TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE
DE HO CHI MINH VILLE

TỔ CHỨC QUỐC TẾ PHÁP NGỮ
TRUNG TÂM TIẾNG PHÁP CHÂU Á - THÁI BÌNH DƯƠNG
ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
CENTRE RÉGIONAL FRANCOPHONE D'ASIE-PACIFIQUE

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC TẾ

NGÔN NGỮ PHÁP TRONG QUÁ TRÌNH TRUYỀN THỤ KIẾN THỨC, PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ TRAO ĐỔI KHOA HỌC

ACTES DU SÉMINAIRE

L'UTILITÉ DU FRANÇAIS DANS LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES, LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE

NHÀ XUẤT BẢN
ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH

TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE
DE HO CHI MINH VILLE

TỔ CHỨC QUỐC TẾ PHÁP NGỮ
TRUNG TÂM TIẾNG PHÁP CHÂU Á - THÁI BÌNH DƯƠNG
ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE
CENTRE RÉGIONAL FRANCOPHONE D'ASIE-PACIFIQUE

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC TẾ

NGÔN NGỮ PHÁP TRONG QUÁ TRÌNH TRUYỀN THỤ KIẾN THỨC, PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ TRAO ĐỔI KHOA HỌC

ACTES DU SÉMINAIRE

L'UTILITÉ DU FRANÇAIS DANS LA DIFFUSION DES CONNAISSANCES, LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET LA COMMUNICATION SCIENTIFIQUE

NHÀ XUẤT BẢN
ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH

COMITÉ SCIENTIFIQUE

M. DINH Hong Van, Directeur du Département de langue et de civilisation françaises, Université de Langues et d'Etudes internationales - Université Nationale à Hanoï

M. DO Kim Thanh, Directeur du Département de français, Université de Langues étrangères – Université de Da Nang

Mme. NGUYEN Thi Huong Hue, Directrice du Département de français, Université de Langues étrangères – Université de Hue

M. NY Ratha, Directeur du Département de français, Institut National de l'Education du Cambodge.

M. TRAN Van Cong, Directeur du Département de français, Université de Hanoï

Mme TRAN LE Bao Chan, Directrice adjointe du Département de français, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville

M. VO Van Chuong, Responsable de la section française, Faculté de Pédagogie, Université de Can Tho

M. VU Van Dai, Département de français, Université de Hanoï

COMITÉ DE LECTURE

Mme HA Thi Mai Huong, Département de français, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville

M. PHAN NGUYEN Thai Phong, Département de français, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville

M. PHAM Duy Thien, Directeur du Département de français, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville

M. PHAM Duc Su, Service de l'Éducation et de la Formation de la province de Khanh Hoa

M. TRAN Van Cong, Directeur du Département de français, Université de Hanoï

Mme TRAN LE Bao Chan, Directrice adjointe du Département de français, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville

M. VU Van Dai, Département de français, Université de Hanoï

COMITÉ D'ORGANISATION

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville :

CAO Anh Tuan, Vice-Recteur, Président du Comité

NGUYEN Vinh Khuong, Directeur adjoint du Service de Science, Technologie et Environnement – Revue scientifique, Vice-Président du Comité

PHAM Duy Thien, Directeur du Département de français, Vice-Président du Comité

AU Buu Long, Directeur du Service de Technologie de l'information

LAM Thanh Minh, Directeur du Service des Affaires politiques et des étudiants

LE Thi Cam Nhi, Service de Science, Technologie et Environnement – Revue scientifique

NGUYEN Quang Cuong, Directeur adjoint du Service des Équipements

NGUYEN Trong Nghia, Directeur adjoint du Service de Planification et de Finance

PHAM Chung Thuy, Directeur adjoint du Service d'Administration

PHAM NGUYEN Thanh Vinh, Directeur du Service des Coopérations internationales

TRAN LE Bao Chan, Directrice adjointe du Département de français

HA Thi Mai Huong, Département de français

PHAM HUYNH Kim Toan, Département de français

VO MAI Thanh Binh, Département de français

Centre régional Francophone d'Asie-Pacifique de l'Organisation internationale de la Francophonie (CREFAP/OIF) :

