Cela explique l'absence (dans Frantext) d'exemples de portée locale sur ces deux termes. Quant à *au contraire*, il a des portées locales au sens d'incise, parenthèse comme le montre les exemples (18, 19) suivants :

Incise

18. *Il n'a pas été agressif. Il m'a répondu avec, au contraire, beaucoup de gentillesse*

Parenthèse

19. *Moi, cela ne me gênait pas (au contraire cela me donnait une idée) et je lui disais que, finalement, nos sorts étaient parallèles.*

4. Comparaison des emplois absolus

A la différence de *en revanche, et par contre* qui n'ont pas d'emplois absolus, *au contraire* les a. Cela tient à la composante négative de sa sémantique : *au contraire* absolu signifie que **p** s'interprète comme la négation de **q**, et à ce titre, il est récupérable à partir de **q**. Cet emploi se rencontre aussi bien dans le dialogue que dans le monologue.

Emploi dialogique :

20- *Vous rabaissez tout.* - **Au contraire.**

Emploi monologique :

21- *Et pour vous, Madame ? - J'hésite, euh, j'hésite... Je suis toute omni boulée d'avoir couru.* - *Prenez un ouiski. ça vous fera pas de mal... Au contraire ! C'est remboursé par la Sécurité sociale.*

Au contraire peut se combiner avec *tout* (= **tout au contraire**) et *bien* (= **bien au contraire**). La présence devant *au contraire* de *tout* et de *bien* renforcent la sémantique de *au contraire*.

Tout au contraire signifie qu'entre **q** et **p**, il n'y a aucune place pour quelque proximité / ressemblance que ce soit:

22. *La douleur n'est pas illusion mais tout au contraire vérité.*

bien au contraire signifie que toute mise en doute du fait que **p** soit à l'opposé de **q** n'a pas de fondement :

23. *Non seulement il ne se sentait aucun devoir envers Corvol mais bien au contraire il se reconnaissait d'infinis droits de vengeance et de malédiction à son encontre.*

5. Comparaison de possibilité de suppression

Possibilité de suppression de *par contre* détaché:

Examinons l'exemple : Tu as généralement raison; par contre, cette fois, tu as tort.

Dans cet énoncé la présence de *par contre* redéfinit **p** comme ayant une orientation inverse de celle de **q**, ce qui tend à renforcer le statut argumentatif de **p** : *Tu as généralement raison (mais) cette fois, tu as tort.* (Dans cet énoncé, sans *par contre*, on a un simple contraste entre ce qui est la règle générale et ce qui constitue une exception).

Comme dans le cas de *en revanche*, compte tenu de l'altérité **q** / **p**, il n'est pas toujours possible de supprimer purement et simplement *par contre*; l'altérité entre les deux séquences **p** et **q** est alors prise en charge par un autre marqueur comme *mais*.

Possibilité de suppression de *en revanche* détaché :

Dans le cas de *en revanche* détaché, l'altérité de **p** avec le contexte gauche rend difficile la suppression pure et simple de *en revanche* (à la différence de ce que l'on a avec des termes comme *en effet*, *en fait*, *de fait*, *au fait*, etc.). La suppression de *en revanche* passe souvent par l'introduction d'un marqueur comme *mais* comparons les phrases suivantes :

34. *Je ne veux pas d'apéritif. En revanche, je prendrai volontiers un jus de fruits.*

(Je ne veux pas d'apéritif. Mais je prendrai volontiers un jus de fruits.)

La suppression de *en revanche* est possible dans les cas de contraste soit entre deux sujets soit entre deux prédicats comme le montrent 35 et 35' :

35. *Après les repas, elle se contentait de pousser les reliefs vers la cheminée à coups économes de genêts sur le plancher gras. En revanche, s'il s'agissait de lessive ou de traite des vaches, elle y apportait un soin exagéré.*

35'. *Après les repas, elle se contentait de pousser les reliefs vers la cheminée à coups économes de genêts sur le plancher gras. S'il s'agissait de lessive ou de traite des vaches, elle y apportait un soin exagéré.)*

Avec *au contraire non détaché*, *p* a uniquement le statut de point de vue sur *Z*, point de vue indissociable d'un premier point de vue *q*, avec lequel il entretient un rapport négatif. Avec *au contraire détaché*, *p* a un double statut, celui d'un énoncé ayant son propre statut dans l'enchaînement discursif, d'une part, et celui d'un point de vue sur *Z* (la séquence *q* du contexte gauche s'interprétant comme un premier point de vue), d'autre part. Comme dans le cas de *en revanche*, compte tenu de l'altérité forte *q / p*, il n'est pas toujours possible de supprimer purement et simplement *au contraire* ; l'adversativité entre les deux séquences *p* et *q* est alors prise en charge par un autre marqueur.

Exemples de suppression possible de *au contraire* :

36. *Seulement, quand le pépin arrivait, Anselmo ne cherchait nullement à se défiler. Au contraire, il déclarait de son ton posé : « Je prends sur moi ».*

Dans (36), *Il déclarait de son ton posé...* est présenté comme la négation de « chercher à se défiler » (reformulation positive). Mais sans *au contraire*, *Il déclarait de son ton posé...* explicite le fait qu'Anselmo ne cherchait pas à se défiler ;

37. *Pour la première fois j'envisage un échec avec indifférence, je table sur sa réussite à lui, qui, au contraire, s'accroche plus qu'avant, tient à finir sa licence et sciences po en juin, bout de projets.*

Avec (37) sans *au contraire*, on met en parallèle deux comportements distincts (échec vs réussite) ; mais avec *au contraire* la volonté de réussite est opposée à l'échec résigné du narrateur.

6. Substituabilité?

Paul a perdu l'usage de son bras droit à la suite de cet accident; sa conjointe, en revanche/par contre/? au contraire s'en est sortie indemne.

Philippe est très actif, par contre/? en revanche/?au contraire il manque un peu d'organisation

Sandra s'est sortie de cet accident indemne; son conjoint, par contre/?en revanche/?au contraire a perdu l'usage de son bras droit.

Pierre n'est pas un imbécile, mais au contraire/? par contre/?en revanche un type très intelligent.

Les constructions du type si P alors Q, par contre/en revanche peut prendre la place de au contraire à condition que P et Q ne soient pas identiques ou n'aillent pas dans le même sens :

S'il fait mauvais, j'irai au cinéma ; mais si (au contraire/ par contre/?en revanche) il fait beau, j'irai me promener.

À la différence de *en revanche* qui introduit la valuation (positif / négatif, bon / mauvais, ...) sur p et q dans leur rapport à Z. *par contre*, marque une orientation inverse.

Au contraire exprime l'idée que les deux éléments opposés sont éloignés à l'extrême, c'est-à-dire qu'ils sont aux antipodes l'un de l'autre.

En ce qui concerne la portée, *par contre* et *en revanche* n'ont pas d'emploi absolu. Les mots prennent sens en contexte sans lequel un mot ne veut rien dire.

Le lecteur utilise les mots du texte pour faire une hypothèse sur le mot inconnu en s'appuyant sur des indices syntaxiques, sémantiques et discursifs. La compréhension n'est pas liée au décodage d'une suite de mots mais à la perception de la relation qui existe entre les termes.

Bibliographie

Ouvrages consultés

Hahlou, S. 2009. : « La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes FLE du secondaire hellénique : attitudes et pratiques des enseignants ». *Synergies Sud-Européen*, n° 2, p. 37-43.

Jalenques, P. 2009. « La synonymie en question » dans le cadre d'une sémantique constructiviste », *Pratiques*, Université Paul Verlaine-Metz, 141/142, p.39-64.

Kleiberg. 1999. *La polysémie en question*, Lille : Presses du Septentrion.

Picoche J.1992. *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan, coll. Nathan-Université, p. 191.

Picoche J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*, Paris : Nathan, coll. Nathan-Université, p. 206.

Groupe de recherche Nord-Sud (2011): *Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français. Approche linguistique et didactique*.

Note

1. Sur la distinction proposition / énoncé, cf. *infra* la rubrique ‘non-détachement / détachement’.

Enseigner la compétence interculturelle à travers l'étude comparative d'un acte de langage



NGUYEN Hong Hai

Université Nationale de Hanoi.Vietnam

nhh209@gmail.com

Résumé

On constate que la culture d'un peuple existe et se développe à côté de la langue de celui-ci. Par conséquent, dans l'enseignement de la langue étrangère, la composante communicative doit aller de pair avec celle de la culture à tous les niveaux du processus d'enseignement/apprentissage. Pour cela, la méthode comparative peut être appliquée. En guise d'exemple de cette méthode, nous proposons dans cet article une comparaison d'un acte de langage, celui de l'invitation en français et en vietnamien dans le but de faire constater aux étudiants des convergences mais surtout des différences dans la réalisation de cet acte des peuples français et vietnamien.

Mots-clés : compétence interculturelle, composante interculturelle, enseignement de l'interculturel au Vietnam, sociétés multiculturelles, l'acte d'invitation

Teaching intercultural competence through the comparative study of a language act

Abstract

We notice a people's culture exist and develop beside its language. Consequently, in teaching foreign languages, the communicative component has to go hand in hand with the cultural one at all the levels of the teaching/learning process. In order to do that, the comparative method needs to be applied. As an example for this method, we propose in this article to compare the act of inviting in French and in Vietnamese to clarify their convergences and differences in realization of this act by French and Vietnamese people.

Keywords: intercultural competence, intercultural component, intercultural teaching in Vietnam, multicultural societies, act of inviting

Dans l'enseignement des langues, souvent, la composante linguistique est privilégiée au détriment des composantes culturelles bien qu'on se trouve actuellement dans un monde ouvert et multiculturel. Pourtant, en tant qu'enseignants, nous savons tous que, pour bien apprendre une langue, il ne suffit pas d'apprendre des mots du dictionnaire mais il faut connaître la culture dans son ensemble avec tous

les systèmes de valeurs fondamentales: savoir ce que les gens pensent, ce qu'ils croient, quelles sont leurs valeurs tant communes à tous les peuples que distinctives (l'expression de l'hospitalité, de la bienveillance, le respect de l'individu et de la collectivité, etc.) ; les conventions sociales qui reflètent le comportement des membres d'une culture donnée, (les rituels, les traditions, la hiérarchie sociale, les relations en fonction du sexe, de l'âge, du groupe d'appartenance ethnique, la manière de rédiger des différents types de textes...) ; les institutions sociales (les institutions de la religion, de l'éducation, les organisations scientifiques, artistiques, etc.)

Pour ces raisons, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) publié en 2001 a mis l'accent sur l'importance d'une prise de conscience des aptitudes interculturelles. Ces dernières sont prioritaires parmi les objectifs principaux de l'enseignement des langues dans une approche interculturelle qui « favorise le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001). Les apprenants des langues vivantes peuvent alors en même temps communiquer des informations et entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

Il est important, d'abord, de préciser la notion de compétence interculturelle et ce qu'elle recouvre.

1. Compétence interculturelle

1.1. Notion de compétence interculturelle

Puren, C (2010 : 1) définit l'interculturel comme les représentations, les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-apprendre, le pluriculturel/ que J.C.Beacco (2008 : 38) détermine comme «un constituant du «vivre ensemble démocratique» et le co-culturel qui sont les conceptions qui aident les personnes de cultures différentes à agir en commun. Selon Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002 : 12) l'acquisition de la compétence interculturelle n'est pas une condition nécessaire pour qu'on devienne un bon locuteur interculturel. Ils en citent des raisons telles que : Premièrement, il est pratiquement impossible d'anticiper les connaissances nécessaires pour une interaction avec des personnes venant d'autres cultures parce que celles-ci évoluent constamment et qu'il existe, dans un même pays, différentes langues et cultures. En outre, les identités et les valeurs sociales d'un individu se développent constamment pour autant qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux et découvre de nouvelles expériences, comportements et croyances. Ainsi doit-on toujours s'adapter, tolérer les différences chez les autres,

ceci constitue un processus infini. Pourtant, d'après le CECRL la composante interculturelle, amène les apprenants à développer leurs savoirs (les connaissances relatives à la vie quotidienne), leurs savoir-être (acquis par les apprenants au cours de leur communication avec les représentants d'autres cultures) et leurs savoir-faire (le rôle d'intermédiaire culturel entre les deux cultures)

1.2. Les composantes de la compétence interculturelle

On peut citer plusieurs composantes de la **compétence interculturelle** dont les plus essentielles sont :

- Les *savoir-faire* sont du niveau de l'application des connaissances et de l'utilisation courante de la langue. À un premier niveau d'apprentissage, ils permettent aux apprenants de « fonctionner » dans la langue cible, linguistiquement parlant. A un deuxième niveau, les compétences des élèves reposent sur l'expérience de pratiques pluriculturelles pour « savoir-ajuster » adéquatement leurs comportements à l'environnement et pour « savoir-interagir » efficacement. A un niveau supérieur, les apprenants décodent des messages qui peuvent porter à diverses interprétations. Ils parviennent à « négocier » des situations de malentendus, d'incompréhension ou même conflictuelles. Un savoir-faire se manifeste par une performance en situation réelle de communication, à l'extérieur de la classe.
- Les *savoir-être* relèvent des domaines affectif et psychologique. Trois dimensions sont à considérer. La première vise la sensibilisation et l'appropriation des autres cultures. Il s'agit d'une phase de « conscientisation culturelle », laquelle peut se faire en langue maternelle. On réfère à un « savoir-comprendre ». La deuxième est une appropriation critique des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité. On réfère au « savoir-accepter » et au « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures. La troisième dimension relève de la *compétence transculturelle*. Elle se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact (Lussier, D., 2007). Elle vise à instaurer la convivialité indispensable à nos sociétés multiculturelles.

2. Contexte d'enseignement de l'interculturel au Vietnam

Le Vietnam est un pays francophone mais la présence des francophones dans certaines régions du pays est encore discrète et moins perceptible que dans les grandes villes. Pour compenser le manque de contact direct avec les natifs et leur

culture, les enseignants et les apprenants se servent des méthodes de communication, de civilisation ainsi que des médias afin de s'informer sur les interférences culturelles, les malentendus et même les chocs éventuels lors des rencontres avec un étranger. Pourtant, ces sources d'informations ne sont pas mises à jours et la consultation ne constitue qu'un des moyens pour s'auto-former en compétence interculturelle. Quant à la formation officielle à l'interculturel lors des cours de langues, nous observons qu'elle est souvent considérée comme accessoire dans le cursus et les objectifs du programme. Certains enseignants négligent les parties concernant la culture intégrées dans leur méthode de langue en réservant une meilleure concentration sur la compétence linguistique. Cependant, Clanet, C. (1993 : 201) préconise que la pédagogie interculturelle a trois fonctions principales : «apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle», c'est-à-dire apprendre à relativiser, à comparer sans juger; «apprendre à négocier, à accepter le conflit et faire des compromis»; «apprendre à emprunter, à faire l'expérience et à critiquer» en développant la technique de l'argumentation.

3. Proposition didactique pour la compétence culturelle

Être exposé à la culture cible est un objectif commun de tout enseignant/apprenant. Mais comment acquérir la compétence interculturelle si l'on n'a pas encore ou si l'on n'aura presque jamais l'occasion de sortir de son pays même de sa petite communauté ? Par conséquent, afin de répondre à cette question, nous devons nous mettre d'accord sur le fait que l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement l'apport d'informations au sujet d'un pays. Il a pour objectif, comme le proposent Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002 : 16) :

- d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;
- de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;
- de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que
- les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;
- d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

Ainsi, pensons-nous que l'enseignement de l'interculturel peut bien passer par l'observation et la comparaison des mêmes situations communicatives dans les langues source et cible. En fait, les études en pragmatique contrastive nous

ont permis de remarquer qu'il existe des universaux ou des variations dans le fonctionnement des actes de langage. Pour un simple acte rituel tel que l'acte d'invitation en français et en vietnamien à travers les cartons d'invitation, nous pouvons faire remarquer à nos étudiants les valeurs et identités de chaque peuple.

En effet, la carte d'invitation aide les invités à se rappeler la date, l'heure et le lieu du mariage. La carte est un genre d'invitation officielle. En France, la carte d'invitation est envoyée par la poste. Après l'avoir envoyée, on peut recevoir une réponse dans les meilleurs délais. Au Vietnam, on préfère des invitations directes par des rencontres ou par des visites à la maison de l'invité ou au moins par des coups de téléphone (si c'est amical) pour des cérémonies informelles. Cette coutume sert à montrer le respect de l'invité. Quand la carte est remise en main propre, les invités apprécient vraiment l'invitation et transmettent un cadeau aux époux le jour du mariage même s'ils ne peuvent pas assister à la cérémonie.

Pour la forme des cartes d'invitation, les cartes en français sont ornées de moins de couleurs vives et de vignettes que celles en vietnamien qui sont décorées de couleurs vives (surtout de rouge pour le mariage) représentant le bonheur, la chance, la prospérité et l'épanouissement. Ce qui doit être fait avec le plus de soin sur les cartes est le libellé, car c'est ce qui affectera le plus le lecteur.

Quant au langage, il doit être de grande politesse. Bien que le texte des cartes d'invitation soit plus personnalisé en français qu'en vietnamien, les deux peuples partagent l'usage des moyens linguistiques exprimant la politesse positive¹ et négative². En fait, les Français ainsi que les Vietnamiens ont recours souvent à des verbes performatifs pour exprimer l'acte d'invitation tels que : *inviter*, *convier*, *prier*³,... Ces verbes constituent le noyau de nombreuses expressions d'invitation qui peuvent renforcer la volonté, le respect...que le destinataire veut exprimer à l'égard de son invité.

Toutefois, les deux communautés choisissent différemment le type de politesse à privilégier. Les Français accordent une priorité plus grande à la politesse négative, en utilisant des formules d'invitation indirectes ainsi que d'autres stratégies comme l'emploi du futur simple, du conditionnel, du pronom personnel *ils* pour désigner implicitement ceux qui invitent et du pronom de politesse *vous* pour s'adresser à l'invité. Par contre, les Vietnamiens accordent une plus grande importance à la politesse positive. Ils disposent d'un système protocolaire varié grâce à un large éventail de termes de parenté. Cet usage donne l'impression d'appartenance à la même communauté et facilite davantage la communication entre le locuteur et l'interlocuteur. Toutefois, il demande une grande attention en utilisant tel ou tel terme pour honorer et ne pas vexer l'invité. Des constatations sur la présentation

et la manière de transmettre la carte, on peut faire observer aux étudiants que les Vietnamiens mettent beaucoup d'importance sur le respect de l'honneur mais non pas sur la personnalisation en optant souvent pour des modèles traditionnels comme nous l'avons présenté précédemment.. Par contre, l'individualité est appréciée par les sociétés occidentales en général et par celle de la France en particulier. Cela contribue à interpréter la mise en relief de l'originalité dans beaucoup de cartes d'invitation en français. Les formes, le contenu sémantique et les expressions langagières dans chaque carte font donc apparaître une grande variété dans la manière de réaliser l'acte d'invitation des Français.

