

Représentations des enseignants de l'école **Analyse comparative**

Nguyen Xuan Tu Huyen

Le Anh Thu

Université de Pédagogie de Hochiminhville – Vietnam

Grâce au programme de télé-enseignement mis en place à l'Université de Pédagogie de Hochiminhville depuis 1989 en partenariat avec l'Université de Rouen et aux séminaires qu'il dirigeait dans ce cadre-là, Bernard Gardin a initié plusieurs générations d'étudiants vietnamiens - dont nous faisons partie - aux travaux de recherche ayant pour thème les interactions verbales et l'analyse de discours. Ses enseignements nous ont ainsi permis de développer et d'approfondir nos connaissances dans le domaine qui nous intéressait : le discours enseignant. Le présent article est un témoignage de ce que nous lui devons.

La mise en place du programme d'enseignement intensif du français et en français (EIDEF) dans 19 provinces du Viet Nam à partir de 1994, dont les objectifs sont, entre autres, de :

- permettre au plus grand nombre de locuteurs vietnamiens de maîtriser le français,
- développer des méthodes d'enseignement du français langue seconde et des outils pédagogiques nouveaux pour l'enseignement en français [...] (2001 : 4),

a suscité de nombreuses réflexions dans le domaine éducatif dans le pays. Ces réflexions renvoient à une prise de distance de l'enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule à l'heure actuelle : si l'Institution souhaite que l'élève construise ses connaissances, qu'il apprenne par lui-même, alors des dispositions pédagogiques spécifiques seront à mettre en œuvre afin de favoriser sa prise de parole au cours des interactions scolaires. Jusqu'à maintenant, cette entreprise a permis la confrontation des conceptions et des pratiques scolaires en vigueur sur le terrain à d'autres conceptions et pratiques, et les a ainsi éclairées sous un jour nouveau. Des enseignants vietnamiens ont été amenés à travailler avec leurs collègues des pays francophones - français, canadiens, belges – et ce travail commun a été l'occasion d'une prise de conscience de la dimension culturelle inhérente à tout système scolaire.

C'est dans ce contexte que la présente étude des représentations¹ d'enseignants de l'école a été effectuée afin de trouver des éléments aux questions suivantes :

- A l'heure actuelle, comment les enseignants vietnamiens et francophones natifs se représentent-ils le comportement verbal du “bon” et du “mauvais” élève ?
- Parler de prise de parole de l'élève, c'est parler de son droit à communiquer. Que pensent les enseignants de ce droit ?
- Quelles sont les représentations collectives des communautés en question de la parole et du silence ?

L'étude a été réalisée dans le cadre d'une recherche internationale France-Vietnam-Laos-Gabon entre le laboratoire LIDILEM (Université Stendhal-Grenoble 3 / IUFM de Grenoble) et le Département de français de l'Université de Pédagogie de Hochiminhville (et les autres établissements partenaires du projet) intitulée *Etude des interactions langagières dans la classe : approche socio-didactique*. La recherche, dirigée par Marielle Rispaïl (laboratoire LIDILEM), a été la réponse à l'appel d'offres du Réseau *Sociolinguistique et Dynamique des Langues* de l'Agence Universitaire de la Francophonie (2002-2004).

I. Présentation du corpus et des choix méthodologiques

Notre réflexion s'appuie sur un premier corpus composé de quatre entretiens individuels avec des enseignants et d'un entretien collectif effectué auprès de trois autres. Ensuite, en vue de l'éclairer sous un angle interculturel, nous nous servirons d'un second corpus composé de cinq entretiens menés avec des locuteurs francophones natifs (Canadien et Français) travaillant à l'école française et à l'antenne de l'Agence Universitaire de la Francophonie à Hochiminhville dans le cadre du programme EIDEF. Par souci de comparabilité, nous avons administré les mêmes procédures d'enquête à nos deux publics d'informateurs : enregistrement audio, même protocole d'entretien, utilisation de la langue maternelle des enquêtés. Nous sommes vigilantes quant à la question de la représentativité culturelle des corpus et à leur comparaison, et assumons le fait que [l'analyse] "ne met en lumière que des tendances moyennes générales, repérées sur la base de la récurrence de certains comportements interactionnels et dans la mise en contraste avec une autre culture" (Traverso, 2000 : 34).

Le recueil des données verbales a été fait à partir d'un guide d'entretien composé d'une dizaine de questions :

- *Pour vous, qu'est-ce qu'un bon élève ?*
- *A votre avis, comment doit se comporter le bon élève en classe ? par exemple, vis-à-vis de ses camarades et de son professeur ?*
- *Un bon élève doit-il prendre la parole ? pourquoi ? dans quelles circonstances ?*
- *Un élève silencieux, c'est-à-dire quelqu'un qui ne s'exprime pas en classe, peut-il être un bon élève ?*
- *Dans une séance de classe, comment pouvez-vous savoir si les élèves comprennent la leçon que vous êtes en train de leur expliquer ?*
- *Si un élève ne comprend pas, que faites-vous ?*
- *D'après vous, les élèves de votre classe prennent-ils souvent la parole ? ou trop peu ? pourquoi ?*
- *A votre avis, qu'est-ce qu'une classe idéale ?*
- *D'après vous, qu'est-ce qu'une séance de classe réussie ?*
- *Dans notre société vietnamienne, selon vous, quelle est la situation des enfants, des jeunes en général ? Quelles sont les relations entre les jeunes et les adultes dans la communication ? Est-ce partout la même chose ? dans toutes les régions, dans toutes les familles ?*
- *Connaissez-vous un proverbe, un adage dans la culture vietnamienne qui parle du silence ou de la parole ?*

Les objectifs de ce protocole sont les suivants : il s'agit de faire émerger chez les enseignants :

- leurs représentations du “bon” élève et de son comportement verbal,
- leurs représentations d’une classe idéale, d’une séance réussie,
- leur avis sur la place qu’ont les enfants dans la société vietnamienne,
- les représentations collectives de la parole et du silence dans la culture vietnamienne.