TRAN Thi Mai Yen, Responsable du CREFAP/OIF

NGUYEN Thuy Tuyet Ngoc, Assistante de gestion

LE Duc Hoa, Assistant de programme

SOMMAIRE

Argumentaire 7

Programme 9

1. Une urgence différée: entreprenariat, formation professionnelle et francophonie 13

Arsac Louis 13

2. L'employabilité des jeunes diplômés en français dans le domaine de tourisme: compétences exigées et opportunités professionnelles 25

Dang Thi Thanh Thuy 25

3. Étude de la satisfaction des étudiants à propos d'un cours hybride : perspective et enjeux d'une collaboration vietnamienne française... 33

Dang Thi Viet Hoa 33

4. Le développement de la compétence interculturelle en classe de langue : le cas d'un cours de français du tourisme au Vietnam..... 45

Do Thanh Thuy 45

5. Compétences professionnelles requises par les employeurs francophones: analyse d'offres d'emploi 56

Do Thi Bich Thuy 56

6. La conception de l'interface d'un dispositif d'apprentissage multilingue hybride : l'architecture de l'information comme aide a la médiatisation de la médiation humaine. 67

Hoang Thi Thu Hanh, Chasme Ghislain 67

7. *Par ici !* Approche immédiate et actionnelle au service du FOS pour guides bénévoles au Japon 77

Jactat Bruno, Koshikawa Malaurie 77

8. Besoins en formation continue pour les enseignants de français du programme bilingue a Ho Chi Minh ville..... 100

Lam Quan Hao, Tran Tuan Ngoc, Nguyen Thuc Thanh Tin 100

9. Un guide d'accompagnement à l'autoformation des enseignants de FLE : de sa conception à son utilisation 108

Lasémillante Priscille, Nguyen Van Toan, Vo Van Chuong..... 108

10. L'écrit de recherche: des mots de passe sous les mots d'ordre 118

Le Gall Michel 118

11. La tâche dans la formation d'interprétation universitaire en français langue étrangère: conception, application et attitude des apprenants..... 125

Li Chao, Xu Yiru 125

12. Analyse des usages et de la crédibilité des ressources en apprentissage hybride: une approche heuristique sur NVivo 137

Bruno Marchal..... 137

13. Le journal d'apprentissage dans la formation d'enseignants de français: le cas des étudiants au Département de français de l'Universite d'Éducation de Ho Chi Minh ville 148

Nguyen Minh Ngoc, Pham Huynh Kim Toan 148

14. Accompagnement personnalisé dans un cours hybride – le cas du Département des langues étrangères à l'Institut Polytechnique de Hanoï 156

Nguyen Thi Thanh Huong..... 156

15. L'enseignement du FLE dans une perspective actionnelle: étude de cas à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville..... 168

Nguyen Thi Tuoi, Le Thi Dieu Thanh 168

16. Les opérations métadiscursives de sollicitation de la parole en classe de langue 181

Nguyen Viet Quang..... 181

17. La pratique réflexive, la clé de la professionnalisation: quelques réflexions personnelles dans un contexte de formation professionnalisante..... 190

Pham Duy Thien 190

18. La coopération internationale et le transfert des savoirs et savoir-faire francophones. Le cas de l'Université de Hanoï..... 200

Tran Van Cong..... 200

ARGUMENTAIRE

Le français est une grande langue internationale. Cependant, depuis quelque temps, il peut paraître à beaucoup, surtout aux jeunes, que cette langue est devenue peu utile dans la région. Pourtant, il existe, sur les cinq continents du monde, une communauté non-négligeable de pays et de personnes utilisant le français dans leur vie quotidienne et leurs activités professionnelles. Par ailleurs, le français fait toujours partie des langues de travail officielles au sein des organismes internationaux dont la Communauté européenne, l'ONU et ses organisations, etc.

Le Sud-Est asiatique, quoique multilingue et quelque peu anglophone, compte parmi ses quelques centaines de millions d'habitants une communauté francophone active, et le français y est toujours une langue enseignée et apprise à tous les niveaux d'enseignement.