Après ces constats, on peut demander aux étudiants de faire un projet consistant à comparer les actes de langage soutenu ou familier, ou de faire un exposé au sujet de la variation culturelle sur la même situation de communication. Les enseignants motiveront les apprenants passionnés et curieux d'une culture étrangère à manifester leur valeurs et identités nationales.

Conclusion.

En conclusion, l'interculturalité joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue. Car, ce sont les systèmes de valeurs fondamentales : ce que les gens pensent, croient, quelles sont leurs valeurs tant communes à tous les peuples, tant distinctives (l'expression de l'hospitalité, de la bienveillance, le respect de l'individu et de la collectivité, etc.) ; les conventions sociales comme: le comportement des membres de la culture apprise, (les rituels, les traditions, la hiérarchie sociale, les relations en fonction du sexe, de l'âge, du groupe d'appartenance ethnique, la manière de rédiger différents types de textes, etc.) ; les institutions sociales: les institutions de la religion, de l'éducation, les organisations scientifiques, artistiques, etc.

Ayant acquis ces connaissances, les apprenants de langues vivantes peuvent en même temps communiquer des informations et entretenir des relations humaines avec des personnes parlant la langue apprise et appartenant à une culture différente.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baumgratz-Gangl, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Beacco, J-C. 2000. *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. Coll. Références. Paris: Hachette.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Source électronique : <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>. [consulté le 25 octobre 2015].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. Paris : Les Éditions Didier. Source électronique : www.coe.int/lang/fr. [consulté le 25 octobre 2015].

Clanet, C. 1993. *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Lussier, D. 2007. Guidelines for the Assessment of Intercultural Communicative Competence. In: *Developing and assessing intercultural communicative competence: A Guide for language teachers and teacher educators*. Lazar, I, Kriegler, M., Lussier, D. Matei, G. and Peck C. (Eds.) 2008. *European Centre for Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Puren, C. 2010. *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle*. Source électronique: <http://www.aplv-langues modernes.org> [consulté le 25 octobre 2015].

Verbunt, G. 2011. *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon: Chronique sociale.

Notes

1. Selon Brown et Levinson, les réalisations de la politesse positive sont axées autour du principe « communautaire » qui met en valeur trois éléments : l'affirmation d'un terrain commun, l'affirmation de la coopération entre S (Speaker) et H (Hearer) et la volonté de répondre aux souhaits de l'autre. Ces deux linguistes identifient plusieurs stratégies qui impliquent des procédés linguistiques et prosodiques. Un des procédés des plus marquants pour la politesse positive est celui qui consiste à amplifier l'intérêt, l'approbation, la sympathie que l'on éprouve pour l'autre. Cette stratégie se réalise à l'aide de l'intonation, de l'accent tonique d'insistance ainsi que par des choix lexicaux ou des outils syntaxiques.

2. Selon Kerbrat-Orrecchioni (1996), la politesse négative sert à éviter ou à adoucir la réalisation d'un acte menaçant, par un des deux procédés :

la reformulation (substitution de l'acte par une formulation plus douce)

ou l'ajout d'un accompagnateur consistant à adoucir l'énoncé en y joignant par exemple, un minimiseur, un « modalisateur », un « amadoueur » ou un « désarmeur », tel que défini dans Pamphile Mebiame-Akono (2008 : 8-9)

3. Ces trois termes ont la même traduction vietnamienne : *mòi*

Synergies Pays Riverains du Mékong n° 7 / 2015

Thématique 3
Contacts des langues
et quête d'une identité spécifique
dans le Sud-Est asiatique :
representations et usages,
mises en récits de la langue française



Les étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville : que savent-ils et disent-ils des contacts des langues dans leur pays ?



NGUYEN Thi Tuoi

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

Résumé

Le présent article cherche à mettre en évidence l'existence d'une pluralité linguistique plus ou moins inconsciente chez des locuteurs vietnamiens dont certains étudiants de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville. L'objectif de son auteur est de découvrir le capital langagier des étudiants et leurs représentations concernant le contact des langues internes et externes au Viet Nam. Ce travail, qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche de longue haleine portant sur le plurilinguisme et le contact de langues, ne vise qu'à présenter les premiers résultats d'une enquête exploratoire menée auprès de cinq étudiants suivant actuellement une formation universitaire pour devenir enseignant de français.

Mots-clés : plurilinguisme, contact de langues, pluralité linguistique, capital langagier, représentations

Students of Ho Chi Minh City University of Pedagogy: What do they know and how do they say about the exposure to languages in their country?

Abstract

This article aims to highlight the existence of an unconscious linguistic diversity among Vietnamese speakers including students of the University of Pedagogy in Ho Chi Minh City. The author's objective is the students' language capital and their representation of contact for internal and external languages in Vietnam. This work, which is part of a long-term research project on plurilingualism and language contact, is only intended to present the first results of the exploratory survey conducted with five students currently following university training to become a French teacher.

Keywords: plurilingualism, language contact, linguistic diversity, language capital, representations

Le contexte sociolinguistique du Viet Nam

Sur le territoire vietnamien vivent 54 ethnies parlant 54 langues (Ruscio, 1989, 1993), parmi lesquelles le vietnamien, la langue des Kinh - ethnie majoritaire - est la langue officielle et la langue de scolarisation. L'histoire mouvementée du

pays (Feray, 1996 ; Tertrais, 1993 ; Nguyễn Thiện Giáp, 2006) explique les contacts prolongés des habitants du Viet Nam avec la langue chinoise, puis avec le français et l'anglais. L'ouverture politique et économique du pays a favorisé l'apparition des langues de la région telles que le japonais, le coréen et le thaïlandais, enseignés à l'heure actuelle au niveau universitaire. Par ailleurs, l'adhésion du Viet Nam à l'ASEAN en 1995 et la création de la communauté économique de l'ASEAN prévue en 2015 a donné et va donner une place importante à l'anglais, considérée comme la *lingua franca* de la région.

En outre, la langue vietnamienne elle-même présente des caractéristiques d'une langue polynomique, caractérisée par la présence de nombreuses variétés linguistiques régionales mais considérée par ses locuteurs comme une unité autonome, avec un nom spécifique (Marcellesi, 1984 ; Bulot, Blanchet, 2013).

Dans un tel contexte, il semble évident qu'il existe une pluralité linguistique chez les Vietnamiens. La pluralité linguistique ici est comprise comme « pratique [langagières] des individus » (Dinvaut, Rispail, 2012). Nous nous sommes posés les questions suivantes : Dans quelle mesure est-elle connue et reconnue par ses propres locuteurs ? Ce sera notre première question. Dans quelle mesure est-elle prise en compte à l'école et à l'université ? Ce sera notre deuxième question.

Un manque dans les recherches sur la pluralité linguistique

Cette pluralité linguistique, qui constitue « l'ensemble des procédés linguistiques par lequel une communauté communique, se reconnaît et se constitue [...], (et) des métissages linguistiques formés de la rencontre de plusieurs langues sur une aire géographique donnée » (Dinvaut, Rispail, 2012), n'est pourtant guère étudiée, alors que les résultats de telles recherches pourraient avoir des retombées très intéressantes sur le plan de la didactique des langues.

En effet, à l'heure actuelle, l'enseignement-apprentissage des langues reste fortement cloisonné, c'est-à-dire qu'on ne prend pas en compte des préacquis d'autres langues, et les phénomènes plurilingues chez les apprenants sont vus sous l'angle d'« interférences (souvent négatives) », et perçus comme des difficultés. Nous nous demandons s'il est possible de considérer la pluralité linguistique présente chez des Vietnamiens comme une richesse à exploiter en didactique des langues. En effet, les locuteurs plurilingues présentent des habitudes de transfert, de traductions, de passages d'une langue à l'autre, plus ou moins bien répertoriées et valorisées, qui pourraient être mises à profit dans une éducation plurilingue consciente et adaptée.

Problématique de recherche

Étant donné le potentiel que représente la pluralité linguistique pour la didactique des langues en général et pour l'enseignement-apprentissage des langues, et entre autres du français, dans un contexte plurilingue comme celui du Viet Nam, en particulier ; mais aussi le constat que les recherches dans ce domaine sont encore inexistantes, il nous semble intéressant et utile de formuler les hypothèses suivantes :

- Il existe chez des Vietnamiens une pluralité linguistique (faite de langues internes et étrangères) dont ils ne sont pas vraiment conscients ;
- Une recherche par la méthode des biographies langagières peut mettre en évidence cette pluralité (la biographie langagière étant entendue comme « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'a parcourus une personne et qui forment désormais un capital langagier ; (chacun) est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues maternelles, ou étrangères qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun. » (Cuq, 2003)
- Cette pluralité est porteuse de richesse à prendre en compte pour l'acquisition et l'enseignement des langues ;
- Une nouvelle posture didactique, positive face à cette diversité, pourrait être construite et adoptée chez les enseignants de langue.

Cela nous amène à poser les quatre questions suivantes qui sont autant d'objectifs de recherche :

1. Que connaissent les futurs enseignants de langues au Viet Nam, et particulièrement de français, sur les langues et le plurilinguisme de leur pays ?
2. Quelles sont leurs représentations sur ces langues et leurs locuteurs ?
3. En quoi ces expériences linguistiques et métalinguistiques peuvent-elles constituer des apports susceptibles de favoriser l'apprentissage d'autres langues ?
4. Quel(s) dispositif(s) mettre en place dans une perspective de formation des enseignants de langues, et surtout de français ?

Ces questions supposent une recherche en plusieurs étapes dont nous proposons ci-dessous seulement la première, à savoir l'exploration du terrain plurilingue vietnamien. Ainsi, comme objectif de la première étape de recherche, nous ferons un inventaire des capitaux langagiers des étudiants, de leurs représentations sur le contact des langues internes et externes au Viet Nam. Nous nous proposons de mener une enquête exploratoire afin d'identifier les éléments indispensables qui

nous permettront de mieux approfondir notre propos à ce sujet et de chercher à trouver les éléments de réponses aux deux premières questions posées *supra*.

Conduite de l'enquête

Nous choisissons le récit de vie comme méthode pour cette phase d'enquête exploratoire. Pour ce faire, nous élaborons un guide d'entretien semi-directif qui se compose de quatre rubriques :

- 1) **Profil d'enquêté** : origine, lieu de naissance, parcours expérience(s), arrivée et installation à HCMV, voyages annexes, changements de régions...
- 2) **Langues et conditions d'acquisition** :
 - langues connues, langues parlées, langues contactées depuis l'enfance,
 - conditions d'acquisition (où et comment les apprendre ? Avec qui ? Dans quel cadre (institutionnel ou non) ? De quelle façon en terme de mode d'apprentissage ? Comment s'adapter aux nouvelles langues ? Comment s'est déroulé l'apprentissage ?
- 3) **Langues et situations d'emploi** :
 - dans la famille,
 - dans d'autres circonstances
 - transmission d'une langue de famille
- 4) **Langues / identité**
 - Représentations sur contacts de langues
 - Question d'appartenance dans une communauté linguistique

Nous avons ainsi recueilli 5 témoignages dont nous présentons ci-dessous la biographie langagière.

Biographie langagière de l'enquêtée n° 1

La première enquêtée, TT, est née à Hô Chi Minh-Ville (désormais HCMV) mais ses parents sont originaires de Long An, une province du sud du VN dans le delta du Mékong, qui a des frontières avec HCMV par les routes nationales 1A et 50. Comme ses parents quittent Saigon pour s'installer à Long An quand elle avait 12 ans, elle fait souvent des va-et-vient entre Saigon (HCMV) et Long An pour leur rendre visite. Son grand-père est français, et c'est sa grand-mère qui parlait français avec elle quand elle était petite et qu'elle n'allait pas encore à l'école. Peut-être ce premier contact l'a-t-elle conduite au cursus de français dit bilingue dès la première classe au primaire. Ainsi, elle a appris le français pendant douze ans jusqu'à son entrée à l'université là-où elle continue à s'inscrire à la filière de Pédagogie du Département de français pour devenir enseignante de français. Malgré son long parcours, elle a par ailleurs avoué que la passion pour la langue de Molière est arrivée un peu plus tard : 8 ans après le commencement de son apprentissage ! TT apprend aussi l'anglais et l'espagnol. Pour elle, il est évident d'apprendre l'anglais à cause de son omniprésence dans la vie quotidienne : films chaînes télévisées, Internet,... alors

que l'espagnol, troisième langue étrangère qu'elle étudie depuis son entrée à l'université, est considéré comme un ajout et un loisir. En ce qui concerne l'usage des langues qu'elle connaît, avec un niveau B2, elle peut utiliser aisément le français dans ses études et au cours de ses petits boulots. Elle peut avoir facilement des contacts en anglais dans la vie quotidienne mais elle décide de ne pas s'y investir car pour elle, il y a trop de monde qui le connaît !

Biographie langagière de l'enquêtée n° 2

La deuxième enquêtée, CS, née à HCMV où est né aussi son père d'origine chinoise. Sa mère est originaire de Huê. Nous sommes surpris d'apprendre que ni son père ni sa mère n'utilisent leur langue d'origine dont le chinois et le dialecte de Huê dans les conversations familiales. Ils n'obligent pas de ce fait leurs enfants à les apprendre ni à les parler. On se parle donc avec le parler de sud ! Malgré sa bonne maîtrise du chinois, le père de CS l'utilise seulement avec ses voisins qui sont chinois et ses collègues dans son travail. Et en travaillant dans une compagnie dont le patron et la plupart des salariés vietnamiens d'origine chinois, la mère de CS doit donc apprendre le chinois. CS dit que dans sa famille, sa mère n'utilise que son dialecte quand elle est en colère. Est-ce seulement en langue d'origine qu'on arrive à manifester plus clairement ses émotions ? Quant à son père, il aimerait bien que les enfants apprennent le chinois et CS n'a pourtant aucun projet avec cette langue parentale. Elle apprend cependant l'anglais depuis qu'elle a douze ans et le français lors de son entrée à l'université. Elle fait souvent des échanges en anglais avec ses cousins et cousines vivant au Canada et en Australie. Elle déclare parler avec des amis à la fac en anglais et en français et l'usage des langues étrangères varie en fonction de ses émotions : en français quand elle se sent triste, en anglais quand elle se met en colère ou qu'elle est gaie.

Biographie langagière de l'enquêtée n° 3

La troisième enquêtée, PQ, est née à HCMV comme ses parents. Habitant depuis longtemps à Saigon, malgré son origine nordique, le vietnamien de son grand-père porte des caractéristiques du parler du sud. PQ et sa famille ne sortent jamais de Saigon. Comme son grand-père maternel est enseignant de français et d'anglais, que sa mère est enseignante d'anglais et que sa tante installée en Belgique connaît le français ; QP croit que sa famille est douée en langues. En effet, elle connaît quatre langues étrangères : le français-LV1 première langue étrangère apprise à l'école maternelle, l'anglais depuis l'école primaire (quand elle avait six ans), le chinois depuis son premier diplôme universitaire, le français et le japonais depuis son deuxième diplôme universitaire. N'ayant pour l'instant aucune activité professionnelle, elle utilise ces langues surtout dans des contextes académiques, c'est-à-dire en classe, dans des clubs de langues étrangères ou pour se distraire (voir des films, la télévision, etc.). Souhaitant devenir enseignante de langue, elle croit que plus elle suivra de classes de langues plus elle aura de compétences pour enseigner.

Biographie langagière de l'enquêté n° 4

Le quatrième enquêté, H, est né à Tiền Giang, une province du sud du VN dans le delta du Mékong, à quelque 80 km de HCMV. Ses grands-parents, ses parents, sa famille y habitent depuis toujours. Avant d'aller à HCMV pour faire ses études universitaires, il n'a jamais quitté son pays natal. Pourtant, à côté du dialecte du sud, il peut parler ceux du nord et du centre en imitant les présentateurs des chaînes régionales de la télévision. En plus de l'anglais, la première langue étrangère qu'il a apprise par obligation depuis sa troisième classe de la primaire, il cherche à apprendre le russe par curiosité et le français par une passion particulière pour cette langue. Avec son niveau C1 en anglais et B1 en français, il peut utiliser aisément ces deux langues dans le cadre de ses petits boulots. Il cherche quand même à pratiquer son russe élémentaire dans un club de gens qui aiment la littérature russe à HCMV. Parmi les langues étrangères, il préfère le français pour une raison très simple : l'alphabet du français est proche de celui du vietnamien. Il déclare se sentir plus à l'aise en s'exprimant dans le français que dans les deux autres langues.

Biographie langagière de l'enquêtée n° 5

La cinquième enquêtée, VG, est née à Quảng Ngãi, une province du Centre du VN, qui se trouve sur un territoire maritime avec un bord de mer de 129 km. VG a un père originaire du Nord et une mère de Quảng Ngãi. Dès l'enfance elle a pris l'habitude d'alterner entre le dialecte du nord et celui de Quảng Ngãi. Étant admise à l'université de Pédagogie de HCMV, elle a dû quitter Quảng Ngãi pour aller à HCMV faire ses études. Ici, elle est obligée d'apprendre à parler le dialecte du sud, ce qui lui a pris près d'un semestre avant de se retrouver à l'aise dans la conversation avec les gens à Saïgon. En ce qui concerne les langues étrangères, elle a appris l'anglais pendant douze ans, de la première classe de l'école primaire jusqu'à la terminale du lycée. Elle s'est ensuite inscrite à la filière de Pédagogie du Département de français, où elle a commencé à apprendre le français qui est sa deuxième langue étrangère, la troisième étant le chinois dont la passion lui vient de la découverte des chansons, des films en chinois. Elle déclare préférer le français aux deux autres langues étrangères parce que c'est la langue qu'elle a choisie d'apprendre de sa propre initiative sans aucune influence de la part des parents, d'autant plus qu'elle a fait beaucoup d'efforts pour surmonter les difficultés rencontrées pendant son apprentissage. Comme elle n'a pas encore d'emploi professionnel, VG utilise son bon niveau en anglais (650 points au TOEIC) pour apprendre d'autres langues dont le français.

Résultats de recherche

Voici donc un tableau présentant les résultats de notre enquête dans les trois volets : profil d'enquêté, Langues parlées et Conditions d'emploi des langues étrangères.

			E1 (TT)	E2 (CS)	E3 (PQ)	E4 (H)	E5 (VG)
Profil	Catégorie professionnelle : étudiant(e)		x	x	x	x	x
	Lieu d'origine différent de lieu d'étude : Ho Chi Minh-ville					x	x
Langues parlées	Le vietnamien comme langue maternelle	Parler du nord				x	x
		Parler du centre					x
		Parler du sud	x	x	x	x	x
	Langues étrangères	anglais	x	x	x	x	x
		chinois			x		
		espagnol	x				
		français	x	x	x	x	x
		japonais			x		
russe				x			
Conditions d'emploi des langues étrangères	Langues étrangères pour ...	le travail	français			anglais français	
		les activités quotidiennes	anglais	anglais			anglais
		se distraire	anglais	anglais	chinois		
		les échanges familiaux/ amicaux via Internet ou dans des clubs		anglais	toutes les langues apprises	russe	

Ce tableau récapitulatif nous permet de faire quelques constats suivants :

a) Variantes dialectes du vietnamien :

L'analyse des cinq bibliographies langagières nous montre que nos enquêtés utilisent différents parlers de la langue vietnamienne et qu'ils rencontrent certaines difficultés dans la conversation même avec leurs interlocuteurs vietnamiens à cause des différences dans les parlers régionaux.