Afin de permettre à nos informateurs d’exprimer toutes les nuances de leur pensée, nous avons effectué les entretiens dans leur langue maternelle, ce qui a posé le problème de la traduction des données en français. Nous sommes conscientes des problèmes que pose la traduction interlinguale :

· C’est un processus de transcodage et de réexpression. Or dans toute reformulation (même intralinguale), il existe toujours le risque d’un déphasage entre le sens initial et le sens compris, puis entre le sens compris et le sens exprimé, puisque “toute compréhension est [...] par définition subjective et le sens ne peut être qu’une approximation au vouloir dire de l’auteur” (Seleskovitch et Lederer, 1984 : 25). L’interprète/traducteur, dont le travail consiste à assurer la médiation entre l’émetteur du message et les récepteurs qui ne partagent pas le même code linguistique, opère dès lors une transmission du sens plus qu’une recherche des correspondances entre les langues en présence.

· Ce travail de traduction, qui consiste à “s’écarter de l’analyse linguistique et [à] s’efforcer de fournir dans l’autre langue la réexpression du sens” (ibid.), implique un certain nombre de précautions à observer au cours de l’étude du contenu des entretiens. En effet, ce n’est plus tout à fait le discours des informateurs que nous analysons, mais un discours interprété, reformulé, portant la marque d’un tiers – “discours” étant entendu comme “toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires [...] mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à la phrase” (Bardin, 1989 : 223-224). Bien que le traducteur se soit efforcé de retrouver le vouloir dire de l’auteur du message, la version française comporte des éléments linguistiques propres à un autre code, sélectionnés par lui et portant par conséquent les traces de sa subjectivité. Le sens du message en français a déjà fait l’objet d’une médiation, aussi rigoureuses que soient les techniques employées. Effectivement, au cours de l’analyse des discours, nous avons été obligées de revenir plus d’une fois vers le texte original pour en vérifier le sens et la pertinence du choix des équivalents dans la langue-cible.

· Comment rendre la traduction du corpus “lisible” ? Deux choix sont possibles au cours de l’opération (Traverso, 2000 : 35-37) : soit traduire en faisant ressortir le caractère exotique de l’autre culture, soit traduire en réduisant le caractère “étrange” des propos par des transferts. Le second choix semble préférable car il évite que le lecteur se focalise sur des phénomènes “qui tiennent davantage du système de la langue que de choix interactionnels” (ibid), ce qui risque de faire “construire une image de l’autre culture avant même de la problématiser” (ibid.). Ce choix a été également le nôtre quand nous avons eu à traduire un régionalisme employé par une informatrice :

<i>Original en vietnamien</i>	[biêt thi noi/] không biêt thi dung lam tai khon [/ noi au noi ta]
<i>Traduction littérale</i>	savoir alors dire, ne pas savoir alors ne pas faire talentueux, intelligent , dire des choses à la hâte, n’importe comment
<i>Transfert de sens</i>	[si tu sais tu prends la parole, mais] si tu ne sais pas, n’essaie pas de faire le mariole , [et ne dis pas n’importe quoi].

Source : entretien collectif, 1. 339

“faire le mariole” étant défini par *le Petit Larousse illustré* (2002 : 630) comme “ faire l’intéressant ; plastronner, se vanter”.

Nous avons effectué une analyse de contenu et une analyse du discours détaillée de chacun des entretiens de ce double corpus afin de pouvoir dégager les constantes des représentations recueillies. Ainsi, dans les parties qui suivent, allons-nous examiner :

- les différents aspects constitutifs d’un “bon” élève ainsi que les perceptions sur la prise de parole en classe,
- les manifestations observables de problèmes de compréhension chez un élève,
- l’image de l’école vietnamienne perçue à travers les discours,
- les représentations de la place des jeunes dans la société,
- les perceptions culturelles traditionnelles de la parole et du silence.

II. Aspects constitutifs de la notion de “bon” élève

Conventions :

- V2, 3. locuteur vietnamien
- F1, F2 : locuteur français ou canadien (francophones natifs)
- chiffre(s) entre parenthèses : référence aux lignes des textes

II. 1. Une vision globale du bon élève chez les enseignants vietnamiens :

· des qualités morales : *c’est quelqu’un qui a une bonne conduite* (V3 : 1), se traduisant par des *comportements polis envers le professeur, [des] manières d’agir amicales envers les camarades, [du] respect envers la direction et les employés de l’école* (V3 : 3-5). *Obéissance, obéir* sont répétés plusieurs fois (V4 : 15 ; V7 : 14-15) ainsi que les signes extérieurs de cette obéissance : (*[ils] apprennent leurs leçons, font leurs exercices et tout ce que demande le professeur* (V2 : 6-7 ; V3 : 6-7 ; V4 : 16-17 ; V7 : 14-15)). La modestie fait aussi partie du bon élève : *c’est quelqu’un qui n’est pas orgueilleux, qui n’est pas suffisant, qui n’a pas de complexes vis-à-vis de ses camarades plus faibles que lui, ni vis-à-vis de ceux qui sont plus forts que lui* (V10c : 34-36) ;

· des qualités sociales et humaines : *[il est] toujours prêt à venir en aide aux autres, [il] doit aider ses camarades dans les études* (V4 : 5,12), *[il] est toujours prêt à participer aux activités communes de la classe* (V10b : 30), ce qui traduit sa sociabilité et sa solidarité. Sa citoyenneté est également mentionnée : *respecter le code de la route quand il traverse la rue ; connaître le code de la circulation, quelque chose comme... comme être un bon citoyen* (V4 : 6-7) ;

· des qualités scolaires et cognitives :

- *attentif, actif* parce que *motivé* (V7 : 1-5),
- *studieux : c’est quelqu’un qui a travaillé sur les leçons apprises* (V10b : 28-29),
- *intelligent* (V2 : 20),
- une méthode de travail efficace : *[quelqu’un] qui sait apprendre, qui sait se documenter par lui-même, qui sait trouver des informations dans les livres et où les trouver afin de s’en servir pour la résolution des problèmes* (V4 : 6, 12-14) menant à la réussite scolaire se traduisant par de bons résultats à l’école.