Aussi, pour fournir plus d'arguments aux enseignants, étudiants et élèves qui enseignent et apprennent le français parallèlement à d'autres langues étrangères, il ne serait pas vain de revoir quels sont les rôles et utilités de cette langue dans notre région.

Domaines de recherche et pistes de réflexion proposés

Le Séminaire Régional de 2021 se donne comme tâche de considérer le français comme un outil, pour mieux :

– *diffuser les connaissances :* A dégager alors *des stratégies, techniques et des dispositifs au sein des systèmes éducatifs et en société* pour mieux montrer l'utilité de la langue française à la fois pour les études, la formation et la vie professionnelle.

– *développer des compétences professionnelles :* A réfléchir plus en profondeur et de manière plus pratique sur les *savoirs et savoir-faire didactiques, pédagogiques, technologiques* capables de rehausser la qualité des enseignements/ apprentissages du et en français, en vue de plus d'utilisation et d'utilité sociales : acquisition de compétences professionnelles à travers des formations francophones, acquisition de la langue pour la communication et la formation professionnelles, pour des études, ou pour trouver un emploi à l'international.

– *assurer une meilleure visibilité scientifique* des publications en langue française : Continuer les réflexions du Séminaire régional 2019, étudier pourquoi il faut encore rehausser la qualité et la visibilité des recherches en français de la région, puis réfléchir à comment assurer une meilleure écriture en vue de la recevabilité par la communauté scientifique francophone internationale.

Ces 3 thématiques peuvent se décliner en des questionnements concrets comme suit :

1- En ce qui concerne la diffusion des connaissances :

− *Dans notre région, quels sont les domaines dans lesquels le français pourrait être utile pour la diffusion des connaissances ? Quels types/domaines de connaissances à diffuser en français, à l'exclusion ou en parallèle avec d'autres langues ?*

− *Quels politiques, dispositifs et actions à établir au sein des systèmes éducatifs et en milieu social, pour mieux faire connaître l'utilité de la langue française et diffuser efficacement les connaissances dans la région ?*

− *Comment l'enseignement/ apprentissage, la formation et la recherche du et en français peuvent-ils (dé)montrer l'utilité de la langue française sur les plans objectifs, contenus, savoirs, savoir-faire, recherche d'un travail... ?*

2- La problématique des compétences professionnelles :

− *Quelles seraient les métiers et/ou domaines professionnels qui (dé)montreraient aux apprenants de notre région l'utilité de la langue française sur le marché du travail ?*

− *Quelles compétences et quelles didactiques à former aux enseignants/ formateurs de FLE ou FOS, puis à mettre en place en classe, en vue des compétences professionnelles visées dans les différentes formations, universitaires ou autres ? Avec l'accompagnement de quels dispositifs, quels outils techniques ou technologiques ?*

− *Quelles pourraient être les pratiques didactiques, pédagogiques et autres, en vue de plus de qualité et d'efficacité dans la formation professionnelle en français ?*

3- En matière de recherche, approfondir l'articulation entre recherche et écriture scientifique :

− *Comment articuler recherche effective et écriture pour que les publications deviennent un outil efficace de diffusion du savoir et/ou savoir-faire ?*

− *Que faire pour aider les chercheurs novices et enseignants réflexifs - surtout les jeunes à écrire les résultats de leurs recherches de manière plus ciblée, et avec une plus grande qualité de contenu et d'expression ?*

− *Quelles pourraient être les entreprises (recherches ou formations) à mener pour renforcer la qualité de l'écriture scientifique et des publications dans la région ?*