En effet, selon les critères phonétiques, historiques et géographiques, ces parlers sont relativement classés généralement en trois groupes principaux (Hoàng Thị Châu, 2009) : le groupe des parlers du nord (jusqu'à Thanh Hóa) ; le groupe du parler du centre (de Thanh Hóa à Khánh Hòa) et le groupe des parlers du sud (de Bình Thuận à la pointe de Cà Mau). Il faut prendre en compte certaines caractéristiques de ces groupes de parlers. À titre d'exemple, les frontières entre ces parlers ne sont pas nettes, les frontières phonétiques ne concordent pas toujours avec les frontières lexicales ; l'unité des parlers n'est pas la même. Les parlers de Quảng Nam à Khánh Hòa (du groupe du parler du centre) et ceux du sud, qui s'étendent sur de vastes territoires, sont pourtant plus unifiés que les parlers de Thanh Hóa à Huế, qui offrent plus de variétés régionales sur une superficie relativement restreinte. Ce sont les différences phonétiques et lexicales qui rendent les parlers de Thanh Hóa à Huế difficilement compréhensibles. D'autant plus que certains parlers utilisés à Thanh Hóa, Nghệ Tĩnh et Bình Trị Thiên sont ceux des régions très anciennes du peuple ; ils ne sont donc pas unifiés et préservent encore de nombreux faits phonétiques et lexicaux particuliers du temps jadis (Nguyễn Kim Thân, 1982 : 58).

Cela explique pourquoi, au début de son séjour à Saïgon pour ses études universitaires, VG - la cinquième enquêtée n'est pas arrivée à se faire comprendre des Saïgonnais et elle a été obligée d'apprendre le parler du sud.

Paradoxe : mobilité restreinte mais métissage dialectale chez des enquêtés

TT et VG sont deux enquêtés qui font des déplacements, soit pour faire des études universitaires (le cas de VG) et/ou pour rendre visite aux parents (le cas de TT), le reste ne fait pas de voyages. Beaucoup de travaux dans le domaine de la dialectologie de la langue vietnamienne ont montré que l'assimilation des dialectes régionaux vers la langue nationale, le vietnamien en l'occurrence, dépend surtout de la mobilité des interlocuteurs, dans les grandes villes comme Hà Nội, Hồ Chí Minh ville qui attirent des gens en provenance de tous les coins du pays (Hoàng Thị Châu, 2009). Cela est affirmé par l'énoncé suivant :

« 88 PQ : mes proches parentaux sont originaires du nord mais ils habitent depuis longtemps dans le sud, ils sont influencés par les gens du sud, mon père parle donc avec l'accent du sud ».

Il s'avère qu'il n'est pas évident pour tous les enquêtés d'acquérir tous les parlers et/ou dialectes des gens de la famille, parfois, c'est l'entourage linguistique qui décide leur parler. En effet, CS, notre deuxième enquêté, a un père chinois et une mère d'origine de Huê mais elle ne parle que le vietnamien avec l'accent du Sud. L'enquêté H, quant à lui, ne sort jamais de son pays natal - Long An, avant d'aller vivre à Saigon pour faire ses études à l'université de Pédagogie de HCMV. Toutefois, lors de l'échange avec lui, on peut reconnaître un peu de métissage du parler du Nord. À titre d'exemple, il dit « *Đạ, vâng* » au lieu de « *Đạ* »¹. Il déclare pouvoir imiter ce parler des présentateurs des émissions à la télévision :

« 96 H : c'est évident que je peux parler 100% le parler du sud, mais il me faut bien articuler en parlant le parler du nord et/ou celui du centre [...] je regarde la télévision et j'imité [les présentateurs], je le fais depuis mon enfance ».

Ainsi, la mobilité ne représente pas un moyen unique qui favorise le contact de langue.

Le métissage des parlers de la région chez nos enquêtés et leur famille est une tendance, entre autres, de posséder le sentiment de communauté linguistique :

« 30 VG : en parlant le vietnamien, si je parle avec les gens de ma province, j'utiliserai le dialecte de Quảng Ngãi, je prends conscience automatiquement de le parler pour qu'ils me comprennent. Tandis que quand je viens au Nord et/ou à Hanoï [pour rendre visite à mes oncles], je leur parle en parler du nord. Ici [à Saigon], en entrant en contact avec des amis d'origine du delta du Mékong ou saïgonnais, si j'utilise le dialecte de Quảng Ngãi, ils ne me comprendront pas. Surtout devant la foule, je parlerai à la manière telle qu'on me comprend. C'est ainsi que je m'adapte dans la langue vietnamienne ».

Plurilingue en langue étrangère

Tous les cinq enquêtés connaissent au moins 2 langues étrangères dont l'anglais et le français - deux dominantes au Viet Nam. Mais seulement TT apprend le français comme première langue étrangère et le reste l'apprennent comme deuxième voire troisième langue étrangère (le cas de PQ et H). La seule CS apprend une première langue vivante 1 (l'anglais) depuis la sixième, tandis que les autres l'ont commencé dès l'école primaire, ce qui favorise beaucoup l'apprentissage d'une autre langue. En effet, presque tous les enquêtés en connaissent plus de deux. Par exemple, TT connaît le français, l'anglais et l'espagnol ; PQ en connaît quatre : l'anglais, le chinois, le français et le japonais ; H en connaît trois : l'anglais, le russe et le français et VG l'anglais, le français et le chinois. Ce capital linguistique est à

la source de leurs représentations et/ou leur identité fondée sur le contact des langues internes et externes du Viet Nam.

b) Représentations différentes sur le contact de langues

- À propos des parlers régionaux de la langue vietnamienne

Bien qu'ils soient plurilingues, la plupart des enquêtés ont une faible estime de soi une fois sortis de leur pays natal. En effet, VG peut utiliser plusieurs parler dans sa conversation mais elle se sent triste car une amie lui dit « 68 VG : [...] *tu parles mal le vietnamien, comment peux-tu enseigner [le français] ?* ». Elle avoue que certains Saïgonnais sont très sévères en matière de correction langagière. Pour avoir le sentiment d'appartenance à la communauté et/ou pour éviter la discrimination, les « immigrants » s'obligent à changer leur accent, leur langage parlé. Voyons ce que H déclare :

184 H : [...] je pense que l'accent du sud est identique à l'accent saïgonnais. Actuellement, je suis à Saïgon, je ne trouve donc aucun problème [...]. Mais, j'ai toujours une croyance que si j'utilise mon parler du sud au nord, j'y ferai face tout de suite aux problèmes comme j'ai lu dans les journaux [...] ».

Ou bien, les autres ne sont pas unanimes à propos du parler de l'autre :

76 VG : [...] mes amies de Quãng Ngãi font leurs études dans le département de physique, ils parlent aisément le parler de Quãng Ngãi, ils ne changent jamais leur accent. En fait, je crois que ça dépend de contexte qu'on doit changer ou non » ; 108 VG : [...] je n'ai pas envie de parler comme [les saïgonnais], il faut dire comment pour qu'on puisse comprendre. C'est mon but. [...] je pense que je n'ai pas capacité [de parler comme eux] » ;

« 122 PQ : ce n'est pas la peine de changer son accent mais il vaut mieux bien articuler en parlant » ;

« 170 CS : je ne sens pas aisée en écoutant quelqu'un essaie de changer son accent, je trouve que ça vexé l'orgueil de soi (rires). Je ne le me sens pas nécessaire. Ce n'est pas grave si l'on ne comprend pas [ce que vous dites], peut-être, il suffit à répéter ou à expliquer. »

Ainsi, malgré le renforcement de l'unité de la langue vietnamienne depuis son élévation au statut de langue officielle du pays jusqu'à maintenant, sur le territoire polyethnique avec ses variantes dialectales, il s'avère difficile d'obtenir un consensus linguistique.

- À propos des langues étrangères

En ce qui concerne le mode d'apprentissage, nous avons découvert de différentes stratégies d'apprentissage adoptées par les enquêtés pour apprendre une nouvelle langue étrangère dont la plupart est définie grâce à la prise en compte des ressemblances et/ou des différences entre les langues apprises. Par exemple, en apprenant le français, l'anglais et/ou l'espagnol, notre enquêté TT fait souvent les transferts entre ces trois langues. Elle dit :

« 58 TT : [...] si je travaille sur le lexique, j'écris un mot en toutes les trois langues. Cela me permet, premièrement, de me référer plus facilement, deuxièmement, de trouver les ressemblances [et/ou les différences] qui m'aident à éviter les confusions entre les langues ; parfois, si j'oublie le sens du mot d'une langue, je peux le reconnaître en le regardant dans d'autres langues, ce sera ainsi très simple. Et pour l'entraînement à la prononciation, il suffit de prononcer le mot en question à voix haute afin de reconnaître sa prononciation dans deux autres langues et de savoir comment est la différence d'intonation de ces langues. »

Au contraire, VG, la cinquième enquêtée refuse de faire des comparaisons entre les langues car, pour elle, les langues qu'elle l'apprend, dont le français et l'anglais, portent seulement des caractères partiellement identiques. Elle dit :

« 58 VG : au commencement de l'apprentissage du français, ces réflexes, je comparais tel mot en français à tel mot en anglais. Par exemple, le mot « information » avec le suffixe « -tion » en anglais est identique à « information » en français, [...] mais au fur et à mesure, je n'ai plus fait de telle comparaison parce qu'elles ne sont pas parfaitement exactes et que le fait de remarquer les ressemblances entre le français et l'anglais me rend perplexe ».

En guise de conclusion

La phase de pré-enquête nous a permis d'obtenir certains éléments de réponse à nos deux premières questions de recherche :

1. Que connaissent les futurs enseignants de langues au Viet Nam, et particulièrement de français, sur les langues et le plurilinguisme de leur pays ?
2. Quelles sont leurs représentations sur ces langues et leurs locuteurs ?

En effet, nous avons apporté des preuves pour déterminer le profil de nos étudiants-enquêtés, qui sont plurilingues en leur langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère. Nous avons pu comprendre les conditions d'acquisition de la connaissance de leurs langues parlées et celles d'emploi de ces langues. Pourtant, étant débutant dans le domaine de recherche sur le plurilinguisme, notre protocole

de recherche expérimental ne nous a pas permis d'obtenir suffisamment d'informations portant sur l'identité langagière des enquêtés.

De ces premiers résultats, d'abord, nous pensons rectifier le protocole de recherche afin de mieux répondre aux questions posées. Ensuite, nous nous proposons des pistes de travail et de réflexion qui nous permettraient d'abord de savoir ce que pensent les Vietnamiens en parlant des habitudes de transfert, de traductions et/ou de passage d'une langue à l'autre et ensuite d'envisager, dans une perspective socio-didactique, des dispositifs de formation d'enseignants de langue prenant en compte la pluralité linguistique des apprenants et des enseignants.

Bibliographie

- Candelier, M. (Coord.) 2010. *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et al., (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, document en ligne www.coe.int/lang/fr [consulté le 10 octobre 2015].
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Dinvaut, A.-M., Rispaïl, M. 2012, *Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux socio-linguistiques et didactiques*. *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 4 - Revue du GERFLINT.
- Feray, P.-R. 1996, *Le Viet Nam*. Paris : PUF.
- Hoàng Thị Châu, 2009, *Phương ngữ học tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội. (*Dialectologie du vietnamien*).
- Nguyen Văn Khang, 1999, *Ngôn ngữ học xã hội - Những vấn đề cơ bản*, NXB Khoa học xã hội. (*La socio-linguistique - Quelques problèmes fondamentaux*).
- Nguyen Thiên Giáp, 2006, « Chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam qua các thời kỳ lịch sử », document en ligne <http://ngonngu.net/> [consulté le 10 octobre 2015].
- Nguyen Kim Thản (chủ biên), *Tiếng Việt trên đường phát triển*, Hà Nội, NXB Khoa học xã hội. (*Le développement de la langue vietnamienne*).
- Nguyen Kiên Trường (chủ biên). 2005. *Tiếp xúc ngôn ngữ ở Việt Nam*, NXB Khoa học xã hội. (*Le contact des langues au Viet Nam*).
- Ruscio, A. 1989, 1993 : *Viet Nam, l'histoire, la terre, les hommes*. Paris : L'Harmattan.
- Tertrais, H. 1993. *Un état des recherches sur l'histoire du Viet Nam* en ligne sur www.persee.fr [consulté le 10 octobre 2015].
- Thamin, N., Simon, D.-L. Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières, consultable sur <http://www.u-picardie.fr> en août 2012. [consulté le 10 octobre 2015].
- Zarate, G. 2000. « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas ». *Mélanges CRAPEL* n° 25, *Une didactique des Langues pour demain/En Hommage au Professeur Henri Holec*, p. 75-89.

Note

1. “*Dạ, vâng*” : formule courant dans le nord ; “*dạ*” : formule courant dans le sud. Ce sont des expressions employées pour signifier qu'on a bien entendu ce que dit l'autre personne, que nous pouvons traduire par « marque d'attention ».

Situation réelle de l'enseignement / apprentissage du français à l'École Supérieure de Génie Civil de Hanoï



TRAN Xuan Lam

École Supérieure de Génie Civil de Hanoï, Vietnam

txuanlam@yahoo.fr

Résumé

Cet article vise à informer le lecteur de la situation réelle de l'enseignement / apprentissage du Français à l'École de Génie Civil de Hanoi : le contexte institutionnel et linguistique, le public de notre formation, le travail que nous avons réalisé et réalisons, en particulier les grandes difficultés que nous devons surmonter face à la domination de l'anglais et à la mentalité pragmatique des étudiants. Nous avons bien étudié cette réalité, avons effectué des mesures et en proposerons encore d'autres pour la survie et le développement du Français au sein de notre établissement.

Mots-clés : situation réelle, public, difficultés, mesures, propositions

Real situation of french teaching / learning at Hanoi School of Civil engineering

Abstract

This lecture wants to inform the readers about the real situation of french teaching / learning at Hanoi School of Civil Engineering : institutional and linguistic context, our students, the work we realized and realize, the difficulties we have face to the domination of english and to the pragmatic thinking of our students. We study this reality, did measures and propose others for the survival and the development of french at our establishment

Keywords : real situation, public, difficulties, mesures, propositions

I. Présentation générale

L'École Supérieure de Génie Civil de Hanoï (ESGC) a été fondée il y a environ 50 ans et relève du Ministère de l'Éducation et de la Formation. Elle forme des ingénieurs de génie civil dans différents domaines : technologie de la construction, matériaux de construction, construction des ponts et chaussées, architecture, environnement, constructions hydrauliques, technologie de l'information, machines de constructions.

Le corps enseignant de l'ESGC est constitué d'environ 1000 personnes parmi lesquelles il y a des professeurs et des docteurs. Bon nombre d'enseignants ont été formés ou ont fait un stage en France ou dans un pays francophone. 10% des enseignants maîtrisent bien le français. Pour le moment, nous avons des accords d'échange et de coopération avec de nombreux organismes français.

Chaque année, nous recrutons 2500-3000 étudiants à l'issue d'un concours très sélectif (environ 10.000 candidats inscrits). Le nombre total des étudiants de l'ESGC est d'environ 13000 - 14.000.

À l'entrée de l'école, les élèves ont à choisir ou bien le français ou bien l'anglais. Plus de 90% des étudiants choisissent l'anglais et moins de 10% (c'est-à-dire environ 200 étudiants par an) le français.

Les formations francophones ont vu le jour en 1994 avec la venue de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) jusqu'à maintenant : la filière d'Ingénierie de Bâtiment en 1994, Architecture en 2011. Le Programme de Formation d'Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (le PFIEV) est né en 1999 dans le cadre de la coopération entre les deux Gouvernements français et vietnamien.

II. Public + Motivation des étudiants

Il s'agit de l'élite du concours d'entrée. Au début de chaque année académique, on fait un appel à candidatures à tous les étudiants reçus ayant un bon résultat minimal (ceci change d'une année à l'autre en fonction de la réalité des recrutements) sur les 30 points maximaux. Dans l'annonce sont précisés le nombre d'étudiants recrutés pour la formation, les conditions d'être admis dans la classe (la note minimale demandée au concours d'entrée), le volontariat de l'inscription, les avantages et les obligations de chaque étudiant, le cursus d'études pendant 5 années (masse horaire de français, les matières dispensées en français...). Nous en choisissons les meilleurs pour les classes de 40-50 étudiants. Souvent, il y a deux raisons principales de choix pour les élèves : le prestige de la formation (bons amis, bons professeurs, image de marque de ces classes dans les sociétés vietnamienne et francophone et dans le marché du travail), et des avantages dont ils bénéficient : départ en France ou dans un pays francophone après les études pour un master, un doctorat, une bourse. Peu disent et pensent que l'amour du français constitue au début une motivation de l'inscription. Parmi ceux qui l'affirment, certains aiment vraiment cette langue, d'autres auraient présenté cette raison pour faire plaisir aux recruteurs et pour être admis.

III. Enseignement et résultats obtenus

Pour chaque programme (Bâtiment, Architecture, PFIEV), nous avons un effectif régulier de 40-50 étudiants / classe. On a donc chaque année 160-180 nouveaux élèves et ce chiffre s'élève à 800-900 en formation permanente pendant tout le cursus. Ce nombre reste assez stable durant toute la durée de la formation, il y a peu de départs vers d'autres programmes ou d'abandons. Les études s'étalent durant toutes les 5 années parallèlement avec les autres disciplines. Au total, il y a environ 600h de cours : le français général (pour le A2, B1 et B2), le français scientifique et le module d'insertion professionnelle. Pendant les cours de français, la classe est divisée en 2 groupes de 20 étudiants au maximum pour la bonne qualité des leçons. Le but à atteindre après les 5 années d'études est que les étudiants doivent être capables de communiquer et de se faire comprendre par les Francophones, lire et comprendre des livres, des revues de spécialité, rédiger certains textes à caractère scientifique. L'objectif ultime des formations vise la soutenance du projet de fin des études en français devant un jury francophone et le départ éventuel à l'étranger.

Le résultat que nous obtenons à l'issue des études (statistiques moyennes pour tous les parcours) :

- 95% des étudiants ont le DELF A2
- 45% d'entre eux réussissent le DELF B1
- 15% possèdent un DELF B2.
- 100% des titulaires du B1 soutiennent leur projet de fin d'études en français.
- 30% des étudiants partent en France après la formation pour des études approfondies.

Nous avons réussi, dans une certaine mesure, à accomplir les tâches à atteindre fixées les premiers jours de l'enseignement. Mais les défis pour la survie de la langue française au sein de l'École de Génie Civil sont importants comme l'a affirmé "l'Appel à Contributions" du groupe GERFLINT, et il n'y a pas que les menaces de l'anglais.