Vu la quantité des mots employés pour les deux premiers aspects, il semble que les enquêtés apprécient mieux l’enfant qui se distingue par ses qualités humaines (motivé,

modeste, ayant de la personnalité) plutôt que par ses succès scolaires. Une enquêtée le dit explicitement : *Je distingue le bon élève de celui qui obtient de bonnes notes. Pour moi, le bon élève est quelqu'un qui aime apprendre, qui s'intéresse à ce qu'il apprend, puis deuxièmement c'est quelqu'un qui n'est pas orgueilleux, qui n'est pas suffisant [...]. Ce ne peut être qu'un élève moyen, mais il est bon, c'est-à-dire qu'il n'hésite pas à exprimer son propre avis, et qu'il aime apprendre* (V10c : 32-38).

II. 2 L'avis des enseignants francophones natifs sur le bon élève rejoint celui de leurs collègues vietnamiens sur les points suivants :

- son respect envers le professeur, répété, accentué même : *respectueux envers les professeurs [...], il doit respecter l'enseignant* (F4 : 2, 6) *d'abord c'est respectueux/ c'est évident* (F5 : 10) ;
- sa sociabilité : *qui s'intègre bien dans le groupe classe* (F1 : 4), *il doit beaucoup communiquer avec les autres, c'est un élève sympathique avec les camarades, qui doit aider quand les autres lui demandent* (F4 : 8) ;
- certaines de ses qualités scolaires et cognitives : *motivé : capable d'avoir une certaine motivation intrinsèque, c'est-à-dire de savoir pourquoi il apprend et pourquoi il a envie d'apprendre* (F2 : 5-12) ; *un élève curieux qui a envie d'apprendre et qui a envie de savoir des choses* (F5 : 3) ; *studieux* (F4), *attentif* (F5), *actif* (F5) ; *intelligent : qui a des facilités pour apprendre* (F1 : 5).

Toutefois, il se distingue du groupe vietnamien par la mention des aspects suivants :

- ses caractéristiques psychologiques : *c'est un enfant déjà bien dans sa peau à lui [...], être bien déjà dans leur corps et dans leur tête et puis après un bon élève c'est pas obligatoirement des bons résultats pas obligatoirement par des notes, [...] c'est l'attitude, c'est le comportement* (F1 : 4-9) ;
- son esprit d'initiative (*un élève qui prend l'initiative* (F5 : 2), deux occurrences d'*initiative* dans un même paragraphe chez F2 : 5-12) et son autonomie, accompagnées de manifestations observables de ces qualités : *capable de chercher parfois par lui-même les réponses aux questions [...], capable de poser des questions, capable d'exposer ses besoins, de dire ce qu'il ne comprend pas [...], on n'a pas besoin d'être tout près de lui pour qu'il soit surveillé, [pour] voir ce qu'il fait* (F2 : 5-12). Nous ne sommes pas étonnées quand nous savons que F2 est originaire du Canada, car les qualités qu'elle cite chez le bon élève constituent les valeurs de la culture nord-américaine,
- et aussi par la mention d'un seul aspect, soit psychologique (F1), soit cognitif (F3 : 5-9) : *c'est un élève qui essaie de bien comprendre le cours d'accord/ euh/ d'acquérir un certain automatisme, [...] qui sait écouter qui comprend.*

III. Relations prise de parole – réussite scolaire

III. 1 Dans le discours des enseignants des deux groupes, nous constatons que la relation s'établit souvent entre la prise de parole et le bon élève : pour la plupart des enquêtés, la prise de parole de l'élève est un signe de son dynamisme, de son activité (V3, V7, V10a, F1, F2, F3, F5) :

A mon avis, un bon élève doit prendre souvent la parole en classe [...], oui, pour moi, un bon élève doit bien travailler et être très dynamique, prendre la parole en classe (V3 : 12, 20-21).

Il doit prendre souvent la parole [...] (V4 : 17).

Pour moi, au cours de mon enseignement, quand un élève prend la parole et participe à la construction de la leçon, puisqu'il est actif en classe, je le considère comme un

bon élève (V10a : 4-5)

Oui, c'est parfaitement souhaitable [que l'élève prenne la parole] (F1 : 28).

mais moi j'aime quand même travailler avec des enfants qui sont actifs même si ça bouge un peu, [...] qu'ils questionnent, qu'ils parlent, [...] j'aime une classe d'enfants qui s'expriment (F2 : 15-17).

Il est souhaitable qu'ils prennent la parole (F3 : 30, F4 : 14).

Oui alors/ on sollicite énormément les élèves hein pour qu'ils prennent la parole parce que ça les rend actifs et parce que c'est eux-mêmes essayent de découvrir par eux-mêmes les savoirs qu'on leur donne (F5 : 14-15).