PROGRAMME

MERCREDI 01/12

08h00-09h00	**SESSION D'OUVERTURE** 1- Allocution du Représentant de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville 2- Allocution du Représentant de l'OIF 3- Présentation du Comité scientifique 4- Intervention du Représentant du Comité scientifique *Modératrice : TRAN LE Bao Chan*
09h30-11h30	**SYMPOSIUM 1 : L'utilité de la langue française** 1- L'utilité du français et ses opportunités dans les études des étudiants francophones au Cambodge / SUN Leng 2- Utilités des cours de français LV2 pour les étudiants en anglais à l'Université Nationale de Hanoï / DUONG Thu Minh 3- La coopération internationale et le transfert des savoirs et savoir-faire francophones. Le cas de l'Université de Hanoï / TRAN Van Cong *Modératrice : HA Thi Mai Huong* *Secrétaire scientifique : LE Pham Minh Tuan*
14h00-16h00	**DEUX TABLES RONDES EN PARALLÈLE** **TABLE RONDE 1 : La professionnalisation en formation** 1- Professionnalisation des formations en français sur Objectif Spécifique au Département de français - Université de Langues et d'Études internationales - Université nationale du Vietnam à Hanoï : le cas du module "Guide touristique" / NGUYEN Thu Ha & NGO Hoang Vinh 2- Formation du français et des compétences professionnelles pour les étudiants en français commercial à l'Université Thuong mai suivant les besoins des entreprises / NGUYEN Thi Thu Hong 3- Conception de la matière "guide touristique" vers le rapprochement "université-entreprise" / NGUYEN Canh Linh & HOANG Thi Bich 4- Quelles pratiques pédagogiques appropriées en vue d'efficacité dans la formation professionnelle du français du tourisme ? / Thanawit KRAIPERM 5- Par Ici ! Approche immédiate et actionnelle au service du FOS pour guides bénévoles au Japon / Bruno JACTAT & Malaurie KOSHIKAWA *Modérateur : NGUYEN Thuc Thanh Tin* *Secrétaire scientifique : DANG Ngoc Như Quynh*

	TABLE RONDE 2 : La professionnalisation des enseignants de français 1- La pratique réflexive, la clé de la professionnalisation : quelques réflexions personnelles dans un contexte de formation professionnalisante / PHAM Duy Thien 2- Un guide d'accompagnement à l'autoformation des enseignants de FLE : de la conception à l'utilisation / Priscille LASEMILLANTE, NGUYEN Van Toan & VO Van Chuong 3- Contribution à la professionnalisation des enseignants de FLE au Viet Nam / NGUYEN Thi Tuoi & LE Thi Phuong Uyen 4- Le journal d'apprentissage dans la formation d'enseignants de français : le cas des étudiants au département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville / NGUYEN Minh Ngoc & PHAM HUYNH Kim Toan 5- Besoins en formation continue pour les enseignants de français du programme bilingue à Ho Chi Minh Ville / NGUYEN Thuc Thanh Tin, LAM Quan Hao & TRAN Tuan Ngoc *Modérateur : PHAN Nguyen Thai Phong* *Secrétaire scientifique : VU Triet Minh*

JEUDI 02/12

	TABLE RONDE 3 : Enseignement/apprentissage hybride 1- Vers un enseignement hybride du FLE et du FLS dans le contexte de la pandémie de Covid-19 / TRAN Dinh Binh 2- La conception de l'interface d'un dispositif d'apprentissage multilingue hybride : l'architecture de l'information comme aide à la médiatisation de la médiation humaine / HOANG Thi Thu Hanh & CHASME Ghislain 3- Accompagnement personnalisé dans un cours hybride – Le cas du Département des Langues Étrangères à l'Institut Polytechnique de Hanoï / NGUYEN Thi Thanh Huong 4- Analyse des usages et de la crédibilité des ressources en apprentissage hybride : une approche heuristique sur NVivo / Bruno MARCHAL 5- La satisfaction des étudiants à propos d'un cours hybride : perspective et enjeux d'une collaboration vietnamienne française / DANG Thi Viet Hoa *Modérateur : VO Van Chuong* *Secrétaire scientifique : LE Pham Minh Tuan*
09h45-11h45	**DEUX TABLES RONDES EN PARALLÈLE** **TABLE RONDE 4 : Les pratiques pédagogiques en classe de langue** 1- L'enseignement du FLE dans une perspective actionnelle : Étude de cas à l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh Ville / NGUYEN Thi Tuoi & LE Thi Dieu Thanh