IV. Les difficultés pesant lourd sur la promotion et l'enseignement / apprentissage du français

Nous devons dire que celles-ci concernent non seulement notre établissement mais aussi toute la société vietnamienne.

1. L'Omnipotence de l'anglais

Il est indiscutable que l'anglais est devenu la langue commune des communications internationales dans tout le monde et ce n'est pas un cas exceptionnel pour le Vietnam où il est poussé à l'excès. Pour presque tous les gens, la langue étrangère signifie l'anglais et il semble que c'est aussi la mentalité du Ministère de l'Éducation et de la Formation. Les étudiants le sont aussi parce que la maîtrise de cette langue est pour eux la clé magique pour communiquer avec n'importe qui de n'importe quelle nationalité, pour travailler plus tard, pour partir étudier à l'étranger parce que tous les pays d'accueil acceptent de fournir les cours en anglais, même la France qui s'en plaint. L'anglais, ça suffit largement dans une société aussi spontanément pragmatique que la nôtre.

D'autre part, nous avons un autre obstacle. À l'entrée de l'École, il est évident que tous les étudiants apprennent l'anglais (ou le français, pour les programmes avancés strictement réservés à l'élite), ils n'ont pas le droit de choisir leur langue préférée (Nous pourrions avoir un effectif de 5-10% du marché des langues, et ceux-ci sont vraiment amoureux et motivés pour le français, ce qui faciliterait bien notre travail). L'anglais est donc imposé et imposant. Nous ne pouvons pas étendre notre enseignement vers d'autres publics malgré nous et malgré eux. On a soulevé ce problème à la direction de l'établissement qui a promis un changement dans un avenir proche. À nous d'insister et de patienter.

2. La motivation décroissante des étudiants

Comme nous l'avons dit, les étudiants qui ont choisi les classes francophones ne sont pas tous amoureux du français. Ils sont là pour les avantages susdits des programmes. La motivation (volontaire ou pragmatique) pour cette langue "vient en mangeant". Elle se maintient bien les premiers jours où les cours sont simples et leur apportent beaucoup d'intérêts et de curiosités. Mais quand les premières difficultés apparaissent, les choses commencent à se compliquer. Seuls ceux qui sont vraiment motivés (par amour du français, pour une détermination de partir en France après les études) continuent toujours leurs efforts pour avoir de bons résultats. Les autres s'ennuient. Ces derniers résistent, ils ne travaillent que pour une performance minimale acceptable ou ne vont pas régulièrement aux cours. Ceci décourage les professeurs et influe négativement sur l'ambiance commune de la classe.

Une autre raison de cette chute de motivation de nos étudiants est la concurrence de l'anglais qui a une mauvaise influence sur leur apprentissage du français. Face à cette réalité, nos étudiants francophones risquent de tomber dans l'angoisse. Pour y remédier, certains suivent des cours d'anglais parallèlement avec le français ;

d'autres qui l'ont appris au lycée suivent des cours intensifs pour le renforcer. Cette rivalité prend du temps et le résultat de l'apprentissage du français, partagé par celui de l'anglais, ne peut pas être meilleur.

La troisième raison qui pourrait affaiblir l'apprentissage du français de nos étudiants c'est que le français est rarement utilisé ultérieurement dans leur travail parce que les entreprises francophones ne sont pas nombreuses au Vietnam et qu'elles sont aussi anglophones. Si on apprend une langue, c'est parce qu'elle nous est utile pour longtemps. Or le français n'est plus le cas. Nos étudiants, malgré leur amour, leur passion pour le français, ne manquent pas de s'inquiéter face à cette situation. Ils se demandent s'ils ont raison ou tort d'avoir choisi le français et si le français leur est vraiment utile en ce moment et dans l'avenir.

Il y a une autre cause qui aurait diminué la motivation des étudiants, c'est qu'à partir de la 2^e année, le français ne fait plus officiellement partie (sauf pour le PFIEV) du cursus (il n'a que 8 crédits), c'est-à-dire que le résultat n'en est plus pris en considération dans le relevé de notes et dans l'évaluation définitive des étudiants. Ceci fait que nous avons beaucoup de mal à les faire venir aux cours et bien étudier.

3. Les avantages diminuent

Comme nous l'avons dit, nous sommes une société assez pragmatique, et nos étudiants le sont aussi. Ils s'inscrivent dans les classes francophones non seulement pour l'amour du français, pour la qualité de la formation, mais également pour des avantages : primes dans les études, cours de français gratuits, bourses de master et / ou de doctorat à l'étranger. Or, ce dernier temps, l'AUF a subitement refusé de continuer de les prendre en charge et l'ambassade de France en accorde rarement, ceci ne peut pas ne pas provoquer une certaine surprise décevante auprès de nos élèves, au moins pour les premiers jours car ils ne s'y sont pas encore habitués. Les mauvaises conséquences ne n'ont pas tardé à venir.

La tendance à réduire les bourses aurait découragé beaucoup nos étudiants. Sans le dire, des étudiants sont très déçus et même démoralisés. Nous craignons que la chute s'aggrave encore dans les années à venir. D'autre part, à l'ESGC, on vient d'organiser d'autres classes d'ingénieurs anglophones (nous l'analyserons ci-dessous) qui promettent une bonne perspective du débouché dans l'avenir. Elles ont menacé les classes francophones en attirant les meilleurs étudiants du concours d'entrée. Les classes francophones ne sont plus au premier rang.

Toutes ces raisons principales ont de mauvaises répercussions sur notre travail :

- le nombre d'inscriptions chute. Avant, nous avons des centaines de demandes pour une cinquantaine de places. Maintenant, nous devons faire parfois l'appel à candidatures à deux reprises pour assurer un effectif de 40-50 étudiants / classe, même moins.
- la qualité des recrutés diminue aussi. Jusqu'à ces dernières années, la note exigée pour l'admission était à partir de 25 points / 30 du concours d'entrée. Mais, récemment, on a dû se contenter des 19-20 points.

4. La concurrence d'autres programmes avancés

Depuis 5 ans, les classes francophones ne monopolisent plus le marché des formations avancées de l'ESGC. Avant, nous étions les seuls. Inspirés du succès de ces premières et captivant bien la tendance anglophone de la société et des étudiants, certaines spécialités ont repris notre modèle pour établir des programmes anglophones. On a le même enseignement / apprentissage en anglais : anglais général, anglais de spécialité, matières scientifiques dispensées en anglais. Il s'agit de "Construction civile et industrielle", "Environnement de la construction", "Construction des ponts et chaussées," et "Architecture". D'autres ne tardent pas à venir. Ces nouveautés ont attiré bon nombre d'étudiants admis et le seront durablement parce qu'à la sortie de l'école, ils pourront s'exprimer couramment non seulement en anglais général mais aussi travailler efficacement dans leur milieu professionnellement anglophone.

D'autre part, les Allemands sont eux aussi venus avec une autre politique originale : ils recrutent parmi nos élèves ceux qui veulent continuer leur formation universitaire en Allemagne en offrant des conditions favorables : un an d'apprentissage de l'allemand au Vietnam, visa et études gratuits dans les universités allemandes. Ils ont réussi à sélectionner une centaine d'étudiants par an. Ces derniers jours, nous accueillons encore des offres intéressantes des partenaires espagnols, italiens, russes, japonais, belges...

Ces adversaires redoutables ont menacé et menacent encore notre formation. Ils ont "volé" et enlèvent toujours nos candidats pour les programmes d'excellence. Nous avons à nous en inquiéter.

V. Solutions rémédiant à ces difficultés pour défendre la francophonie à l'ESGC

Face à cette situation, nous avons dû et devons prendre des mesures pour défendre la francophonie et notre travail. Elles nous ont aidés à maintenir un effectif et une qualité des étudiants assez stable durant une vingtaine d'années. Nous en citons ici quelques-unes.

1. Pour maintenir la motivation des étudiants, nous devons toujours renforcer et innover la qualité de l'enseignement en changeant périodiquement les manuels qui peuvent accompagner l'évolution du nouveau français et satisfaire les nouvelles exigences de la formation : Le Nouvel Espaces, Studio, Scénario, Champion pour le DELF...Chaque séquence d'enseignement vise de nouveaux apprentissages. Cet objectif ne peut être atteint que si les élèves partagent notre travail. Il revient à l'enseignant, tout en apportant les connaissances, d'organiser des conditions de leur transmission et de leur acquisition en faisant en sorte que les élèves dans leur diversité entrent en apprentissage. Motiver, c'est créer des conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement, c'est libérer l'élève de ce qui est bloqué. Pour stimuler le désir d'apprendre chez les élèves, il est nécessaire de prendre en compte leurs besoins et de leur donner du pouvoir sur leurs apprentissages.

D'autre part, les professeurs sont envoyés pour un master, un doctorat, des séminaires au Vietnam ou à l'étranger où ils mettent à jour les dernières innovations des collègues français et vietnamiens. Pour nous, aucune compétence, une fois construite, ne reste acquise par simple inertie. Elle doit au minimum être entretenue par un exercice régulier. Le métier d'enseignement s'exerce dans des contextes inédits, devant des publics qui changent, en référence à des programmes repensés, censés s'appuyer sur de nouvelles connaissances. Une compétence qui suppose un nouvel apprentissage n'est pas disponible pour faire face aux situations présentes. D'où la nécessité d'une auto-formation continue, elle appelle un renouvellement, un développement des compétences acquises en formation initiale, et parfois la construction, sinon des compétences entièrement nouvelles, du moins des compétences devenues nécessaires. Le perfectionnement des professeurs s'est limité longtemps à la familiarisation avec de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes et de nouveaux moyens d'enseignement. Aujourd'hui, toutes les dimensions de la formation initiale sont reprises et développées en formation continue.

Nous invitons aussi régulièrement des professeurs natifs assurant des cours de communication orale. Les frais en sont réglés par l'AUF avant et par notre école actuellement.

Côté étudiants, pour l'homogénéité des apprentissages, pendant les cours, nous les divisons en des groupes ayant le même niveau dans le but de faciliter le travail des professeurs et apprenants.

2. La bonne qualité de l'enseignement elle seule n'apportant pas la bonne motivation et le bon résultat des élèves, il nous faut toujours trouver d'autres manières pour les susciter, les stimuler et maintenir leur intérêt dans les études. Si l'enseignant parvient à motiver les étudiants, à leur donner le désir d'apprendre,

leurs changements de comportement, leurs progrès motiveront l'enseignant à leur tour. Plus l'enseignant invite les élèves à jouer un rôle actif et dynamique en classe, plus ils seront motivés à s'engager dans les activités qu'il leur propose. L'enseignant doit choisir les stratégies d'enseignement en fonction des connaissances qu'il doit transmettre à ses élèves. Pour accroître la motivation des élèves, il est nécessaire que l'enseignant crée un environnement dans lequel ceux-ci peuvent jouer un rôle dynamique et être plus actifs.

La Francophonie rassemble les meilleurs étudiants de l'ESGC et de maintes autres universités vietnamiennes non seulement pour des raisons linguistiques et culturelles mais aussi pragmatiques. Elle a eu un certain succès auprès des étudiants, des enseignants et de la société. Pour maintenir et renforcer cette image positive, le rôle des professeurs de français ne consiste pas seulement en un bon enseignement, ils ont encore à animer la Francophonie par de multiples activités qui ont pour but d'intéresser, de motiver davantage les étudiants dans l'apprentissage, ce qui est un des meilleurs garants d'une bonne perspective du français à l'ESGC et dans tout le Vietnam. Les activités extrascolaires et linguistiques collectives regroupant les jeunes pourraient leur donner davantage l'envie de mieux étudier le français. Dans cet esprit, avec les étudiants, nous organisons annuellement un concours de français, une soirée francophone, un tournoi de sport (tennis de table, badminton) et un tournoi de football. Chaque année, nous participons activement au concours *Dynamique* lancé par l'AUF et l'Ambassade de France. Nous avons même proposé et mis en place un *tournoi de football francophone* pour tous les programmes francophones de Hanoï. Tout le monde francophone est là pour faire connaissance, communiquer, échanger des expériences et surtout pour concurrencer. Aux étudiants de prendre la parole, les professeurs ne sont que des conseillers. Dans une certaine mesure, nous avons eu un succès considérable.

3. Pour faire la promotion des classes francophones, nous prenons aussi une autre initiative, celle d'organiser des rencontres entre étudiants en formation et ceux qui sont déjà sortis de l'école et qui ont eu des succès dans les études post-universitaires ou dans le travail professionnel. Il s'agit des professeurs des universités vietnamiennes ou françaises, des doctorants ou des ingénieurs. Ces "anciens" viennent pour raconter leur parcours depuis l'université jusqu'à maintenant : comment ils ont étudié, comment ils se sont débrouillés pour parvenir à aujourd'hui, pour donner des expériences, des conseils dans l'apprentissage du français et des disciplines scientifiques, dire ce qu'ils pensent des programmes francophones de l'ESGC et de bonnes perspectives des étudiants en sortant. Ces derniers sont de vrais exemples aux jeunes et leur renforcent mieux la motivation, la confiance et la détermination dans les études. Il est vrai que ces rencontres leur

apportent beaucoup de bienfaits : le nombre de DELFs (en particulier les B1 et B2) augmente chaque année, les départs en France ou dans un pays francophone se multiplient et le marché du travail apprécie bien la qualité des ingénieurs de notre formation. Les programmes francophones de l'ESGC sont devenus une grande marque dans la construction vietnamienne.

4. Enfin, il nous est impossible d'omettre un grand effort de la direction de l'École de Génie Civil qui est toujours favorable à la Francophonie. La finalité de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à l'ESGC est de maintenir la pluralité linguistique existante, c'est-à-dire prendre le parti de la diversité. Pour la direction, L'ESGC est un endroit où plusieurs langues sont comprises et parlées, car les langues ouvrent à la connaissance d'autres pays et d'autres peuples et à la compréhension de leur altérité. Elles permettent et stimulent les relations vers l'extérieur, sociales et politiques, culturelles et économiques. Des connaissances linguistiques largement disséminées constituent une condition du succès des efforts entrepris. Face à la prolifération d'ingénieurs anglophones sur le marché de la construction, l'ESGC décide d'y remédier. Elle tente de former des spécialistes francophones d'excellence pour compléter le manque de personnel dans les institutions francophones au Vietnam tout en y apportant les meilleures qualités. Depuis les premiers jours (1994), les responsables disent inlassablement oui à toutes les offres des partenaires ou ils en cherchent eux-mêmes. Ils soutiennent toujours nos propositions et acceptent celles des institutions francophones d'organiser de grands événements francophones : Le Consortium, le concours *Dynamique* de l'AUF, le salon "Étudier en France" de l'Ambassade de France... au sein de l'établissement.

Face à la difficulté actuelle de l'AUF et de l'ambassade de France au Vietnam, la direction de l'ESGC s'efforce de trouver des débouchés en France pour les étudiants de master : École des Ponts et Chaussées Paristech, Institut Mines Télécom, Université Marne-La-Vallée, École Supérieure de Cachan, INSA de Lyon... Ces établissements acceptent d'engager nos anciens étudiants et leur accordent certaines bourses. C'est un grand geste prouvant la préoccupation envers les élèves pour les faire venir et les garder pour les programmes francophones.

VI. Conclusion

En tant que professeurs de français, nous sommes très conscients des défis auxquels nous devons faire face : les menaces de la domination de l'anglais et des programmes anglophones, la mentalité pragmatique des gens et d'autres difficultés objectives / subjectives. Il s'agit des réalités inévitables, on doit vivre avec. C'est à nous, pour survivre dans le marché des langues étrangères, de faire notre mieux

possible pour y maintenir et étendre éventuellement notre part. J'espère que ces mesures aident non seulement à améliorer l'enseignement / apprentissage du français, mais encore à adapter cette activité au contexte, à la mentalité et à la culture de nos étudiants.

Bibliographie

- Allen. D. 1972. *Le micro-enseignement*, Dunod.
- Auger MT., Boucharlat. C. 1995, *Elèves difficiles, profs en difficulté*, Chronique sociale.
- Barbot J., Camatari J. 1999, *Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation, pédagogie théorique et critique*, PUF.
- Bertocchini P., Costanzo, E. 1989, *Manuel d'autoformation*, Paris : Hachette,
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., Pendanx, M. 1996, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
- Cortès, J. (Dir.) 1987. *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris : Didier/Crédif. Coll. *Essais*.
- Dabène, M., Ducantel, G. 1997, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, N°15, INRP.
- De Vecchi G. 199, *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation, 22.
- École de Génie Civil de Hanoï, *Bulletin d'information*, 2014.
- TRAN Xuan Lam, 2002. *Regards sur l'enseignement du Français général à l'école supérieure du Génie civil de Hanoï*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, France.

Les récits de vie d'auteurs vietnamiens francophones : un retour du sujet brisé



PHAM Van Quang

Faculté de Lettres françaises

USSH-Université nationale du Vietnam à HCM-Ville, Vietnam

quangpv@hcmussh.edu.vn

Résumé

Si la notion de littérature vietnamienne francophone est aussi révoquée en doute que son institutionnalisation au sein des champs culturel, artistique et politique, la profusion des récits personnels parmi ses sections de la création se révèle aujourd'hui incontournable. Se pose d'emblée la question de savoir si cet avènement, outre la problématique sociopoétique de l'inspiration et du goût prédominants de l'homme contemporain, nous amène à interroger le processus de subjectivation en ce sens que le sujet contemporain cherche à se valoriser ou à se (re)construire par ses actes et ses représentations. Notre propos est de dégager l'émergence des récits d'auteurs vietnamiens francophones non seulement comme une réalité de l'écriture postmoderne mais aussi comme un terreau pour réfléchir à des phénomènes existentialistes de l'homme en rapport avec le temps et l'espace.

Mots-clés : Vietnam, littérature francophone, récit de vie, subjectivité, identité

The life stories of Francophone Vietnamese authors: a return of broken subject

Abstract

If the notion of Francophone Vietnamese Literature is also doubted that its institutionalization within the cultural, artistic and political fields, the profusion of life stories among its sections of the creation is now an undeniable phenomenon. The question immediately arises whether this emergence, besides the socio-poetic problematic of predominant inspiration and sentiment in the contemporary society, leads us to question the subjectivation process in the sense that the contemporary subject seeks to value themselves by his acts and presentations. Our purpose is to identify the emergence of Francophone Vietnamese stories not only as a fact of postmodern writing but also as a breeding ground for think about existential phenomena of man in relation to time and space.