Remarquons toutefois une différence dans la formulation : alors que le discours de certains enseignants vietnamiens est prescripteur, injonctif (emploi du verbe “devoir”, et répétition de ce verbe), celui de leurs collègues francophones natifs reste dans le mode du souhait, du désir, de la préférence, l'un d'entre eux ajoutant même : [...] *mais je n'obligerai jamais à prendre la parole [...] jamais je forcerai un élève à prendre la parole si je vois qu'il est gêné vis-à-vis des autres camarades* (voir répétition de “jamais” et sa place en position forte dans la phrase) (F4 : 14-17). Suivant M. Rebière (1993), “le texte prescriptif (ou injonctif) suppose une relation dominant/dominé entre l'émetteur et le récepteur”. Alors, dans ce cas, les modes de formulation traduiraient les tendances générales de chaque groupe dans la vision de l'enfant : un petit dominé sur qui l'adulte posséderait une forme de supériorité vs. un être humain à respecter, idée qui traverse le discours de F2 (30-32 ; 107-108) :

[...] pour le professeur le respect des élèves bon ils sont plus jeunes que nous mais je trouve que de par l'image qu'on leur donne/ il faut faire attention à ce qu'on dit [...] ;

[...] égalité au niveau de l'être humain parce qu'on tient compte que nous sommes tous des êtres humains [...].

Ce ne sont que des “tendances générales” car des propos ultérieurs chez les mêmes enquêtés apportent de nouvelles nuances : F1 aborde la question des “enfants-rois” au Viet Nam, et F2 parle des problèmes d'autorité rencontrés dans son pays, révélant sa préoccupation par les répétitions du mot *autorité*, les connotations négatives dans l'emploi des locutions verbales telles que *baissier les bras, laisser agir les enfants* (116, ou dans celui des adverbes *énormément, excessivement, toujours* (113-126)

III. 2 Interrogés sur leur avis concernant l'élève silencieux et la réussite scolaire, nous constatons ceci :

I. Les réponses sont prudentes et nuancées chez les deux groupes culturels, et l'insistance est mise sur le sens des silences. F3 (40-42) ajoute que la prise de parole est différente selon les disciplines :

[...] je pense que dans certaines matières par exemple en langue ça va être pénalisant puisque on est obligé de participer pour avoir un bon niveau de langue/ en ce qui concerne ma matière (la physique), ce n'est pas du tout pénalisant.

V2 (36-38), enseignant de mathématiques, partage tout à fait ce point de vue :

A mon avis, [l'élève silencieux] peut être un bon élève, pourquoi pas, car chaque élève est différent, comme vous le savez, il y a des élèves calmes, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne savent pas, ils savent mais ils ne le disent pas [...].

Seul F4 semble être un cas à part puisque le silence est perçu par lui de façon très positive. On le voit à la répétition des superlatifs (20-21) : *ah bien sûr en général ils sont même les meilleurs ceux qu'on n'entend pas souvent ils sont les meilleurs.*

Dans une analyse comparée tout en nuances des pratiques de classe traditionnelles et de celles qui privilégient les interactions langagières en classe, C. Tauveron (2001 : 187-221) a confronté les comportements verbaux de deux élèves (un volubile et un silencieux) aux résultats qu'ils ont obtenus à l'exercice effectué en fin de séance pour chacune des situations scolaires. Elle a réussi à montrer qu'"en situation de dialogue directif, la mobilisation effective du savoir débattu peut être inversement proportionnelle à la quantité de parole proférée et à l'investissement intellectif apparent", et qu'"en situation de dialogue interactif, il semblerait bien, à l'inverse, que la quantité et la qualité des interventions soit le signe d'un travail intellectif aux effets prometteurs, et le silence ou le retrait de difficultés conceptuelles." Ces remarques indiquent bien que l'étude du silence chez les élèves ne peut pas se détacher du contexte scolaire déterminé et qu'il existe plusieurs sens de ce silence.

III. 3 A la question portant sur la prise de parole effective de leurs élèves dans la classe, tous les enseignants vietnamiens interviewés avancent des raisons pour expliquer les obstacles qui entraveraient l'oral chez les apprenants :

- obstacles linguistiques, avec la mention d'une différence de comportement verbal entre les séances de classe en vietnamien et en français (V2 : 59-65) :

En ce qui me concerne, étant donné les spécificités du cours qui doit se faire en français, la plupart du temps les élèves ont des obstacles linguistiques, parfois ils veulent poser une question à propos de quelque chose mais ne savent pas comment la formuler. Cet obstacle les rend plus passifs que pendant les heures de maths en vietnamien. Je crois que c'est à cause de cela que les élèves prennent peu la parole. Quand je fais tout mon cours en vietnamien, les élèves s'expriment beaucoup. Je pense que c'est à cause de l'obstacle linguistique.

- fatigue des élèves (V3 : 44-47) :

Quand je leur demande pourquoi ils ne s'expriment pas, ils me disent qu'ils ont compris mais qu'ils sont fatigués car il s'agit des dernières séances de cours.

- manque de motivation (V4 (68-72) :

[...] je m'occupe de deux classes très différentes. Dans l'une les élèves parlent beaucoup et leur niveau est assez homogène, quand je leur fais la leçon ils y participent activement. Dans l'autre, comme il s'agit d'élèves de niveau moyen, leur concentration est moindre, c'est-à-dire qu'ils aiment mieux s'amuser qu'étudier, et dans ce cas, il est difficile de les motiver [...].

Les enquêtes sont restés assez évasifs sur la prise de parole de leurs élèves (*ça dépend des classes, ça dépend des leçons, ils ne parlent pas très souvent*). Cependant, les justifications avancées (et leur volume) sont riches d'informations implicites : il y aurait beaucoup d'élèves silencieux en classe et ce silence serait interprété par les locuteurs mêmes de manière négative, comme un manque de participation, donc de dynamisme, et par conséquent il est (phénomène d'insistance dû à la présence côte à côte des adverbess "d'abord", "directement") pénalisant pour l'enseignant :

D'après moi, la notion de bon élève est liée d'abord directement à la manière d'enseignement du professeur (V10a : 15-16).