	2- La tâche dans la formation d'interprétation universitaire en français langue étrangère en Chine : conception, application et attitude des apprenants / XU Yiru & LI Chao 3- Accompagnement à l'autonomie en apprentissage des étudiants du Département de français – Université de Pédagogie de Hanoï / TRINH Thuy Duong 4- L'utilisation des ressources documentaires en ligne pour l'apprentissage de la compréhension orale chez les étudiants de la Filière de tourisme/ VIEN The Khanh Toan & NGUYEN Thi Quyen Trinh 5- Intégration des activités extra-muros dans le cursus universitaire - Le cas des visites pédagogiques en première année du Département de français – ULEI / LE Thi Phuong Lan 6- Développement des vidéos pour l'apprentissage culturel / Donthira KONGRAK & Siripong KHUNCHAMNAN *Modératrice : TRAN Le Bao Chan* *Secrétaire scientifique : HUYNH Cong Kieu Xuan* **TABLE RONDE 5 : Aspects didactiques en enseignement/apprentissage du français** 1- Enseignement en ligne dans la période de distanciation sociale à l'Institut Polytechnique de Hanoï. Responsabiliser l'apprenant - S'adapter au changement / TRINH Thi Nguyet Anh & NGUYEN Thi Kim Dung 1- Alternance des méthodologies d'enseignement favorisant la qualité des enseignements et des apprentissages du français / SOK Dara, HENG Sovan & RUON Rany 2- Le développement des compétences interculturelles en classe de langue : le cas des cours de français du tourisme au Vietnam / DO Thanh Thuy 3- Intégration de la culture dans l'enseignement du FLE / NGUYEN Ha Minh Thanh 4- Opérations métadiscursives de sollicitation de la parole en classe de langue / NGUYEN Viet Quang 5- Évaluation du français de spécialité de police à l'Académie de la Police Populaire (APP) du Vietnam / NGUYEN Thi Hue *Modérateur : PHAM Duy Thien* *Secrétaire scientifique : DANG Ngoc Nhu Quynh.*
13h30-15h00	**SYMPOSIUM 2 : L'employabilité dans la Francophonie** 1- Compétences professionnelles requises par les employeurs francophones : analyse d'offres d'emploi / DO Thi Bich Thuy 2- L'employabilité des jeunes diplômés en français dans le domaine de tourisme : compétences exigées et opportunités professionnelles / DANG Thi Thanh Thuy

	3- Une urgence différée : Entreprenariat, formation professionnelle et Francophonie / Louis ARSAC *Modérateur : TRAN Van Cong* *Secrétaire scientifique : HUYNH Cong Kieu Xuan*
15h30-17h00	**CONFÉRENCE** **Partage d'expériences dans la publication des recherches scientifiques et l'organisation /co-organisation des séminaires scientifiques internationaux** 1- Comment publier un article scientifique dans une revue internationale ? / VU Van Dai, Université de Hanoï. 2- Identification des thèmes et axes de recherches dans l'organisation d'un colloque international / NGUYEN Duc Tri, Université des Sciences économiques de Ho Chi Minh Ville *3-* International cooperation in conducting research: Pros and Cons / PHAM NGUYEN Thanh Vinh, Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville *Modératrice : TRAN Le Bao Chan* *Secrétaire scientifique : DANG Ngoc Nhu Quynh*

VENDREDI 03/12

08h00-11h00	**Atelier de formation-action sur l'écriture scientifique** *Animateurs : PHAM Duc Su et VO Van Chuong*
14h00-15h30	**SYMPOSIUM 3 : Écriture scientifique comme outil de diffusion du savoir et savoir-faire** 1- L'écrit de recherche : des mots de passe sous les mots d'ordre / Michel LE GALL 2- L'objectivité fait partie de la microstructure de l'écrit de recherche / LUU Dinh Phuc 3- Critères d'évaluation d'une écriture scientifique pour les étudiants de licence et applications pédagogiques / NGUYEN Hong Hai *Modérateurs : PHAM Duc Su et VO Van Chuong* *Secrétaire scientifique : NGUYEN Thuc Thanh Tin*
15h30-16h30	**SESSION DE CLÔTURE** 1-Bilan scientifique du séminaire 2-Allocution du Représentant de l'OIF 3-Allocution du Représentant de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville *Modérateur : NGUYEN Thuc Thanh Tin*