Keywords: Vietnam, Francophone Literature, Life story, subjectivity, identity

Notre étude de l'institution de la littérature vietnamienne francophone (Pham, 2013) a montré que parmi les genres narratifs les récits du vécu personnel occupent la place la plus considérable avec plus de cent titres recensés. L'émergence de

cette forme d'écriture de soi, souvent observée comme marginale de la littérature instituée, pose non seulement des problèmes sociopoétiques pour reconfigurer les contours génériques, mais aussi des réflexions ontologiques à l'individu par rapport à sa spatialité et à sa temporalité. Aussi pourrait-on affirmer que la profusion de ces récits traduit les sentiments et les goûts prédominants de l'homme contemporain. Il s'agit de la mise en scène d'une écriture des expériences vécues, des réalités reconfigurées, des mémoires et des témoignages. Cette écriture repose sur les stratégies de l'exploration du passé, de la redécouverte de l'histoire individuelle et collective, tout en transportant des dimensions culturelles, politiques et religieuses. Cette écriture de soi nous suggère également une observation sur les rapports entre passé, présent et futur, qui permettent de former ce qu'on appelle aujourd'hui l'identité.

La subjectivité et l'identité narrative

Pour comprendre le rapport du sujet et de l'écriture dans la construction de l'identité individuelle et collective, il n'est pas inutile de remonter à « l'archéologie » du sujet, allant de la modernité à l'ère du soupçon nietzschéen et ricœurien, période où l'on cherche à remettre en question l'expérience humaine en combinaison avec le temps et le récit.

La philosophie de la modernité affronte cette notion ambiguë de sujet, notamment à partir du temps rationaliste de Descartes avec son *cogito, ergo sum* qui amène à reconnaître au sujet de l'homme une double attitude : l'autoréflexion, soit l'homme est conscient de soi, et l'autodétermination, soit l'homme a la capacité d'établir son destin. Dans ces acceptions de la notion de sujet moderne, nous considérons que l'homme est responsable de sa pensée, de ses actes et de ses représentations. Cette figure du sujet moderne est donc caractérisée par sa conscience de soi et sa connaissance de soi, faisant que le sujet se forme dans sa totalité, dans son unité et sa cohérence. Aussi la philosophie du sujet qui est aussi celle de la conscience cherche-t-elle à expliquer l'homme comme un individu libre, responsable et capable de découvrir le monde tout en se procurant un sens de sa vie. Cette tendance cartésienne repose sur les interprétations de l'intériorité pure (Durozoi & Roussel, 1990 : 322) pour fonder une identité stable du sujet.

Toutefois, l'histoire humaine a connu un passage de cette figure du sujet moderne à celle du sujet contemporain au point que celui-ci se représente dans un moi pensant brisé ou blessé, en quoi nous pouvons parler d'un retour du sujet contemporain fragile et instable. Ce retour du sujet marque également une certaine rupture avec la considération cartésienne en faisant naître un principe de l'identité

narrative. En effet, déjà au XIX^e siècle Arthur Rimbaud ne s'est-il pas exclamé : « je est un autre » tout en éclairant sa conception poétique : « j'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde, je l'écoute : je lance un coup d'archet : la symphonie fait son remuement dans les profondeurs » ? Cette formule originale de Rimbaud a été même reprise par le philosophe du soupçon Nietzsche qui a remis en cause sérieusement toute la conception cartésienne du sujet, objectant que cette figure du sujet métaphysique a pour conséquence la volonté de déterminer un certain support de responsabilité et de capacité du sujet. Du point de vue de la liberté du sujet, si celui-ci se croit libre pour être responsable et conscient de ses actes c'est qu'il est jugé et condamné coupable, et partant, cette représentation du sujet est selon Nietzsche une métaphysique de bourreaux. Nietzsche se propose, en s'opposant à la conception de Descartes, une philosophie du devenir ou de l'inconscience, selon laquelle la liberté du sujet est une expression de sa puissance de création. Aussi la conception esthétique de la création de soi occupe-t-elle une place primordiale dans sa pensée, et la vie est conçue comme une œuvre d'art. La formule « je est un autre » prend donc son sens de signifier l'identité en devenir.

À l'instar de Nietzsche, Maurice Blanchot a, lui aussi, mis à mal la certitude cartésienne, au fait de distinction de l'*ego* et du *cogito* chez Descartes : « *ce qui est étrange dans la certitude cartésienne « je pense, je suis », c'est qu'elle ne s'affirme qu'en parlant et que la parole précisément la faisait disparaître, suspendant l'ego du cogito, renvoyant la pensée à l'anonymat sans sujet, l'intimité à l'extériorité et substituant à la présence vivante (l'existence du je suis) l'absence intense d'un mourir indésirable et attrayant »* (Blanchot, 1980 : 90). Renonçant à la métaphysique du sujet cartésien, Blanchot développe son idée du « ressassement éternel » de la parole mais de façon différente - cette idée est proche de la notion d'éternel retour de Nietzsche - car « *ce qu'il [interlocuteur] avait dit en tant que « Je » à la première personne, c'est comme s'il l'avait exprimé à nouveau en tant qu' « autrui », et qu'il eût été ainsi porté dans l'inconnu même de sa pensée, là où celle-ci, sans s'altérer, devenait pensée absolument autre »* (Blanchot, 1969 : 501). Cette réflexion blanchotienne, qui porte ainsi sur le traitement du temps et de l'espace narratifs dans le récit, nous conduit à la pensée de Paul Ricœur, pour qui « *la philosophie de la subjectivité a fait entièrement abstraction de la médiation langagière qui véhicule son argumentation sur le « je suis » et le « je pense » »* (Ricœur, 1990 : 22). En effet, la pensée de Paul Ricœur s'inscrit dans la tradition des philosophes du soupçon, en particulier pour ce qui est du *cogito* cartésien qu'il appelle le *cogito* brisé au point que l'expérience humaine est intérieurement déchirée. Comment observe-t-on alors la subjectivité humaine en brisure qui n'est plus en cohérence ? On s'intéresse donc à la notion d'*identité* au sens de Paul

Ricœur. Ce concept est l'un des points le plus important de sa réflexion, et qui « vient se substituer à la question de l'unité de la subjectivité humaine au-delà de la brisure du cogito » (Amalric, 2011). La composante narrative de l'identité personnelle que Paul Ricœur propose joue le rôle « d'assurer une concordance de soi-même à la faveur d'une mise en récit du caractère » (Michel, 2013 : 27).

Aussi serait-il nécessaire d'observer à partir des réflexions ricœuriniennes le triple rapport identité-narration-temps, permettant de configurer la permanence dans le temps. Par les problèmes du temps et de l'identité, Paul Ricœur prend le récit comme la médiation. Cherchant à « affirmer l'identité structurale entre l'historiographie et le récit de fiction » et à « affirmer la parenté profonde entre l'exigence de vérité de l'un et l'autre modes narratifs », Paul Ricœur met en valeur le caractère temporel de l'expérience humaine comme un enjeu ultime de l'identité structurale de la fonction narrative et de l'exigence de vérité de toute œuvre narrative. Il insiste sur les intrigues narratives : « le monde déployé par toute œuvre narrative est toujours un monde temporel [...] le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (Ricœur, 1983 : 17). Les réflexions de Ricœur font ressortir le besoin de raconter de l'homme contemporain, non seulement parce qu'on reconnaît à cette action narrative « un front théorique », mais aussi parce que toute vie humaine mérite d'être racontée, toute histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit, et encore parce que les grands récits n'ont plus cours, comme l'atteste Jean-François Lyotard. Si Paul Ricœur s'intéresse particulièrement à la mise en valeur du récit et de la démarche narrative dans le sanctuaire philosophique, il accorde une importance à l'approche littéraire par des récits personnels, caractérisant notre époque de la narrativité : « la littérature s'avère consister en un vaste laboratoire pour des expériences de pensée où sont mises à l'épreuve du récit les ressources de variation de l'identité narrative » (Ricœur, 1990 : 176). À la lumière de la pensée de Ricœur, nous interrogerons les récits de vie d'auteurs vietnamiens comme un espace où se reconfigurent les modalités d'identité.

Récit d'auteurs vietnamiens en son temps

La littérature vietnamienne francophone participe au concert de la littérature contemporaine du monde, notamment à partir des années 1980, en partageant son point de vue, ses réflexions, son choix de l'écriture. Il s'agit de la littérature de la transitivité, de la littérature des dialogues avec les patrimoines culturels et traditionnels, avec les sciences humaines et sociales. Elle est sensible à de grandes questions telles la représentation du sujet, l'expression du réel et de l'histoire. Elle amène le lecteur à observer une fresque historique où ses auteurs s'adonnaient

à leurs actes de narration sur les phénomènes et les conséquences des guerres et des hostilités. Ce paysage littéraire contemporain est esquissé de façon impressionnante par Dominique Viart dans son *Anthropologie de la littérature contemporaine française, Romans et récits depuis 1980* (2013).

Un des points caractéristiques de cette littérature consiste en le retour. Parallèlement à ce que nous venons de présenter à propos des réflexions de Ricœur dans sa volonté de rendre au récit une place privilégiée, la littérature vietnamienne francophone marque l'émergence des récits comme un phénomène où il y a « le retour des écrivains et des lecteurs au plaisir de la narration ». Ce retour dans la littérature est exprimé par Cristina Álvares en ces termes :

Aussi la production littéraire des années Quatre-Vingt récupère-t-elle des "notions périmées" comme le personnage et l'histoire. Le retour au récit a entraîné d'autres retours : celui de la transitivité [...] et aussi le retour du sujet. Celui-ci est saisissable non seulement dans la réhabilitation du personnage mais surtout dans l'autofiction qui surgit dans la scène littéraire comme une forme hybride qui, prenant l'autobiographique à travers l'écran du romanesque, assume que la vérité du sujet a structure de fiction. En mettant sa vie en récit, celui ou celle qui écrit de l'autofiction vient reposer la question du rapport entre vie et écriture - vie et œuvre - et, par là même, toute une problématique gravitant autour de la question de l'auteur (Álvares, 2005 : 95).

La littérature vietnamienne francophone évoque le retour au récit pour permettre de « procéder, à partir de fragments mal assurés, à des questionnements qui ne généreront sur le présent qu'approximations et doutes ». Plus que jamais la littérature devient une fortune aussi prospère de ce retour du sujet. Tout comme Cristina Álvares, Christian Milat explique ce phénomène du retour en rapport avec l'émergence des écritures de soi :

[...] alors que, dévalorisée par les sciences humaines, la subjectivité était, dans la période précédente, condamnée, le sujet, réhabilité par l'échec des grandes théories et entreprises collectives, est de retour, mais conscient désormais des apories de l'autobiographie, il s'épanouit dans la diversité des écritures de soi, où la fiction « existentielle » flirte parfois avec le réel. Aux récits d'enfance s'ajoutent les récits de filiation, voire les fictions biographiques, où la saisie de soi passe par l'appréhension de la figure de l'autre (Milat, 2006 : 2).

Revenons rapidement sur l'historiographie de cette littérature pour rendre compte de son schéma qui n'est pourtant pas toujours évident. Née du contexte de la colonisation française, elle cherche encore à constituer son champ autonome en se jouant entre différentes instances sociales et culturelles. Elle a dû s'infléchir et

se métamorphoser pour mieux s'adapter à des changements sociaux. Cela dit, les variations sociales ont réagi plus ou moins sur la continuité ou la rupture de cette production artistique. Effectivement, le Vietnam du XX^e siècle a connu des périodes agitées qui ont eu pour conséquences les conflits sociopolitiques, les bouleversements dans tous les états physiques sociaux et mentaux humains. Aussi la création de cette littérature correspond-elle essentiellement à deux périodes marquées : la première allant de la mainmise du français jusqu'en 1954, moment du départ des Français, et la seconde période datée de 1975 à aujourd'hui. Ces deux temps témoignent de leurs propres caractéristiques du point de vue de la thématique et au sujet de la prise de positions des auteurs.

Dans la première période - celle de la colonisation française - avec l'apparition des grandes figures telles que Tran Van Tung, Nguyen Manh Tuong, Pham Van Ky, Pham Duy Khiem, Nguyen Tien Lang, Cung Giu Nguyen, la littérature est vouée à exploiter les voix individuelles où s'expriment les rêves, les idéaux, les aspirations à s'évader, à s'élever pour un meilleur avenir. Or, les réalités n'étaient pas toujours à l'image de leur illusion. D'où les expériences de la déception, de l'amertume et de l'échec, qui s'inscrivent dans leur œuvre comme la trame de la narrativité pour mettre en intrigue les caractères d'une trajectoire tragique de l'individu.

La seconde période - celle de l'après-guerre, qui a ouvert une ère de l'indépendance du pays mais loin de devenir la conquête de la notion de liberté - a vu la naissance de la jeune génération, à savoir Ly Thu Ho, Kim Lefèvre, Flament Ngoc Thu, Tran Nhut Thanh Van, Anna Moi, Nguyen Tuyet Nga, Kim Doan, Kim Thuy, Tran Minh Huy, Hoai Huong, Linda Lê, etc. Ces femmes de plume participent du champ de la littérature vietnamienne comme les acteurs principaux tout en évoquant de grandes questions sur l'exil, le déracinement, la diaspora, le retour, symbolique ou réel. Leurs œuvres marquent le plus souvent le haut et le bas de leurs aventures individuelles et collectives en quête de terre nouvelle. Incarnés dans l'image de leurs personnages, les auteurs apparaissent d'ailleurs comme les témoins de leur vicissitude diasporique et exilée. Aussi dans les stratégies de l'actualisation de l'histoire et de la société, l'écriture de soi a pour fonction non seulement d'épancher des sentiments nostalgiques, du mal du pays et des angoisses, mais aussi de viser à des devoirs sociaux et éthiques, qu'il s'agit de témoigner pour leur époque.

Les figures du sujet en procès narratif

La littérature vietnamienne francophone s'inscrit donc dans le cours de la pensée contemporaine qui consiste à réfléchir à la transmission de l'expérience commune en péril ainsi que « la fin des grands récits » pour explorer les histoires de soi ou les

« petites histoires ». Les personnages dans les récits sont entraînés à la recherche de leur voix dans une absence, dans un vide ou dans une illusion des références traditionnelles et cohérentes. Écoutons par exemple Monique Thieu qui nous confie son récit de retour aux origines de sa mère, et aussi son histoire personnelle :

Repérer cet outrage. Sans réfléchir, je choisis le plus dérisoire, le plus conventionnel, et qu'en incorrigible théâtréuse tu aurais sans doute apprécié ! Les yeux fermés, j'entonne à pleine voix : « C'était un oiseau des îles, une fille d'au-delà les mers. Avec son mari, qu'elle va rejoindre dans un instant, elle est venue du bout du monde... ».

Mon exorde m'avait renvoyée aux origines. Qu'y avait-il à ajouter ? Le seul codicille qui me soit désormais permis : m'atteler à notre histoire, reconstituer le parcours, comme un point de fuite pour tout rassembler (Les années-mère. Histoire d'une famille métisse, 2010, p. 10).

Ce retour aux origines suppose une introspection, un besoin de se raconter, de se (re)constituer son existence dans la cohérence. Cependant, ces démarches narratives révèlent de plus en plus la figure du sujet dans son existence opaque, dans sa perte et dans son « dérisoire ». Essentiellement constitués par des « fragments mal assurés » ou par des trajectoires incertaines, la plupart des récits de cette littérature interrogent ainsi l'ontologie du sujet contemporain blessé, c'est-à-dire qu'il y a dans des œuvres une dimension existentialiste à partir de laquelle sont prises en considération la cause et la signification des expériences vécues. Les récits des auteurs en tant que Travailleurs indochinois de la Seconde guerre mondiale en deviennent une illustration par excellence. Ce sont des vies marquées par la fin des valeurs traditionnelles, agitées par la colonisation, blessées par les camps de travailleurs en France, déracinées par l'exil. Ces expériences de la rupture sont mises en intrigue pour mettre l'éclairage non seulement sur les parcours individuels mais aussi sur les conditions de notre société contemporaine. Nguyen Van Thanh commence et termine son récit par les réflexions introspectives pour tenter de se donner du sens : « [...] J'ai envie de me retrouver. Je tape ces pages au fur et à mesure que revivent mes souvenirs [...] Je voudrais honnêtement retrouver le vilain garçon que j'étais et, grâce à lui, comprendre peut-être l'individu que je suis devenu » (Saigon-Marseille aller simple, 2012, p. 11).

Dans les dernières pages l'auteur parle de la fin de sa vie comme si son existence est organisée dans une cohérence : « *Le parcours de mon existence a suivi une spirale. Je suis à présent proche de la dernière. Je suis arrivé à l'âge où la lassitude et l'usure se fondent en une sagesse qui conseille de faire des vœux et d'espérer sans exigence* » (Ibid., p. 300).

Les pratiques de récit de vie pourraient mettre en évidence le développement de son identité qui, aux yeux de Paul Ricoeur, s'apparente à l'identité narrative dont la permanence se trouve dans le processus de mise en intrigue de ses éléments existentiels. Pour autant nous portons notre attention particulière sur le retour du sujet dans la mise en narration. Celle-ci permettrait à l'individu de construire ses expériences. Ce retour en permanence ou en "unité mobile" est considéré par Bourdieu comme une « illusion biographique », en particulier du point de vue téléologique :

[...] la "vie" constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une "intention" subjective et objective, d'un projet [...]. Cette vie organisée comme une histoire (au sens de récit) se déroule, selon un ordre chronologique qui est aussi un ordre logique depuis un commencement, une origine, au double sens de point de départ, de début, mais aussi de principe, de raison d'être, de cause première, jusqu'à son terme qui est aussi un but, un accomplissement [...] (Bourdieu, 1994 : 81-82).

Cette illusion biographique engage l'auteur dans une nécessité de plaider pour son existence comme si par l'acte de raconter il constitue du sens pour soi :

Notre existence actuelle est le résultat d'un rude processus logique de volonté de Juliette et de moi-même, et non pas des faits de hasard. J'éprouve en écrivant ces derniers mots, un très grand regret et un douloureux reproche à l'infliger pour n'avoir pas su provoquer ou saisir l'occasion de demander, à genoux, pardon à mes parents. Je n'ai pas beaucoup parlé de Juliette. Je n'ai pas besoin de mots, je n'en ai pas assez à sa mesure pour parler de sa place dans ma vie. C'est ma vie, ma fée discrète, silencieuse, qui veille sur moi et sur nos enfants depuis plus de soixante ans. Maintenant, nous sommes dans une salle d'attente de la gare du GRAND-DÉPART. La vieillesse, ses corollaires et de merveilleux souvenirs dans nos bagages. De nous deux, je prendrai fatalement le prochain train sans Juliette. Cette pensée déjà me laisse dans une grande tristesse, et l'inquiétude de la laisser seule sur le quai de la vie (Saigon-Marseille aller simple, 2012 : 300-301).

Passer par le récit c'est entrer dans le procès narratif comme un acte nécessaire pour constituer « le moyen privilégié par lequel nous reconfigurons notre expérience temporelle confuse, informe et à la limite muette ». Par la mise en narration, les auteurs comme Nguyen Van Thanh, Thieu Van Muu ou Lê Huu Tho, les « ouvriers non spécialisés » emmenés de force en France, prennent conscience parfaitement de leurs expériences vécues, de leur existence dans le temps. Par le moyen même de la fiction ils cherchent à tisser une « intra-temporalité » comme élément essentiel des phénomènes humains : « Le présent ne me passionne plus.