Le corpus français/canadien montre au contraire que les francophones natifs seraient plus volubiles :

ils parlent de tout (F1 : 71) ;

il y a des classes très dynamiques et parfois ils sont trop dynamiques donc ça veut dire perturbation (F3 : 71-72), le trop introduisant une réserve confirmée peu après par l'emploi du mot perturbation ;

au collège ils participent toujours bien (F5 : 43) .

F4 (40-41) fait une remarque sur les élèves asiatiques qu'il a dans ses classes : *mes élèves qui parlent trop peu les élèves asiatiques qui parlent pas assez ils ont l'habitude d'être très calmes*. Notons ici le passage de l'adjectif possessif "mes" qui indique le particulier à l'article défini "les" générique. Nous avons à la fois une catégorisation et une généralisation en stéréotype, et le sens du message peut être reformulé comme suit : "Ceux de ma classe qui parlent peu sont des élèves asiatiques". Ainsi, parmi les raisons du silence, il y en a qui seraient également ethniques et culturelles.

IV. Manifestations observables de problèmes de compréhension

Nous venons d'examiner les relations qui pourraient exister entre la prise de parole des élèves et la réussite scolaire. Si la parole est en général considérée de façon positive (signe de dynamisme, de vie, d'intérêt), le silence n'est pas pour autant totalement négatif et les raisons en sont complexes, parmi lesquelles il faudrait mentionner le tempérament de l'élève (aspect psychologique), les pratiques pédagogiques (aspect communicationnel) et les caractéristiques ethniques (aspect culturel). Un élève silencieux par conséquent n'est pas toujours un mauvais élève ; alors comment l'enseignant va-t-il s'apercevoir de l'incompréhension chez ses apprenants et de quelle manière il va gérer cette situation ?

Les avis des deux groupes d'enseignants se rejoignent quant aux manifestations observables des problèmes de compréhension chez les élèves : dans l'immédiat, ils s'appuient généralement sur le non-verbal si nous prenons en compte la récurrence dans l'emploi de "regard" (4 fois), de "visage" (2 fois), d'"attitude" (2 fois), de "silence" chez les enseignants vietnamiens (V2, V3, V4, V7, V10a, 10c) et dans celui d'"attitude" (2 fois), de "regard" (2 fois) chez leurs collègues francophones natifs (F1, F2, F3).

Les enseignants V10b, F4 et F5 s'aperçoivent de l'incompréhension de leurs élèves suite à d'autres réactions verbales et non verbales après la leçon ou après les différentes étapes d'une leçon :

- Résultats obtenus au cours d'exercices qui suivent la leçon du jour :

Comment savoir si les élèves n'ont pas compris ? A la fin de la séance, au moment des exercices, des questions de contrôle [...] (V10b : 132-135) ;

Dans l'application... en général... hein... si on vient d'expliquer quelque chose et qu'on l'applique immédiatement après par des exercices, c'est à ce moment-là qu'on se rend compte s'ils ont compris. (F5 : 38-40).

- Questions posées par l'élève (F4 : 30-33) :

[...] si on le voit réagir, s'il pose des questions, on sait qu'il suit le cours ou qu'il comprend le cours... mais c'est pas facile ça non plus hein de voir si un élève suit le cours... maintenant ça sera en fonction des questions qu'il va poser...

- Ses réactions :

[...] si on voit qu'un enfant qui s'en va, ou qui ne se met pas au travail au moment où on lui a demandé, c'est certainement qu'il n'a pas compris ou qu'il n'a pas envie de le faire. (F1 : 60-62).

Ensuite, nous pouvons répertorier les moyens proposés pour résoudre ces difficultés de compréhension comme suit :

- la reformulation (x 6) chez V3, V4, V10c, F1, F5, F2, qui insiste longuement (62-71) sur l'inefficacité des répétitions exactement semblables ;
- la réexplication, le rappel (sans autre précision) chez V2, V7, V10b, F1 ;
- l'organisation d'un travail personnalisé avec l'élève (F3) ;

- la revue des notions par l'élève lui-même (F5) ;

parmi lesquels la reformulation est nettement privilégiée par rapport aux autres solutions.

Du point de vue énonciatif, nous constatons une utilisation unanime des pronoms “je” (enseignant) vs. “il” (élève qui n'a pas compris) dans les deux groupes, soit la perception d'une interaction verticale, sans la participation de pairs. Cependant, cette perception sera nuancée plus tard chez certains enseignants qui pensent à l'activité d'entraide :

En un mois on arrive à repérer les faibles alors on forme des groupes de pairs et il demandera à son copain de lui expliquer les points qu'il n'aura pas compris, car on dit souvent “c'est avec les camarades qu'on apprend, plus qu'avec le maître” (V10c : 122-124) ;

[...] il ne faut pas hésiter de demander même à son camarade c'est possible aussi (F4 : 36) ;

L'analyse des interactions que nous avons effectuée dans cette classe a montré l'existence de nombreuses reformulations réalisées par les enseignants au cours des séances, sans qu'il n'y ait eu de demande explicite de la part des élèves. Les échanges peuvent être en effet pluricodiques (de Nuchèze, 2001) et le maître a probablement réagi suite aux manifestations non-verbales qu'il perçoit de son public.