UNE URGENCE DIFFÉRÉE : ENTREPRENARIAT, FORMATION PROFESSIONNELLE ET FRANCOPHONIE

ARSAC Louis
Docteur ès lettres et sciences humaines, consultant expert en coopération internationale

RÉSUMÉ

Incontestablement, la géopolitique bouleverse la Francophonie tous azimuts, et questionne fortement l'apprentissage du français. La Chine continue d'asseoir son emprise via les routes de la soie ; le Vietnam est largement émergent, et l'Afrique est la proie d'acteurs peu enclins à une réelle coopération qu'il s'agisse de la Chine encore, de la Turquie ou de la Russie. La Francophonie ne marque le pas, avec l'ombre portée d'une langue française en recul. Elle dispose pourtant d'atouts incomparables à condition d'investir des champs porteurs d'avenir tel celui de la Formation Professionnelle et Technique. Plus que jamais, la Francophonie doit s'emparer d'une problématique qui demeure une ligne de fuite, savoir l'entreprenariat, la formation et l'emploi.

Mots clefs : déréliction ; entreprenariat ; Français Langue Professionnelle ; métiers ; départements de français

ABSTRACT

Unquestionably, geopolitics is upsetting the Francophonie in all directions, and strongly questioning the learning of French. China continues to establish its grip via the Silk Roads; Vietnam is largely emerging, and Africa is the prey of actors reluctant to real cooperation, whether it is China again, Turkey or Russia. La Francophonie is not marking time, with the shadow cast by a declining French language. However, it has incomparable assets provided it invests in promising fields such as Vocational and Technical Training. More than ever, the Francophonie must seize an issue that remains a line of flight, namely entrepreneurship, training and employment.

Keywords*:* dereliction; entrepreneurship; French Professional Language; professions; French departments

1. Introduction

Abruptement, la question *« Quels seraient les métiers et/ou domaines professionnels qui (dé)montreraient aux apprenants de notre région l'utilité de la langue française sur le marché du travail ? »* porte en soi la réponse idoine : le français s'applique à tous les champs professionnels ; la question verse donc sur le « comment ». La coopération française dispose de deux outils capables de

lui permettre de jouer un rôle majeur en matière de Francophonie. L'un - qui articule des diplômes et l'entreprenariat - est sous-estimé ; l'autre – la formation professionnelle- est benoîtement ignorée. La diplomatie française n'a jamais adhéré à la Francophonie, nonobstant des déclarations de principe. Ses chantres en furent de grands Africains comme Senghor. Pas plus que cette même diplomatie n'articule sciemment diplomation, entreprenariat et francophonie. Sans compter l'ignorance voire le mépris dans lequel elle tient la formation professionnelle. Cette vision claudicante empêche toute prospective ; on s'en tient aux recettes éculées en rognant sur les dispositifs sans dire ce qu'on ne veut pas ou plus, tout en étant impuissant à proférer ce que l'on voudrait.