L'avenir ne m'appartient plus ! Quelqu'un m'a dit un jour : *“Si tu ne sais pas où aller, retourne-toi et regarde le passé...”* ». Ces paroles révèlent une certaine réflexion profonde du soi pour actualiser l'histoire du sujet.

Nombreux sont les auteurs qui ont été expatriés par les péripéties de la colonisation ou par le conflit idéologique de l'événement de 1975 qui ont choisi de mettre en narration les éléments hétérogènes de leur existence comme mode de réflexion ou comme modalité de reconfiguration de soi. Ces éléments hétérogènes surgissaient ainsi, pour la plupart, des trajectoires sociales et des changements culturels éprouvés par les auteurs qui se situaient essentiellement dans les situations transculturelles et transnationales. Dans cette perspective, les intrigues de leur vie deviennent de plus en plus différentes et hétérogènes, d'autant plus qu'ils les fictionnalisent dans le récit pour tenter de retrouver une certaine cohérence de leur propre existence ; le processus de fictionnalisation des expériences relève des sentiments de retour, des « illusions biographiques ». Cependant, c'est paradoxalement cette fictionnalisation qui marque plus que jamais la vie fragmentaire dans un simulacre de cohérence. Aussi, quelque part dans le récit *La Barque* de Tran Quoc Trung le lecteur reconnaît-il que l'histoire de vie de l'auteur est enchevêtrée dans les histoires de ses proches, comme si son identité était en train de se faire :

Je ne suis jamais allé au Viêt-nam. Je ne verrai jamais le Viêt-nam de mes parents. L'histoire que j'ai racontée est celle d'un enfant qui est parti d'un pays dont mes pieds n'ont jamais foulé le sol. Pourtant, tout est vrai. Tout a été ressenti. L'odeur des fruits, le goût du sel sur mes lèvres, l'image de l'eau dans la nuit de mes rêves. La douleur et le manque. Et un homme. Son visage se rappelle sans cesse à moi et sa vie me rattache encore à ce que je suis.

Ce que je sais de cet homme m'a été raconté bien des années après le jour où j'ai vu dans mes yeux d'enfant ce que furent les derniers moments de sa vie.

[...]

Le sang de mon oncle coule encore dans mes veines. Je l'ai laissé s'échapper des lignes que j'ai écrites. Pour que chacun puisse voir devant, sans se retourner. Mais sans jamais oublier (p. 90-93).

Les auteurs trament sur leur propre vie les éléments des expériences comme pour sauver leur existence, en particulier dans le cas où ils sont des exilés dans une terre inconnue. Joséphine Le Quan Thoi raconte ainsi dans son *Vietnam. Quatrième génération* l'histoire de sa famille d'exilés avec tant de souffrances pour se reconstruire une existence, une nouvelle vie, loin de ses racines. Cette expatriation est une expérience ou une réalité qui est entrée dans le récit tout en évoquant une illusion de l'auteur de maîtriser un certain sens de sa vie :

Voilà, cet arrêt sur l'image n'empêche pas la vie de continuer, la terre de tourner autour du soleil... Cette vérité que la vie n'est qu'un passage sur terre m'a été bien souvent répétée par mon père, un homme sage et philosophe, qui avait eu assez d'expériences dans sa vie pour saisir cet aspect fragile et éphémère de la vie comme je le saisis moi-même à présent, à ces moments où la mort nous arrache des personnes chères » (p. 137).

De même, dans *Les Fantômes du crépuscule*, Flament Ngoc Thu esquisse son retour au passé pour réfléchir à des scènes hostiles de la société saïgonnaise pendant la période agitée où les destins s'entrechoquent. Non seulement le récit décrit l'angoisse de la guerre, l'atmosphère oppressante au sein de la famille brisée, il permet également à l'auteur de se retrouver dans les images blessées, fragiles, et coupées : « *A l'aube de ma vie, les fantômes sont apparus ce jour de première averse de l'année 1954. J'avais alors quatre ans et je ne comprenais pas encore* » (p. 9). L'auteur commence ainsi son histoire par présager un paysage gris de sa vie en correspondance avec chaque moment de l'histoire nationale, comme si les dispositions apparemment durables accordées au sujet narratif dans sa construction identitaire n'étaient pas de la nature mais du monde de la culture et de la société. Cela dit, il est vrai, la mise en scène de sa vie revient à procurer une connaissance de soi et aussi à affirmer que son existence n'est aucunement maîtrisée totalement par soi-même mais par des rapports avec les autres. L'existence narrative est donc fragmentaire, et les régions temporelles et spatiales nationales régissent forcément cette existence morcelée en tant que posture individuelle. Le récit sous forme de roman personnel n'est qu'une « illusion biographique » qui permet néanmoins au sujet narratif de croire s'échapper de la réalité vécue : « *Je me dirigeais vers ces horizons lointains où personne ne m'attendait. Mais je me sentais légère. Le crépuscule était déjà derrière moi, et la lumière pointait à l'Ouest* » (p. 314). Cette illusion de ne pas revenir au passé termine son histoire : « *Les fantômes se sont à jamais éteints. Et j'ai coupé mes racines du monde d'antan* » (p. 317). Cependant, plus on cherche à se couper de ses origines, plus on est hanté par ce sentiment de rupture qui emmène à une attitude de soupçon sur sa réalité. En effet, lorsque le sujet de l'écriture a la capacité de raconter et de mettre en intrigue sa vie, il justifie en même temps ses stratégies du soupçon sur ses temporalités. Les interrogations qu'il fait sur son existence en découlent davantage dans le procès narratif.

Les auteurs expatriés dans les années 1980, moment où notre société a connu une forte mondialisation sans précédent dans l'histoire humaine, sont engagés dans une "déterritorialisation" aussi bien au sens pratique qu'au sens symbolique. Plus que jamais ils ont des sentiments de perte, de vide et de rupture. L'acte de raconter est pour eux une "ligne de fuite" pour élargir et reconstruire leur

“territoire” identitaire. L’acte de raconter est par conséquent un acte de retour sur soi en se reconnaissant fragile, brisé et amputé. Ru de Kim Thuy cristallise parfaitement ces attitudes et cette conscience du sujet narratif à l’égard de son existence exilée et de sa réflexion rétrospective :

Je suis née à l’ombre de ces cioux de feux d’artifice, décorés de guirlandes lumineuses, traversés de roquettes et de fumées. Ma naissance a eu pour mission de remplacer les vies perdues. Ma vie avait le devoir de continuer celle de ma mère.

Je m’appelle Nguyễn An Tịnh et ma mère, Nguyễn An Tinh. Mon nom est une simple variation du sien puisque seul un point sous le i me différencie d’elle, me distingue d’elle, me dissocie d’elle. J’étais une extension d’elle, jusque dans le sens de mon nom [...] Par ces noms presque interchangeable, ma mère confirmait que j’étais une suite d’elle, que je continuerais son histoire.

L’Histoire du Vietnam, celle avec un grand H, a déjoué les plans de ma mère. Elle a jeté les accents de nos noms à l’eau quand elle nous a fait traverser le golfe du Siam, il y a trente ans. Elle a aussi dépouillé nos noms de leur sens, les réduisant à des sons à la fois étrangers et étranges dans la langue française. Elle est surtout venue rompre mon rôle de prolongement naturel de ma mère quand j’ai eu dix ans (p. 11-12).

Se raconter devient un besoin, d’autant plus que chaque vie humaine mérite d’être racontée en vue d’accéder à la compréhension de soi. Mais cette représentation de soi n’est plus appréhendée comme un tout cohérent mais vouée à une altération et à une métamorphose. Entrer dans la démarche de récit de vie permet donc de construire et de réhabiliter sa figure dans ses avatars. Il s’agit de réaliser une subjectivation dans l’acte narratif. C’est ainsi que Nguyen Ky Nguyen profite de l’écriture comme moyen de valorisation de son existence. Exilé en 1977 en France après le camp de rééducation, l’auteur a vécu ses aventures sociales effervescentes pour finalement s’adonner à raconter sa vie comme un devoir à accomplir pour éclairer sa vie :

Mon premier livre La Mémoire des Âmes croisées est publié. Il referme les souvenirs de mon adolescence. J’ai envie de découvrir une nouvelle vie, mais aussi de retrouver en même temps un espace d’émotion qui m’appartient depuis toujours. Cet espace dans lequel j’ai vécu des moments intenses, je l’ai laissé derrière moi en quittant mon pays. Je ne veux pas attendre qu’il me réveille pour essayer de me rappeler qui je suis. Je veux aller à sa rencontre doucement, pour l’affronter afin de pouvoir vivre avec lui (Saigon après 75. Une histoire oubliée, 2013, p. 11).

Vers la fin de ce deuxième ouvrage *Saigon après 75. Une histoire oubliée*, Nguyen Ky Nguyen témoigne de son destin pendant la période de la guerre, soulevant tout à la fois son expérience temporelle de l'être humain, la relation de la narration et de l'identité, et la narration comme un acte essentiel de sa vie :

La vie d'un homme au commencement est comme une goutte de pluie, parfois certaines tombent sur une rose et parfois d'autres s'égarer dans un égout. J'ai vécu au plus profond de moi le sens du mot abandon. J'ai admis la mort et même l'idée de ne plus pouvoir jamais décider de mon sort. Aujourd'hui, ma jeunesse au Vietnam reste une parenthèse enfouie dans ma mémoire. Je referme derrière moi une histoire qui s'est achevée en mars 77. [...] J'aimerais continuer à écrire. Mon troisième livre bouclerait mon histoire, celle de mon adolescence, mais en France » (p. 190-191).

Aussi, du point de vue phénoménologique, l'écriture de soi est-elle indispensable à la compréhension de soi et notre auteur tente de s'engager dans ces pratiques afin de « chercher à [se] glisser sur une pente douce pour arriver au bout d'un chemin où se trouve le bonheur qui [lui] correspond ».

L'acte narratif révèle le processus de subjectivation en ce sens que cet acte narratif se réalise en tenant un rapport de soi avec l'autre. Aussi dans les textes littéraires, cette mise en intrigue amène-t-elle à observer une intersubjectivité comme une expérience de la transcendance du sujet au travers de la narration. Dans cette réflexion nous voudrions nous attarder sur le cas de Linda Lê pour qualifier les figures du sujet et en particulier pour se rendre compte du sujet transcendantal par le processus de narration dans ses récits.

Née en 1963 à Da Lat, une ville poétique du Vietnam, Linda Lê a connu très tôt une vie bouleversée, accrochée à la répercussion des guerres et des séparations. Son père est un émigrant du Nord dans les années 1954, moment où les Français se retirent du Vietnam qui est par conséquent divisé en deux. Avec sa mère et ses sœurs, elle quitte le Vietnam pour la France en 1977 en laissant son père qui choisit de rester dans son pays. Cette aventure de l'exil est une expérience particulière pour Linda Lê de vivre comme une « voix venue d'ailleurs » et d'accéder à une alchimie du verbe pour forger sa propre écriture : « J'ai toujours conçu l'écriture comme une forme de conjuration mais les fantômes sont toujours là, que ce soient les chers disparus, qui sont les auteurs qu'on exhume, ou les absents qui sont toujours présents » (Lê & Crépu, 2010). L'image du père absent s'affiche tellement à la vie de Linda Lê que sa mort laisse un grand vide chez elle, comme si elle était privée de ses racines. C'est peut-être par là même que son écriture est hantée par l'au-delà et par la quête de néant, et que l'auteur cherche perpétuellement à

“exhumer ses chers disparus et absents”. Il y a bien des termes qui caractérisent l’écriture de Linda Lê, ou pour mieux dire, sa conception de la création consiste à explorer une écriture phénoménologique, où « écrire et vivre sont inextricablement liés » mais que l’auteur doit « s’extraire de la pesanteur de l’existence pour pouvoir écrire quelque chose qui contienne la quintessence de la vie » (*Ibid.*). Aussi cette écriture est-elle souvent revêtue d’une obsession, d’un onirisme et elle exige à notre écrivain « une rupture avec le monde » non pas comme une évasion mais comme une idée d’être ailleurs. Linda Lê ne l’a-t-elle pas affirmé ainsi : « Être ailleurs, c’est aussi une manière d’être *dépossédée de ce que peut être ma vie* » (*Ibid.*) ? Chez Linda Lê, lorsque l’expérience de la narration et l’expérience vécue se rencontrent, apparaît le processus de transfiguration ou de subjectivation qui s’opère en même temps que le procès narratif s’adresse à des « chers disparus » ou à des « absents ». Dans de tels cas le sujet de l’écriture s’engage dans l’altération qui marque implicitement un retour du sujet brisé. Il s’agit plutôt d’une reconfiguration du sujet en figures de l’altérité par le moyen de l’écriture. À cet égard, les récits, quels qu’ils soient des œuvres à caractères oniriques ou des œuvres ayant trait à des événements et des perturbations dans l’existence, peuvent servir de supports à un travail intersubjectif. Les personnages dans les œuvres de Linda Lê incarnent bien les états intérieurs empiriques et les activités du sujet pensant. On y perçoit un moi immergé dans les modalités des impressions telles souffrance, nostalgie, mal du pays, rupture, rejet, etc. : « *Je voudrais [...] serrer contre moi ce fantôme qui pendant vingt ans m’avait écrit patiemment des lettres qui, mises bout à bout, formaient comme un fil me menant vers la maison de mon enfance* » (*Lettre morte*, 1999, p. 22).

Les récits de Linda Lê constituent un vaste espace de cette reconfiguration du sujet comme un retour qui remet le sujet pensant dans différentes positions, de sorte qu’il ouvre à un moi pluriel. Ce moi multiple passe essentiellement par ses aventures transcendantales vers les régions où parfois s’effacent les frontières entre ici et là-bas, où se confondent le passé et le présent : « Je ne sais pas où je suis. Dans un centre de crise, comme on m’a dit, ou dans un théâtre avec des comédiens qui jouent leur partie et m’énrôlent en me laissant le choix des répliques » (*Voix*, 1998, p. 7). Ce clivage du sujet pensant dans le moi multiple s’oriente, par l’écriture, vers une région infinie : « *Je suis un étranger ici, je suis un étranger partout, je rentrerai bien à la maison, mais je suis un étranger là-bas* » (*Calomnies*, 1993, p. 32) ou « *Nous tournons le dos au monde, nous marchons dans la même direction, nous allons à la conquête du grand Nulle Part* » (*Ibid.*, p. 118). Le sujet en transcendance nous entraîne vers la réflexion à l’être social déchiré par la violence et la corruption du pouvoir. Le commencement de *Cronos* pourrait être

une réminiscence profonde du sujet de l'atmosphère où régnaient le soupçon et les calomnies, où toute œuvre créatrice devait être soumise à un certain pouvoir, et où l'intelligentsia n'avait aucune occasion de se libérer :

Le soldat frappe à coups de crosse l'homme qui serre un livre contre lui. Crève, lavette ! siffle-t-il. Le visage en sang, l'homme glisse à terre. Le soldat lui arrache ses lunettes, les jette sur le pavé, les écrase sous ses bottes. L'homme ouvre la bouche comme pour crier, mais il n'en sort qu'un râle sourd. Il agrippe son agresseur sans lâcher le livre. L'autre cogne de plus belle. La couverture du livre prend une teinte rougeâtre. L'homme se réfugie près d'un mur [...] Recroquevillé, le dos appuyé au mur, l'homme tremble de tous ses membres. Le soldat, un rictus aux lèvres, les jambes écartées, lève son fusil, vise et tire, vidant son chargeur, puis tourne les talons et s'en va par les avenues qui conduisent vers le Palais présidentiel, laissant derrière lui un cadavre criblé de balles (p. 7).

Cette fable politique et tragique transmet tant d'allusions contre tous les excès de la dictature, de la corruption par l'argent et par le pouvoir. Sur cette trame de l'histoire on reconnaît toujours un amour d'Una pour son père qui vit sous le régime de la terreur. Cette image du père se mue profondément chez Linda Lê en obsession. On y reconnaît aussi les sentiments de l'exil éprouvé par les personnages. Il semble évident que le sujet s'est enroulé dans ces événements avec des expériences d'amertume et de souffrance, sans pour autant perdre sa conviction en l'avenir : « *Au crépuscule, quand les sirènes retentiront, je marcherai vers le lieu de mon immolation, le front haut, le regard pareil à celui des statues. Je n'aurai pas un geste de frayeur. Je serai le monolithe de l'imperturbabilité* » (*Ibid.*, p. 164). La fin du roman, également celle de la dernière lettre que Una adresse à son frère exilé, évoque des réflexions chez le lecteur sur les voies à suivre, et l'écriture participe du lever de la "nouvelle aube" : « *Ces pages ne sont pas le testament d'une défaitiste. Nous sommes loin de l'épilogue, demain ce régime sera en liquéfaction, demain les guetteurs verront se lever une nouvelle aube* » (*Id.*). Le personnage principal Una symbolise la volonté de l'auteur de réunir ou de retrouver les êtres chers disparus, d'une part, et représente la figure du sujet qui ne se réduit pas à son autorité, mais qui s'éparpille en figures multiples caractérisant la communauté, d'autre part.

Comme l'auteur l'a affirmé, chacune de ses œuvres a été conçue à partir de l'image d'une personne rencontrée, et nous nous apercevons qu'il s'agit, pour la plupart, de ses proches. Ces derniers sont d'autant plus attachés qu'ils se muent en personnages en fonction de narrateur et de sujet parlant de Linda Lê, et qu'ils portent le même destin que leur auteur, celui d'être des étrangers dans le

vide. Mais l'écriture devient le dernier refuge et la seule ligne de fuite pour eux. Autrement dit, c'est Linda Lê qui porte leur spectre et qui les fait ressusciter par son acte narratif : « *que chercherait-il à me dire, ce fantôme né de mes mots, cet étranger qui me ressemblait et qui avait surgi d'entre mes pages* » (*Autres jeux de feu*, 2002, p. 34). L'écriture permet donc d'opérer par excellence une intersubjectivité : « *cette morte que je portais en moi, cette jumelle enterrée dans la maison de mon enfance et que j'avais tuée et retournée pour me donner un semblant d'existence s'était remise à vivre. Elle avait réussi à me chasser de moi* » (*Id.*, p. 41).