IV. Une image en filigrane de l'école au Viet Nam

IV. 1 Représentations de la classe idéale : si tous les enquêtés ont pensé à la notion d'homogénéité en réponse à la question portant sur la “classe idéale”, Vietnamiens et Francophones natifs donnent des avis différents :

a) du côté des Francophones :

- soit ils nient la présence d'une classe idéale suite à l'impossibilité de l'homogénéité :

je crois qu'il n'y a pas une classe idéale parce que [...] tout est hétérogène dans une classe/ c'est pas homogène parce que les types sont tous différents [...] on a tous un mode de fonctionnement un mode d'apprentissage différent donc on ne peut pas avoir une classe homogène (F1 : 60-63) ;

ou bien

[...] une classe c'est un ensemble d'élèves/ c'est un groupe/ tous sont pas forcément pareils/ donc le professeur doit s'adapter à ça et non l'inverse / je ne peux pas imposer la classe que je veux et donc en fonction de différents/ des éléments qui a dans la classe/ le professeur il doit composer avec / [...] c'est nous qui nous adaptons chaque année aux élèves [...] (F3 : 73-79) ;

- soit ils citent les caractéristiques comportementales suivantes : dynamisme, motivation, curiosité intellectuelle, ouverture d'esprit :

classe vivante, passionnée, élèves respectueux en même temps intéressés [à ce que dit le professeur) (F4 : 41-43) ;

classe très vivante qui participe beaucoup, [...] classe curieuse qui a envie d'apprendre, qui a envie de s'ouvrir vers la culture (F5 : 44-45).

b) du côté des Vietnamiens : il s'agit

I. d'abord d'une question matérielle :

A. un effectif peu nombreux (25 à 30, pour les enseignants V2, V4, V10a, V10c,

B. un espace pédagogique suffisant et agréable facilitant la communication :

[..]la façon dont les tables et les chaises sont disposées de façon à permettre au professeur de s'approcher de tous ses élèves, ce qui diminue la distance entre le prof et les élèves, alors les élèves ont moins peur du prof et ils peuvent lui dire ce qu'ils veulent (V2 : 61-64).

Tout d'abord l'espace doit être aéré, frais, il doit y avoir suffisamment de place pour les élèves (V3 : 45-46) ;

II. puis de niveau : l'homogénéité, répétée plusieurs fois, semble être l'une des préoccupations des enseignants :

Deuxièmement, le niveau de la classe ne doit pas être trop hétérogène (V4 : 68) ;

je souhaite seulement avoir une classe homogène en niveau[...] troisièmement, qu'ils aient le niveau, que le niveau soit homogène (V10a : 162-166) ;

C'est une classe où l'effectif ne dépasse pas 30, avec un niveau homogène (V10c : 167) ;

III. ensuite d'ambiance dynamique, participative, avec évidemment beaucoup de prises de parole liées à la réussite scolaire :

les élèves sont attentifs et participent bien à la construction de la leçon. A la fin ils donnent des réponses justes, de bons résultats (V3 : 45-49) ;

[...] là où les élèves participent tous à la leçon, où il n'y a pas d'instant mort. Les élèves doivent participer activement à la leçon (V7 : 49-51)

des élèves [...] qui osent prendre la parole. [...] une classe très dynamique, les élèves posent souvent des questions (V10c : 167-171) ;

IV. et enfin d'aspects psychologiques (motivation : [une classe] *bien motivée et ça me suffit (V10a : 162)*, et moraux (*des élèves qui s'entendent bien entre eux, qui ne font pas la distinction entre les riches et les pauvres, ni entre les forts et les faibles (V10c 167-171)*). Remarquons chez les maîtres vietnamiens une tendance à la prise en compte des aspects sociaux et moraux en plus d'autres aspects plus liés à la situation scolaire.

IV.2 Représentations d'une séance de classe réussie

Les enquêtés vietnamiens se rejoignent sur l'idée de co-construction de la réussite, de la part de l'enseignant, et de celle des élèves puisqu'ils parlent de la contribution des deux parties :

une séance au cours de laquelle il y a la participation de tout le monde, celle de l'enseignant et celle des élèves – une séance où les deux parties ont atteint ce qu'elles visent [objectifs de l'enseignant, acquisition des points importants par les élèves] (V4 : 75-78).

Puis la réussite est surtout affaire d'ambiance :

ambiance bonne, intérêt, détente dans les relations prof-élèves opposés mot-à-mot dans le même paragraphe à découragés (x 2), savoir aride, on s'énerve, on crie (V2 : 66-76) ;

satisfaction partagée : il [est] à l'aise, [...] content de la leçon [...] il [sent] que les élèves ont suivi avec attention, donnent des réponses justes et complètes - ils sont satisfaits des connaissances acquises (V3 : 51-55).

IV.3 Une image "en creux" de l'école vietnamienne

De l'étude des représentations d'une classe idéale et d'une séance réussie, nous voyons se dégager implicitement une image de l'école vietnamienne :

□ L'enseignement/apprentissage se déroulerait dans des conditions matérielles encore difficiles (espace pédagogique encore inconfortable, surcharge d'effectif) ;

- Le souhait partagé d'une plus grande homogénéité du niveau des élèves laisserait comprendre qu'il existe une hétérogénéité qui serait alors le signe de disparités importantes dans la qualité de la formation ;
- A travers les discours apparaissent une évaluation du programme *Classes bilingues* et une comparaison de ce programme avec celui en vietnamien.

Le programme EIDEF est évalué de manière nuancée : s'il existe des aspects négatifs (fatigue et démotivation des élèves due à la surcharge horaire, insécurité linguistique), les côtés positifs sont aussi mis en relief, et non des moindres :

[...] je vois que dans des classes bilingues on peut facilement avoir une séance réussie, plus qu'en vietnamien, car en vietnamien, on impose, la durée est imposée. [...] Le programme bilingue est plus souple. Si aujourd'hui les élèves n'ont pas compris, on s'arrête, on leur fait comprendre avant de passer à autre chose, alors il est plus facile de réussir notre séance de classe. Les élèves sont plus actifs, ils ne sont pas contraints. (V10b : 998-105) ;

Comme l'a dit [V10b], je n'ai pas peur car le programme [bilingue] est assez souple. Si je n'arrive pas à boucler ma séance, demain je continuerai. (V10a : 150-152).