Relevé de l'expérience transcendante, le sujet brisé ouvre à l'altérité ou à l'autre. Dans *Lame de fond* se profilent les figures du sujet narratif en correspondance avec chaque personnage qui, tour à tour, prend la parole selon le cycle de la journée : de minuit au crépuscule, comme si le sujet était fragmenté dans sa temporalité. Ce dédoublement du sujet dans différentes voix est une condition pour l'écrivaine de se mettre en chemin de retour mais toujours dans la solitude et dans la déchirure. Ainsi, le personnage de Van (en vietnamien, la littérature) dévoile le sujet narratif las de son identité et passionné de lecture : « *C'était ignorer que je n'étais pas préparé à m'enfiévrer, que les derniers temps j'avais fait mien le mot de Mallarmé : La chair est triste, hélas ! et j'ai lu tous les livres. Je n'étais pas ossifié, mais un peu las d'être qui j'étais, las aussi des gens, de tous les divertissements* » (p. 265-266). Ce retour intime du sujet passe par son anéantissement dans l'écriture ; le corps et la chair entrent dans une dépossession ou dans une frustration en faveur de la création : « *Les mots ne passent plus à travers mon cerveau. Ils circulent dans mon sang, dans mes veines* » (*Autres jeux de feu*, 2002, p. 41). Le sujet cherche à se détacher de lui-même et de ce qui est de sa chair pour se procurer une identité autre et sublime qui n'appartient à aucune communauté, et pour « *courir après toujours le train de la littérature* » en quête de l'absent et de la perte. La narratrice de *À l'enfant que je n'aurai pas* raconte son refus d'enfantement comme une évocation de l'absent qui est de sa chair. Elle choisit la littérature contre l'enfantement :

Néanmoins, mes théories philosophiques en désaccord avec l'injonction biblique, « Croissez et multipliez-vous », l'emportaient sur mes vagues à l'âme : je n'étais pas capable d'enfanter, j'essayais vainement de trancher le nœud gordien, je m'enfermais dans mon propre piège. Je sacrifiais tout à la littérature, je la sacralisais, j'avais la conviction que mon sacerdoce impliquait du renoncement (p. 62-63).

C'est toujours sur le chemin de retour que Linda Lê exerce son écriture. Si l'image de son père absent hante perpétuellement son écriture, c'est son enfant - qu'elle

devrait avoir - vers qui l'écrivaine se tourne. Son écriture se poursuit en évolution avec les êtres chers qui se combinent intimement avec ceux de papier que l'auteur juge plus réels que les autres. Ces êtres de papier engagent donc une transcendance du sujet narratif. Nous terminerons notre considération en citant les confessions du personnage de Van dans *Lame de fond* en vue d'évoquer l'image du sujet en solitaire qui vogue entre les deux rives et qui veut incorporer dans la trame de ses écrits toutes les variations sur l'enfant, sur les génitrices et sur les pères, bref sur les figures du sujet en quête de retour :

Je ne suis désormais qu'une ombre entre les ombres. Je n'ai donc plus qu'à me taire, à me réciter, en guise d'épithaphe, ces vers : Je veux jusqu'à ma tombe qu'on me calomnie / Je veux qu'après ma tombe encore on me nie, ou à me persuader que je n'errerais pas aux enfers comme un damné toujours perdu entre l'Orient et l'Occident (p. 277).

Pour ne pas conclure

Il est toujours intéressant de replacer les textes littéraires dans les possibles de leurs contextes sociologiques et anthropologiques, d'autant plus qu'il s'agit de récits de vie personnelle qui nous imposent de qualifier le sujet narratif en rapport avec ses phénomènes de temporalité et d'historicité. Les observations que nous venons de faire à propos des récits d'auteurs vietnamiens permettent ainsi d'accéder au vécu des individus dans les conditions austères de leurs déplacements et de leurs aventures opaques, où chacun doit être soumis à des transformations, à des reconfigurations, à des métamorphoses pour se ressusciter dans une nouvelle existence. L'étude des récits de vie permet aussi de saisir le processus de subjectivation en ce sens que le sujet humain a la capacité à se construire sa vie, à se donner du sens, en particulier dans la perspective d'un monde instable et fragile. Enfin, dans les conditions de l'homme contemporain, l'investigation de l'écriture de soi justifie que l'espace narratif devienne possible pour remplir le vide et l'absence éprouvés par l'être humain dans son existence. La mise en narration des éléments hétérogènes de son existence est donc de procéder à une transcendance, à une transmission et à un retour vers l'interrogation sur son identité.

Une autre remarque qui n'est pas moins importante : si tout processus de subjectivité s'opère nécessairement à travers l'expression langagière qui est pourtant considérée comme un fait social, la langue française que les auteurs vietnamiens choisissent comme mode d'expression créatrice devient porteuse incontournable de ce processus, et partant médiatrice entre l'individu et le social. Choisir une langue étrangère c'est choisir de s'exiler dans les mots des autres, c'est aussi choisir

d'appartenir à un espace autre, plus large et plus complexe. Cet acte évoque par conséquent des réflexions particulières sur les dimensions transculturelles dans notre société contemporaine, en ce sens que les enjeux de la reconstruction identitaire consistent essentiellement à voir sa capacité à s'adapter à ce monde multiple. C'est dans cet espace du monde que la langue joue son rôle primordial dans la mise en narration des éléments existentialistes. Les récits de vie individuelle ont pour effet de transférer cette mise en intrigue des auteurs aux lecteurs. Par la lecture de ces récits, les individus « expérimente[nt] des mises en intrigue qui [leur] servent de support pour narrer et rendre intelligibles [leurs] expériences de vie » (Michel, 2013 : 29). Cette « refiguration » permet d'espérer une rencontre originale entre auteurs et lecteurs francophones.

Bibliographie

- Almaric, J-L. 2011. « Affirmation originaire, attestation, reconnaissance », *Études Ricœuriennes/ Ricœur Studies*, Vol. 2, n°1, <http://ricoeur.pitt.edu>. [consulté le 2 octobre 2015].
- Álvares, C. 2005. *Écriture et monde. Le sujet comme singularité chez Quignard et Michon*. In: *Identity with(out) limits ?*, Lisboa: Colibri, p. 95-102 <http://hdl.handle.net/1822/5530>. [consulté le 2 octobre 2015].
- Blanchot, M. 1980. *L'écriture du désastre*. Paris : Gallimard.
- Blanchot, M. 1969. *L'entretien infini*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. 1994. *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. 1986. « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, p. 69-72
- Durozoi, G., Roussel, A. 1990. *Dictionnaire de philosophie*, Paris : Nathan.
- Giust-Desprairies, F. 2000. Raconter sa vie : la quête ontologique du sujet contemporain. In : *Récits de vie et histoire sociale. Quelle historicité ?* Paris : ESKA, p. 89-101.
- Leclercq, J., Monseu N. 2009. *Phénoménologies littéraires de l'écriture de soi*, Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.
- Lê, L., Crépu, M. 2010. *Ecrire, écrire, pourquoi ? Linda Lê : Entretien avec Michel Crépu*, Paris : Nouvelle édition.
- Michel, J. 2013. *Ricœur et ses contemporains*, Paris : PUF.
- Milat, C. 2006. « 1980-2005 : radiographie de la littérature », *@alyse*, Hiver, p. 1-5.
- Pham, V. Q. 2013. *L'institution de la littérature vietnamienne francophone*, Paris : Publibook.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- Ricœur, P. 1983, 1984, 1985. *Temps et récit, 1, 2, 3*, Paris : Seuil.

**Synergies Pays Riverains
du Mékong n° 7 / 2015**



Apostille



**Discours de Daniel Modard à Hanoï, Vietnam,
le 26 juillet 2013**
Maître de conférences à l'Université de Rouen, France

Quelques observations liminaires :

Le document qui suit reprend le texte complet de mon intervention telle que je l'avais prévue lors de la cérémonie de remise de la médaille *Pour l'œuvre de l'Éducation* organisée à Hanoi, au Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, le 26 juillet 2013, en l'honneur de Sylvain Fourrière, Conseiller de Coopération et d'Action culturelle auprès de l'Ambassade de France, à Hanoi, et de moi-même. Monsieur Trâm Quang Quy Vice-Ministre de l'Éducation et de la Formation du Vietnam et Monsieur Jean-Noël Poirier, Ambassadeur de France au Vietnam, ayant un emploi du temps particulièrement chargé, j'ai dû transformer mon discours initial en un texte concis se prêtant mieux à une allocution publique. Cette contrainte s'est avérée bénéfique car il est peu probable que le traducteur vietnamien qui m'assistait aurait été à même de comprendre, puis de traduire en vietnamien les métaphores que j'avais insérées dans mon propos.

Plusieurs collègues vietnamiens ayant souhaité avoir accès au texte complet de mon allocution, l'idée m'est donc venue d'insérer ce discours, avec l'accord de Jacques Cortès, Président du GERFLINT dans le présent numéro de *Synergies pays riverains du Mékong* que je coordonne avec le Docteur Nguyen Lan Trung.

Monsieur le Ministre,
Monsieur l'Ambassadeur,
Mesdames, Messieurs, chers collègues, chers amis,

Je tiens tout d'abord à vous adresser les salutations très chaleureuses de Monsieur Cafer Özkul, Président de l'Université de Rouen, et de Monsieur Joël Alexandre, Président du Pôle Normandie-Université.

Monsieur Özkul et Monsieur Alexandre me prient de vous remercier très sincèrement de l'hommage que vous rendez aujourd'hui à l'action internationale de l'Université de Rouen à travers ma personne. Je me permets également de vous faire part des sincères remerciements de Sylvain Lamourette, Ingénieur d'Etudes et de recherches au Service des Relations internationales de l'Université de Rouen,

Chargé des actions Erasmus-Mundus et de Salih Akin, Directeur du Département des Sciences du Langage pour l'appréciation élogieuse que vous portez sur les actions de formation du Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen ainsi que sur les travaux de recherche du Laboratoire *Dynamiques sociales et langagières* en me remettant cette médaille.

À titre personnel, lorsque j'ai appris que la médaille vietnamienne *Pour l'œuvre de l'Éducation* allait m'être décernée au titre de ma contribution pour l'Éducation générale (Formation de professeurs de français) et pour l'Enseignement du et en français au Vietnam, en particulier, j'ai été à la fois surpris et très heureux.

La joie que j'éprouve aujourd'hui est due au fait que j'ai toujours pensé que si j'ai eu un rôle actif dans la mise en place, puis le suivi, depuis de longues années, des conventions entre l'Université de Rouen et plusieurs grandes Universités, ici au Vietnam, je n'avais cependant été qu'un simple élément à l'intérieur d'une vaste action de coopération, le bon fonctionnement du dispositif devant beaucoup à l'enthousiasme, à la bonne volonté et au dynamisme de nombreuses personnes tant vietnamiennes que françaises..

J'ai toujours envisagé mon rôle comme étant à l'image de celui d'un simple grain de sable - les maîtres d'œuvre en étant incontestablement Jean-Baptiste Marcellesi, ancien Responsable du Laboratoire *Dyalang*, mon collègue et ami, Bernard Gardin, ancien Directeur du Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen, disparu le 30 juin 2002, et Jacques Cortès, Directeur pendant de longues années de l'Institut de français langue étrangère. Aujourd'hui professeur émérite, Jacques Cortès préside le Gerflint (Groupe d'Études et de Recherches sur le français langue internationale) et est, à ce titre, le responsable des revues *Synergies*, dont la revue *Synergies Pays riverains du Mékong*. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette publication qu'a été édité *Le dictionnaire des mots vietnamiens d'origine française*¹.

Lorsque j'ai été informé du souhait du Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation de me décerner cette médaille, j'ai considéré que les autorités éducatives vietnamiennes avaient pensé dans leur grande sagesse que sans les grains de sable la plage n'existerait pas...

La vie est ponctuée de moments plus ou moins pénibles, voire même graves. J'en ai connu un, il y a maintenant un peu plus d'un an avec mon accident vasculaire cérébral de type hémorragique (j'ai dû passer tout à côté de « la Grande Faucheuse », mais le cyclo-pousse qui m'emmenait devait rouler très vite car je n'en ai plus le moindre souvenir...). J'ai cependant eu tout le loisir, depuis cet accident, de me rendre compte qu'une excellente santé était l'élément de base

du bonheur. La vie est aussi faite d'instantanés de bonheur plus ou moins intenses. Je connais aujourd'hui un de ces grands moments de bonheur en recevant la médaille dont vous avez bien voulu m'honorer, ce qui me touche beaucoup. C'est peut-être un peu présomptueux de ma part, mais le bonheur est une chose qui se vit et se ressent, et non qui se raisonne et se définit.

Ce moment de bonheur n'est surtout pas dû à un goût immodéré de ma part pour les honneurs et les récompenses. Beaucoup d'entre vous qui me connaissez bien dans cette salle savent fort bien que j'ai toujours préféré la discrétion aux distinctions honorifiques et qu'il y a longtemps que j'ai faite mienne l'aphorisme suivant : « Il y a quelque chose de plus haut que l'orgueil, et de plus noble que la vanité, c'est la modestie, et quelque chose de plus rare que la modestie, c'est la simplicité. »

Il s'agit d'une citation d'Antoine de Rivarol, écrivain, essayiste et pamphlétaire français du XVIII^e siècle, auteur d'écrits célèbres dont « *De l'universalité de la langue française*² » en 1784.

Si je suis très sensible au fait de recevoir cette médaille aujourd'hui, c'est pour plusieurs raisons :

- tout d'abord parce qu'elle concerne le domaine de la diffusion de la langue française (l'enseignement du et en français) qui a occupé une grande partie de mes activités professionnelles à l'Université et extra-professionnelles avec les réalisations audiovisuelles *Lettres de francophonie*, ces dernières années.

À l'instar de ce qu'affirment les Linguistes, Claude Hagège et Jacques Cortès, je dirais que, derrière la langue française, c'est essentiellement la diversité des langues et des cultures que j'ai toujours essayé de promouvoir. Il peut paraître surprenant de défendre la langue française et, en même temps, de prôner la diversité des langues et des cultures. Le lien unissant ces deux types d'intérêts est que nous vivons aujourd'hui dans un monde totalement dominé par l'anglophonie. Dans ce contexte, l'anglo-américain est en train de devenir une grave menace pour toutes les autres langues, que ces langues soient peu soutenues par une tradition littéraire, ou par des choix culturels ou politiques ou que ces langues soient considérées comme « importantes » à l'image des principales langues d'Europe occidentale : français, allemand, espagnol, entre autres...

La pression de l'anglais est telle aujourd'hui que l'unique façon de proposer un autre choix, c'est de rallier autour d'une autre langue que l'anglais un certain nombre de soutiens.

Et il se trouve que le français, qu'on le veuille ou non, par son histoire et sa très forte diffusion à partir du 18^e siècle dans toute l'Europe et, par la suite, dans une

partie non négligeable du monde, est la seule langue qui soit capable de fédérer autour d'elle un grand nombre de demandes. L'OIF (Organisation Internationale pour la Francophonie) regroupe aujourd'hui autour d'elle un très grand nombre de pays ou de gouvernements - dont le Vietnam.

Ces pays et gouvernements francophones sont présents sur les cinq continents. Il n'est donc pas illogique de promouvoir le français tout en défendant passionnément la diversité des langues et des cultures. Le fait qu'un grand nombre de pays très divers se rassemblent autour de la Francophonie montre en réalité qu'ils se regroupent avant tout autour de la notion de diversité, le français étant seulement un élément fédérateur entre eux. Toutefois, le français ne pouvant plus être une langue imposée comme elle l'était parfois autrefois, il est devenu étrangement l'emblème de la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

À mon simple niveau, j'ai soutenu, il y a quelques années, la mise en place de deux Diplômes universitaires à Rouen, l'un étant consacré à l'étude de la langue et de la culture coréennes et l'autre à l'étude de la langue et de la culture chinoises. Nous avons par ailleurs proposé pendant plusieurs années une initiation à la langue et à la culture vietnamiennes à nos étudiants inscrits à Rouen dans un cursus de didactique du français langue étrangère, enseignement assuré par notre collègue Madame Nguyen Xuan Tu Huyen, alors Directrice du Département de français à l'Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville et Doctorante à l'Université de Rouen.

Si je suis très heureux aujourd'hui, c'est aussi parce que cette médaille m'est décernée ici, au Vietnam, un pays qui m'a toujours beaucoup intéressé par ses paysages, son architecture (je pense tout particulièrement à Hanoï que je considère comme une Capitale particulièrement originale avec ses différents lacs situés au Centre de la ville dont le lac de l'Épée restituée, ses rues bordées de magnifiques banyans et de pancoviers multiséculaires et ses anciennes villas coloniales, témoins d'un temps aujourd'hui révolu.

Le Vietnam est aussi un grand pays francophone, avec de nombreux poètes malheureusement trop peu connus sur le plan international : je pense ici à Than Vân Ton That, née en 1969, actuellement Professeur de Littérature comparée à l'Université de Cergy - Pontoise, en France. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de la rencontrer personnellement. Je sais cependant qu'elle est l'auteur d'un magnifique recueil de poésies *Le pays d'avant* (publié en 2007 aux éditions Portaparole). Voici d'ailleurs l'un de ses poèmes qui s'intitule justement : *Le pays d'avant* :

Le pays d'avant
Il est vert
Rizière
Pays de cocagne
De cocotiers
Pays de montagnes
De bananiers
Le pays d'avant
Il est bleu
Il est sel
Il est feu
Il est miel
Déli-ciel
Le pays d'avant
Il est doux
Il est boue
Pays de rivières
Pays de fleuves
Pays de lumières
Naguère
En guerre
Pays de veuves
Le pays d'avant
Il est fruit
Tendre
Goûté
Il est pluies
Cendres
D'été
Il est bruits
Des cités
Brûlantes
À vendre
Le pays d'avant
Il est visages
Sans âge
Villages
Paisibles
Il est facile
À voir
Difficile
À avoir
Invisible
Le pays d'avant
Il est moussons
Violentes
Il est frisson

Elle est, par ailleurs, l'auteur d'un autre très beau poème intitulé *Rues de Hanoi* qui figure dans le même recueil. Vous avez vous aussi, parmi vos collègues, des personnes qui ont de réels talents d'écriture en français. J'avoue que j'aurais beaucoup aimé avoir le talent de notre collègue Pham Thi Anh Nga de Hué pour écrire un aussi bel hommage³ que celui qu'elle a rédigé au moment de la disparition de Bernard Gardin, ancien Directeur du Département des Sciences du Langage de l'Université de Rouen, que beaucoup d'entre vous connaissaient bien.

Les étudiants et collègues vietnamiens ont laissé un souvenir très fort à Rouen et on cite encore très souvent leurs qualités intellectuelles, leur intérêt pour la langue française, leurs appétences pour les questions touchant à la didactique des langues étrangères, leur détermination et leur volonté farouche de réussir. Ils sont aujourd'hui pas loin d'une trentaine à avoir soutenu un Doctorat de haute qualité à Rouen et plus d'une centaine à y avoir validé une Maîtrise de français langue étrangère ou un Master « Diffusion du français » ou un Diplôme d'Études Approfondies « Langage en situation ». La Convention unissant l'Université de Rouen et l'Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville pédagogique de Hô-Chi-Minh-Ville a été signée en 1989, pour une durée de cinq ans. Elle a été renouvelée en 1994, puis en 1999 Cette première convention a ensuite servi de modèle à celles qui ont été signées avec l'Université nationale de Hanoi en 1993, puis, la même année, avec l'Université de Danang, avec l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Hué en 1998 et enfin avec l'Université de Cantho.

Nos Universités partenaires, ici au Vietnam ont ainsi permis à des professeurs de nombreux autres établissements universitaires vietnamiens de suivre des cursus de Doctorat à l'Université de Rouen.

C'est sur la base de ce que nous faisons ici au Vietnam que nous avons établi par la suite de nouvelles conventions, notamment avec l'Université nationale du Laos à Vientiane en mai 1992, puis avec l'Université des Etudes internationales de Shanghai en Chine, en septembre 1993. Ont suivi d'autres conventions : une convention avec l'Université Royale de Phnom-Penh en 1996 et la même année avec l'Université du Zhejiang (Hangzhou), en Chine, ainsi que différents accords avec des Ambassades de France dans le monde, dont l'Ambassade de France en Inde pour une action à Pondichéry en 1997, et l'Ambassade de France en Birmanie (action mise en place à l'Institut français de Birmanie à Yangon également en 1997).

A l'Université de Rouen, j'ai toujours considéré les étudiants vietnamiens comme des collègues et beaucoup d'entre eux sont progressivement devenus des amis proches avec qui je pouvais partager de longs moments de travail ou de concertation, mais aussi de nombreux moments de convivialité, voire de fou rire.

Je me suis surtout aperçu au contact des collègues vietnamiens qu'on ne reçoit pas la sagesse, mais qu'il faut la découvrir soi-même, après un cheminement que personne ne peut faire pour nous.

Pour terminer, je me contenterai de remercier une nouvelle fois très chaleureusement Monsieur Nguyen Minh Thang, Directeur du Département de français de l'Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville et Madame Dao Anh Huong, Chargée de mission linguistique et éducative auprès de l'Ambassade de France au Vietnam, les chevilles ouvrières de cette cérémonie organisée en l'honneur de Monsieur Sylvain Fourrière et de moi-même.

J'ignorais cependant qu'ils convoqueraient le ban et l'arrière-ban⁴ pour cette occasion, mais j'avoue que j'éprouve un très grand plaisir à revoir tous les collègues de Hanoï, anciens étudiants de l'Université de Rouen et me réjouis aujourd'hui de constater qu'ils occupent des postes de décision ou de conseil au Vietnam, preuve que les compétences qu'ils ont acquises en France dans le cadre de cursus de 3^{ème} cycle ou de Doctorat ont été valorisées à Hanoï par les autorités vietnamiennes ou françaises.

En conclusion, je dirais que je suis originaire du fin fond du bocage normand. Si j'ai pu évoluer durant ma vie, c'est parce que j'ai rencontré à divers moments de mon parcours des personnes qui ont bien voulu me donner ma chance. Depuis, Je n'ai eu de cesse de faire circuler cette chance.

Si j'ai pu aider - directement ou indirectement - certains d'entre vous, professeurs et étudiants, dans vos études au Vietnam ou en France, j'en suis personnellement très heureux. En pensant à cette cérémonie, il y a quelques jours, je me remémorais certains amis français et vietnamiens. Il me serait difficile d'essayer de tous les citer de crainte d'en oublier certains qui pourraient en être offusqués, mais j'aurais cependant une pensée spécifique pour Madame Nguyen Xuan Tu Huyen avec qui nous avons débuté cette belle aventure alors qu'elle était Directrice du Département de français de l'Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh-Ville et à qui a succédé mon ami, Monsieur Nguyen Minh Thang, grand spécialiste du multimédia éducatif.

Je remercie enfin tout particulièrement mon épouse Myitzu -qui est birmane pour ceux qui ne la connaîtraient pas encore - et mes deux enfants Indra et Erwan (ils sont la preuve vivante que je suis désormais indéfectiblement lié à l'Asie du Sud-Est) de m'avoir accompagné à Hanoï et de m'avoir beaucoup soutenu et aidé depuis mon accident vasculaire cérébral. Et je vous remercie tous une nouvelle fois de m'avoir fait l'honneur et le grand plaisir de participer à cette cérémonie organisée ici, au Ministère de l'Éducation et de la Formation en cette fin du mois de juillet.

Notes

1. Consultation possible de la version électronique à l'adresse suivante : http://gerflint.fr/Base/Mekong_Dic/mekong_dic.html

2. Il est possible de retrouver l'intégralité du texte d'Antoine de Rivarol intitulé *Discours sur l'universalité de la langue française (1784)* à l'adresse électronique suivante : <http://www.pourlhistoire.com/docu/discours.pdf>

3. Note 2 : Consultation possible de l'article « Le bien dire et le dire difficile. Essai de témoignage » (Pham Thi Anh Nga) à l'adresse suivante : <http://gerflint.fr/Base/France5/phamthi.pdf>

4. Comme Jacques Cortès m'a proposé un espace dans le présent numéro de *Synergies Pays riverains du Mékong*, j'en profite donc pour fournir quelques explications aux lecteurs étrangers qui ne connaîtraient pas la signification du mot « ban ».

Le ban dont je parle ici s'écrit « b.a.n. ».

Il s'agit d'un terme de l'ancien français, aujourd'hui relativement désuet, qui remonte au XIII^{ème} siècle.

Le ban était à l'origine une proclamation officielle qui émanait d'une autorité civile, militaire ou religieuse.

On disait que le roi publiait un ban quand il faisait connaître l'une de ses décisions officielles dans les villes et les campagnes par voie d'affichage.

Le ban est aussi et surtout resté longtemps un pouvoir de commandement sur les hommes. Suivant sa nature civile, militaire ou religieuse, il a fini, sujet à métonymie, par désigner le territoire sur lequel il s'appliquait. Il a ensuite été confondu avec le pouvoir seigneurial au Moyen Âge.

Le ban a donc fini par désigner le territoire d'un seigneur à cette époque. Lorsque le seigneur en question convoquait son ban, en réalité, il demandait à tous les hommes valides de son territoire de l'accompagner ; le plus souvent à la guerre...

De même, quand le roi convoquait le ban, il demandait aux seigneurs qui étaient ses vassaux de lui fournir des troupes (au Moyen-Âge, il n'y avait pas d'armée régulière et la conscription, en France, n'a débuté qu'au moment de la Révolution).

Lorsque ce même roi convoquait l'arrière-ban, il demandait à ses seigneurs de convoquer les troupes de leurs propres vassaux.

En effet, ces seigneurs, proches du roi étaient souvent eux-mêmes très puissants et possédaient d'immenses domaines qui étaient souvent gérés par des vassaux. Je signalerai pour information que la dernière convocation du ban à laquelle procéda le roi de France eut lieu en 1758. Par la suite, le « ban » a donné lieu à de nombreux dérivés : le « four banal » qui était le four du seigneur pouvant être utilisé par toutes les personnes habitant sur la seigneurie (moyennant bien entendu « redevances ») qui a donné « banal » (ce qui est commun).

On trouve aussi « bannière », « bannir » qui consiste à rejeter quelqu'un « hors du ban ». Cet homme était alors considéré comme un « forban » (fors - f.o.r.s. en ancien français, veut dire « en dehors ». François 1^{er} écrit à sa mère Louise de Savoie le soir de la défaite de Pavie, le 24 février 1525 : « Tout est perdu, fors l'honneur ». Aujourd'hui, se trouver en *rupture de ban* s'applique à un condamné quittant le lieu où il est assigné à résidence. Le terme « ban » a aussi donné « banlieue » : une agglomération se situant à une lieue du ban, une lieue étant égale à environ 4 kms. La lieue est une unité de mesure utilisée sous l'Ancien Régime, avant l'adoption en France du système métrique. Elle a comme origine la distance que peut marcher un homme ou un cheval pendant une heure.

Dans le conte de Charles Perrault au XVII^{ème} siècle, « le petit Poucet » porte des bottes de 7 lieues.

Au XVII^{ème} siècle, on appelle « bottes de sept lieues » les bottes utilisées par les postillons. On pense généralement qu'elles sont ainsi nommées car les relais de poste (lieu où on changeait les chevaux) sont distants d'environ sept lieues. Donc le petit Poucet porte des bottes lui permettant d'aller de relais de poste en relais de postes sans se fatiguer.

Le terme « ban » (b.a.n.), tout seul, n'est plus guère utilisé en français que dans l'expression « publier les bans » lors d'un mariage en France. La Mairie dans laquelle vous allez vous marier doit publier « les bans » (c'est-à-dire « faire l'annonce officielle de la cérémonie » 30 jours avant la date du mariage. Durant cette période, quiconque peut se manifester auprès de la mairie concernée s'il a un motif valable pour s'opposer au mariage. A l'origine, c'était pour éviter les mariages « consanguins » (c'est-à-dire de deux personnes ayant au moins un ancêtre commun - c'était courant chez les nobles durant l'Ancien Régime). Aujourd'hui, les motifs de nullité interviennent davantage dans le cas de personnes déjà mariées ou de mariage dit « blanc ».

Dans les villages de Normandie, lors des cérémonies d'hommages militaires (fête de l'Armistice de la première guerre mondiale, le 11 novembre, par exemple), le chef de la fanfare locale s'écrie « Ouvrez le ban ! » (cri impératif qui marque le début de la cérémonie d'hommage, appel immédiatement suivi d'une sonnerie adaptée au clairon, ou à défaut, à la trompette.

L'exclamation « Fermez le ban ! » vient marquer la fin de cette même cérémonie d'hommage.

De nos jours, l'expression « convoquer le ban et l'arrière-ban signifie « rassembler le cercle le plus large possible de ses connaissances ».


Synergies Pays Riverains du Mékong n° 7 / 2015



Annexes



Profil des auteurs



Bruno MARCHAL est enseignant-chercheur à l'université Thammasat, à Bangkok, où il enseigne le français et le cinéma depuis 1999. Doctorant de l'université de Rouen en Sciences de l'Information et de la Communication, ses recherches se concentrent sur les usages des TICE et les pratiques informationnelles en français langue étrangère sur les réseaux sociaux. Il est formateur-expert sur les technologies du Web 2.0 et chef de file de l'axe « Autonomisation des apprentissages » pour l'Asie du Sud-Est.

HA Thi Mai Huong est enseignante-formatrice dans la filière Traduction-Interprétation au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hochiminh Ville, au Vietnam. Ayant effectué des études en traduction, en didactique du français langue étrangère et en ingénierie de la formation, elle assure actuellement différentes activités d'enseignement et de traduction. Comme domaine de recherche, elle travaille sur la didactique du français langue étrangère et l'ingénierie de la formation, à savoir l'enseignement de la littérature, la pédagogie du projet, la professionnalisation, la formation à la traduction et le stage professionnel.

NGUYEN THUC Thanh Tin 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.

HOANG Thi Thu Hanh est enseignant-chercheur à l'ESLE, université de Hué, à Hué au Vietnam. Elle y enseigne le français langue étrangère et le didactique du français langue étrangère depuis 1998. Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication, ses recherches se centrent sur les usages des TICE, sur les pratiques et les compétences informationnelles des enseignants du FLE.

VU Van Dai travaille au département de français de l'Université de Hanoi depuis 1976. Après avoir réalisé ses études en sciences du langage (licence, maîtrise) à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III puis à l'Université Stendhal Grenoble

III (DEA), il a soutenu avec la mention Très honorable avec félicitations du jury en 1996 sa thèse de doctorat nouveau régime sous la direction du professeur Jacques Cortès à l'Université de Rouen. Ancien Vice-Recteur de l'Université de Hanoi puis Directeur du Département des études post-universitaires (master et doctorat) de cette université, il a dirigé avec succès 4 thèses de doctorat et 20 mémoires de masters en linguistique française. Il a publié notamment 7 articles dans des revues scientifiques des pays francophones. En 2008, il a reçu le titre de professeur élite attribué par l'État du Vietnam. Il est actuellement coresponsable pour l'Université de Hanoi de deux programmes de codiplômation avec l'Université Catholique de Louvain (Belgique) : le master en études francophones et le doctorat de Langues et Lettres. Il a obtenu en 2015 le titre de Professeur de linguistique française, décerné par la commission nationale de titre de professeur du Vietnam.

PHAN Thị Tinh a réalisé ses études universitaires à l'É. N S. L. É de Hà nội puis en France à l'Université de Bordeaux III d'abord (Licence et Maîtrise des Sciences du langage, *Mention Sciences Humaines*) puis à l'Université de Rouen (*D.E.A en langage en situation*). Docteur en linguistique de l'Université de Rouen, elle est Professeur de linguistique à l'Université Nationale du Vietnam. Ses recherches se centrent sur les études contrastives langue/culture entre le français et le vietnamien et la linguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage du français aux Vietnamiens.

NGUYEN Hong Hai est enseignant-chercheur à l'Université de Langues et d'Études Internationales- Université Nationale de Hanoi. Son mémoire de master porte sur l'étude comparative de l'acte d'invitation au mariage en français et en vietnamien à travers des cartons d'invitation. Elle prépare actuellement son doctorat en Langues et Lettres à l'Université Catholique de Louvain (Belgique). Dans la recherche, elle cible les domaines suivants : l'interculturel, l'analyse du discours et l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

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 FLE, la formation des enseignants de français, l'ingénierie de formation et le plurilinguisme.

TRAN Xuan Lam est docteur de l'Université de Rouen (France), professeur de français et responsable de l'enseignement du français à l'École Supérieure de Génie Civil de Hanoi (ESGC). Il enseigne le français général et de spécialité. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement-apprentissage du français : analyses et

solutions des problèmes rencontrés par les étudiants selon les démarches de la didactologie des langues-cultures. Il participe dans cette optique à des conférences et séminaires organisés au Vietnam, au Cambodge et Laos et à des échanges avec des collègues français à Lyon.

Titulaire d'un doctorat ès-Lettres modernes à l'Université Toulouse 2 (2007), **PHAM Van Quang** enseigne actuellement à la Faculté de Lettres françaises-Université nationale du Vietnam à Ho Chi Minh-Ville. Ses recherches portent sur la sociologie de la littérature et sur les récits de vie. Il est l'auteur de *L'Institution de la littérature vietnamienne francophone* (2013), du *Panorama de la littérature vietnamienne francophone de la fin du XIX^e siècle à 1975* (2015, en vietnamien), de *La Sociopétique du récit de vie* (À paraître, en vietnamien), et de plusieurs articles publiés dans diverses revues francophones.

Projet et appel à contributions pour le n°8 /2016

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 le prochain numéro (n° 8/2016) des articles portant sur le vaste thème de l'enseignement-apprentissage du français dans tous les pays de sa couverture géographique:

Enseigner le français en Asie du Sud-Est

Face à l'omniprésence de l'anglais et à la montée en puissance des autres langues étrangères régionales : des pratiques pédagogiques innovantes, des projets originaux autour de l'enseignement du français...

Coordination : Nguyen Lan Trung et Daniel Modard

Lors de la déclaration finale du VIIe Sommet de la Francophonie qui s'est déroulé à Hanoï en novembre 1997 (République socialiste du Vietnam), les responsables de cette organisation, à l'époque, insistaient sur le fait qu'un tel Sommet se tenait, pour la première fois, en Asie, soulignant du même coup la dimension universelle de la francophonie et sa présence dans une région connue pour son dynamisme. Qu'en est-il de la place du français, dans les faits, 30 ans après ce Sommet en Asie du Sud-Est ?

La plupart des enquêtes semblent accréditer le fait que la langue française serait aujourd'hui à la peine dans la plupart des pays riverains du Mékong. En 2010, plusieurs instances officielles affirmaient même que les Vietnamiens seraient moins de 600.000 à parler le français (623 200) selon l'Organisation Internationale de la Francophonie. Ils seraient 17 380 et 406 400 au Cambodge à la même période, ce qui représente une très faible proportion de la population de ces trois pays. Étroitement associé à un passé colonial désormais révolu, le français est largement battu en brèche par l'anglais surtout chez les jeunes.

Il n'en demeure pas moins que les classes bilingues, les filières universitaires francophones ou le dispositif VALOFRASE constituent des dispositifs très porteurs. On en a souvent décrit les défauts ou les limites alors que de multiples initiatives

avaient remporté de réels succès, succès qui se confirment encore aujourd'hui. C'est à ces personnes à l'origine ou actrices de ces initiatives réussies que le présent numéro voudrait rendre hommage.

Ce numéro 8, comme le numéro 7, a pour objet de mettre en exergue les pratiques et les démarches originales mises en œuvre par les enseignants et les formateurs dans leurs classes ou autour d'eux pour susciter, stimuler et maintenir l'intérêt des élèves et des jeunes pour la langue française et donc de donner avant tout la parole aux acteurs de terrain. Les contributions composant ce numéro concerneront les pays riverains du Mékong, à savoir le Cambodge, le Laos, le Myanmar (ex-Birmanie), la Thaïlande et le Vietnam. Même au Myanmar, l'institut français de Birmanie joue un rôle essentiel depuis de très longues années pour développer le français dans ce pays. C'est aussi à ces acteurs de l'ombre que ce numéro voudrait rendre hommage.

Par conséquent, *Synergies pays riverains du Mékong* invite les enseignants - chercheurs et les formateurs de terrain à contribuer par la présentation et l'analyse de leurs recherches ou tout simplement de leurs actions à la constitution de ces numéros de la revue *Synergies pays riverains du Mékong* qui se penchent sur les initiatives innovantes en faveur du développement du français en Asie du Sud-Est dans et pour l'éducation.

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.

Normes et consignes

Les auteurs prendront connaissance de la politique éditoriale générale du GERFLINT et de celle de la revue en particulier. Ils se conformeront, dès l'envoi des propositions, aux consignes et spécifications rédactionnelles. L'ensemble de ces informations se trouve en ligne :

<http://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>

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

<http://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong/consignes-aux-auteurs>

Les propositions n'entrant pas dans la thématique du numéro (auteurs francophones des pays du Mékong exclusivement) sont acceptées dans la limite de l'espace éditorial disponible. Pour plus d'informations, il est également conseillé

de consulter l'appel figurant dans le numéro 6 (numéro consacré au Professeur Trương Quang Đê) : <http://gerflint.fr/Base/Mekong6/Appel.pdf>

Dates à retenir pour le n° 8 / 2016 :

Date limite d'envoi de l'article (texte intégral) : 01 septembre 2016

Avis du Comité scientifique : 30 septembre 2016

Date limite de remise de l'article (après corrections) : 30 octobre 2016

Contact et envoi des propositions : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Nous vous remercions de votre collaboration.

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 par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés 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 à titre gracieux ». 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** Le titre de l'article, centré, taille 10, 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. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans 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, taille 9. 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 espagnol puis 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 (taille 8) 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 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) 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° 7/2015
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 Canada

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 : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies pays riverains du Mékong, n° 7 /2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emillie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM1EB

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achévé d'imprimer au Viêt-nam en décembre 2015

Sous les presses de l'Université nationale de Hanoi

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Suites logiques des numéros 5 et 6 consacrés à la vie et à l'œuvre du Professeur Truong Quang Dê, les contributions de ce septième numéro constituent un témoignage éloquent de l'excellence de l'enseignement du français et de la formation en français dans plusieurs pays de l'Asie du Sud-Est. Pour en faciliter la lecture, elles ont été principalement rassemblées sous trois thématiques didactiques qui permettront aux lecteurs d'apprécier la qualité et la richesse des recherches, réflexions et analyses activement menées.