Ainsi, le programme des classes bilingues est perçu comme étant plus "souple" : il existe une prise en compte des rythmes d'apprentissage, donc un plus grand souci de l'élève. La souplesse du programme aurait des conséquences positives sur les enseignants (*il est plus facile de réussir notre séance de classe - je n'ai pas peur*), et sur les apprenants (*ils sont plus actifs, ils ne sont pas contraints*). Quant au programme vietnamien, les connotations négatives des vocables utilisés (*on impose, la durée est imposée* : répétition du verbe "imposer" créant un effet d'insistance sur une trop grande directivité, qui transparaîtrait également plus tard dans le discours par l'expression *ils ne sont pas contraints*) laissent voir une prise de conscience de la différence entre les programmes et d'un souhait vers plus de liberté de manoeuvre sur le terrain.

V. Représentations de la place des jeunes dans la société

A travers le discours des enseignants vietnamiens, l'abondance des expressions temporelles (*à l'heure actuelle, de nos jours, aujourd'hui, autrefois, maintenant, actuellement, ne...plus*) qui se réfèrent à un présent et à un passé, nous pouvons constater un changement en cours, ce qui paraît confirmé par l'emploi des verbes de mouvement : *la place de l'enfant s'est élevée, on commence à faire attention à la place des jeunes* (V3 : 61, 66), *la place des enfants est devenue plus élevée, les relations entre les jeunes et les adultes sont devenues plus ouvertes* (V7 : 61) et par l'emploi de la comparaison : *les jeunes expriment leur avis avec plus de hardiesse aux adultes* (V7 : 68-69). Ce changement apparaît également suite à la mention explicite des traits caractéristiques traditionnels de la relation enfant-adulte : *[...] les élèves doivent toujours respecter le professeur ou l'adulte, parfois cela fait partie de l'inconscient, transmis de génération en génération. Cela empêche parfois les élèves d'être plus proches de leur prof, de leur père, de leur mère, des autres aussi... Il y a toujours une certaine distance entre le prof et l'élève, entre l'enfant et ses parents, entre le jeune et l'adulte* (V2 : 79-83).

En quoi consiste ce changement ? Une plus grande prise en compte de l'enfant, du jeune chez les adultes, se traduisant par une plus grande *attention*, par la reconnaissance de leurs droits : *on leur apprend quels sont leurs droits, par exemple, leur faire savoir qu'ils ont le droit de faire des études, le droit de se distraire* (V4 : 83-85), un plus grand investissement de la part de la société dans l'éducation des jeunes : *Toute la société s'intéresse aux enfants [...], on en parle beaucoup dans les journaux* (V4 : 62-64), *la priorité est donnée aux enfants [...]* *On s'occupe des enfants dès qu'ils sont nés, on se préoccupe de la qualité des générations et je trouve que c'est bien* (V10b : 254, 260-261), *[...] faire attention à la place des jeunes en qui on investit beaucoup en éducation et en activités [de loisir]* (V3 : 65-66).

Toutefois le changement social en cours n'est pas toujours perçu de façon positive en raison de la fréquence des mots et expressions à sens restrictif : *mais, néanmoins, un peu trop, cependant*. Les réserves se focalisent sur les aspects suivants :

- le relâchement des liens familiaux :

on ne s'occupe pas beaucoup les uns les autres [...] les parents qui doivent gagner leur vie, avec des horaires décalés, les occasions pour se voir se raréfient, on n'a pas le temps de montrer ses sentiments, et petit à petit les sentiments ne sont plus très forts et l'attention qu'on porte à l'autre n'est plus aussi forte qu'autrefois (V4 : 90-94) ;

- une critique des comportements des jeunes et ceux de leurs parents :

Quant au comportement des jeunes, il me semble qu'aujourd'hui, ils vivent comme... si je dis à l'européenne, ce n'est pas tout à fait vrai (V4 : 88-89) ;

[...] il existe dans les villes ce syndrome de l'enfant trop choyé [...] comme dans chaque famille, il n'y a plus qu'un ou deux enfants, alors on les choie, on les couve trop, un peu trop, on s'occupe des moindres détails (V10c : 293-295).

L'examen des discours du corpus francophone natif semble indiquer que le changement en cours au Viet Nam a eu lieu depuis longtemps dans leur société :

je crois que dans les vingt dernières années on a énormément apporté sur le fond de psychologie on écoute beaucoup les enfants (F1 : 81-84) ;

notre préoccupation au Québec c'est vraiment de mettre un enfant au centre de l'éducation [...], ce sont toujours les enfants qui choisissent chez nous (F2 : 93, 125) ;

la place assez importante parce que c'est l'avenir du pays donc il faut toujours faire attention aux enfants et des lois qui protègent les enfants (F4 : 46-47) ;

alors la place des enfants dans la société française ? les enfants ont généralement une place très importante (F5 : 48-49).

Cette situation ne serait pas sans problèmes, si nous nous référons à l'abondance de l'emploi du mot *respect* et de ses variantes adjectivales :

une relation avec les professeurs respectueuse c'est pas toujours le cas/ c'est vrai en France il y a des problèmes au collège/ manque de respect envers le professeur / ça c'est un gros problème (F5 : 51-53) ;

une classe idéale déjà c'est une classe vivante, passionnée en même temps qu'ils restent respectueux c'est très important vis-à-vis des professeurs (F4 : 41-42).

V. Perceptions traditionnelles de la parole et du silence chez les Vietnamiens

De la même façon que dans le corpus vietnamien, nous voyons qu'il existe peu de proverbes, d'adages sur le silence dans le corpus francophone, à part *le silence est d'or*, qui le valorise, alors que dans les séances de classe, c'est la parole qui est privilégiée, même chez les enseignants vietnamiens, comme nous l'avons démontré.

Cependant, sur la parole, les proverbes vietnamiens cités sont plus nombreux, et ce sont d'ailleurs les plus courants :

- 1- La parole, c'est quelque chose qu'on n'a pas à acheter, choisissons nos mots pour ne pas fâcher l'autre.
- 2- Les mots vrais fâchent.
- 3- L'oiseau intelligent a un bon chant, la personne intelligente a des mots doux qui

sont agréables à l'oreille.

4- Si tu sais, tu prends la parole, si tu ne sais pas, adosse-toi au pilier et écoute.

5- Apprendre à manger, à parler, à emballer, à ouvrir.

Ce qui ressort de ces conseils transmis de génération en génération, c'est une parole prudente destinée surtout à ne pas mécontenter le partenaire de l'interaction (ne pas porter atteinte à la face de l'autre) mais aussi à ne pas se dévaloriser (protéger sa propre face). L'invitation à la prudence pose évidemment les limites de toute prise de parole : *il ne s'agit pas de prendre toujours la parole et de dire n'importe quoi. Parfois on sait beaucoup mais on doit peu parler [...] les générations antérieures nous conseillent d'écouter plus que nous ne parlons* (V10b : 321-329).

La question portant sur les proverbes a donné l'occasion aux enquêtés de réagir sur le silence en classe : les exigences pédagogiques d'un enseignement efficace iraient à l'encontre du silence (donc une reconnaissance implicite du lien entre prise de parole et réussite scolaire) et les interactions demandées en classe pourraient entrer en conflit avec les habitudes culturelles traditionnelles :

[...] si un élève sage, un élève silencieux, qui ne parle pas est vraiment un bon élève, et si ce silence est vraiment d'or, ça c'est à voir (V4 : 100-101) ;

Quand on enseigne, pour développer leur dynamisme, on demande qu'ils prennent souvent la parole, mais avec discernement, réflexion, c'est pourquoi le problème soulevé est très intéressant (V10b : 330-332) ;

A mon avis, ces proverbes et sentences ne sont justes que dans la communication quotidienne. On ne peut pas les appliquer en classe. Si le silence est d'or et si toute la classe est silencieuse, ce n'est pas possible. Ce n'est pas applicable en classe. C'est comme lorsqu'on dit : "si tu sais, tu prends la parole, si tu ne sais pas, adosse-toi au pilier et écoute" ça ça peut aller dans la vie de tous les jours, si tu sais tu parles mais si tu ne sais pas, n'essaie pas de faire le mariolier et ne dis pas n'importe quoi. Quant à la classe, si tu ne sais pas tu poses les questions, si tu ne sais pas tu le dis, tu poses le problème "madame, pourquoi c'est comme ça" (V10c : 333-341).

Le dernier avis mérite d'être cité dans sa presque intégralité car il traduit les contradictions qui surgissent entre les habitudes culturelles et les impératifs d'un enseignement efficace et de la réussite scolaire.

En conclusion

L'étude comparative des représentations de l'école à travers des discours d'enseignants vietnamiens et francophones natifs a été l'occasion de mettre en évidence les différences culturelles qui caractérisent chaque communauté. Dans la perspective qui est la nôtre, à savoir le questionnement sur les pratiques scolaires au Viet Nam, elle révèle des contraintes existant entre une tradition qui met l'accent sur la prudence de la prise de parole – donc sur sa limitation – et les exigences d'un enseignement-apprentissage dans lequel la parole de l'apprenant occupe une place déterminante pour l'acquisition de son savoir. Elle montre également que des changements sont en train de se produire dans la société vietnamienne et qu'ils seront susceptibles de modifier les représentations des enseignants de l'élève et de l'école. Nous pensons qu'une prise de conscience des représentations chez les formateurs et une explicitation de ces représentations auprès des enseignants eux-mêmes sont indispensables car elles permettront aux acteurs de la formation de communiquer et d'envisager des démarches d'innovation adéquates.

Références bibliographiques

- Bardin (L.), 1989, *L'analyse de contenu*. Paris, PUF (coll. Le Psychologue).
- Béal (C.), 2000, “ Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ?” in Traverso (dir.), pp. 14-32.
- Champy (P.) et Étévé (C.)(dir.), 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.
- de Nuchèze (V.), 2001, *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris. L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni (C.), 1998, “Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels”, in Halté (dir.), pp. 61-90.
- Kerbrat-Orecchioni (C.), 1998, “Les actes de langage dans une perspective interculturelle : problèmes théoriques et descriptifs”, in Traverso (dir.), pp. 75-92.
- Mollo-Bouvier (S.), 1994, “Représentation”, in Champy et Étévé, p. 869.
- Seleskovitch (D.) et Lederer (M.), 1984, *Interpréter pour traduire*. Paris, Publications de la Sorbonne/ Didier Erudition.
- Traverso (V.), 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Presses universitaires de Lyon.
- Traverso (V.), 2000, “Autour de la mise en oeuvre d'une comparaison interculturelle”, in Traverso (dir.), pp. 34-51.

Notes

¹ La notion de “représentation” est entendue ici comme “une forme de connaissance socialement élaborée et partagée [...] concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social” (Jodelet). Il s'agit d'une notion centrale pour toute étude de situations ou de processus interactionnels : interactions multiples entre les individus, les groupes, les institutions ; interactions, plus subtiles parfois, entre les idées et les faits, les discours et les pratiques”(Mollo-Bouvier, 1994 : 869).