2. Déréliction et vacuité des volontés politiques et d'une feinte lucidité

Déréliction, choisi au pèse-nerf, se décline en synonymes peu enclins à l'optimisme : de l'abandon à la mélancolie. Il y a un empan entre les deux syntagmes, mais le fait est que les vecteurs de diffusion du français ont opté pour l'abandon et se réfugient désormais dans la mélancolie. Et de la déréliction à la vacuité : depuis une vingtaine d'années, l'expression d'une volonté politique est en déshérence. Il vaut ensuite de se confronter à l'Histoire en examinant ce que l'un des Pères Fondateurs de la Francophonie – Senghor - avançait : *« La Francophonie, c'est l'humanisme intégral qui se tisse autour de la Terre »* (Senghor, 1964). Le propos n'est pas frappé au coin de la linguistique, mais d'une philosophie universaliste non dénuée d'une arrière-pensée, celle d'un ancien colonisé qui prend l'essence du colonisateur, savoir la langue, pour mieux ouvrir une créance non remboursable *a priori*. De là, une équivoque fondamentale. Cette Francophonie, les politiques l'imposèrent au Quai d'Orsay, mais privée de sa vertu universaliste au seul profit de la défense et de l'illustration du français en tant que langue. Et l'effort ne fut guère soutenu dans le temps. Il s'ensuit que le recul du français à l'international est réel. Mais consterne qui au juste ? Les politiques ne sont pas comptables du recul de la Francophonie, comme du français, devant leurs opinions publiques, lesquelles opinions s'en moquent comme de colin tampon. Il n'y a guère que les praticiens pour s'en inquiéter. On ne recense actuellement que 277 millions de francophones dans le monde, dont un tiers ne sont que des locuteurs partiels. Le français perd de l'influence, y compris sur le continent africain, avec à la clef une falsification des données[1]. La France, claquemurée dans une conception hexagonale appréhende le Golem francophone comme un poids mais rarement comme une opportunité. Une langue forte doit être portée par une économie puissante, dynamique, agile. C'est un axiome de l'arène linguistique. Or le déclin de la Francophonie est pour partie le reflet du déclin économique de la

France, qui n'est plus qu'une puissance moyenne (la septième). Cette réalité néanmoins n'explique que partiellement l'effacement progressif de la Francophonie et partant du français.

3. Des occasions manquées

La Francophonie trouve refuge dans les débats de spécialistes d'ordre pédagogique et didactique pour l'essentiel, souvent féconds, parfois abstrus, mais qui ne quittent guère la sphère universitaire, et ne s'aventurent que peu sur le champ des politiques linguistiques[2]. D'abord parce qu'elle s'affronte à une aporie[3], avec l'occultation de la dimension économique comme pierre de soutènement de la langue. Et tout un pan de la coopération est aux abonnés absents : la formation professionnelle et technique, l'expatriation, l'implantation. Les stratégies conjointes de solidarité et d'influence sont dépendantes d'une capacité à implanter des entreprises, à favoriser l'employabilité. Or si les pays francophones savent attirer les futures élites des pays dont ils cultivent l'intérêt, non seulement ils ne favorisent pas l'expatriation de leurs diplômés (via la création de masters dédiés à la création d'entreprises, par exemple[4]), mais encore, ils sont confrontés littéralement à « une fuite des cerveaux ». Cette simplification tête-bêche n'est pourtant pas l'essentiel, quand même elle constituerait la première impasse, non pas tant de congédier le monde économique, mais de le traiter à l'instar de la dimension linguistique, en tuyaux d'orgue, comme deux univers séparés qui n'auraient que peu à voir l'un avec l'autre.

La deuxième impasse touche à la sphère de la formation, avec un paradoxe à la clef. Les entreprises implantées en France sont demanderesses de modules de formation à visée professionnelle adaptés à la population salariée d'origine migrante[5] avec un problème bifide : la nécessité d'un français fléché sur la nature des postes, ce qui implique une forte spécificité ; le spectre de formation des migrants est à régir selon qu'ils sont illettrés dans leur langue d'origine ou, au contraire diplômés de l'enseignement supérieur. La conjugaison de ces facteurs présuppose une approche fortement différenciée et quasi individualisée (versus les formations sur mesure en FOS). Le paradoxe, c'est que ladite approche s'applique[6] de manière prépondérante dans un contexte franco-français. Mais au-delà ? On se rend compte alors que l'apparition de nouveaux publics liés à des pays dits émergents, et dont l'émergence a partie liée avec la formation professionnelle et technique, est à la lisière d'une réflexion structurée, que la question de la transposition de cette didactique singulière dans ces mêmes pays est à peine esquissée parce qu'on se heurte à une troisième impasse : la défiance des instances diplomatiques et de coopération à l'égard de la FPT.

Qu'on me permette une anecdote. Les autorités de Hanoï, vers 2003-2004 souhaitaient la création d'un Centre de Formation à la Maintenance Industrielle (CFMI), dupliqué sur celui de Ho Chi Minh-ville, et délivrant des diplômes à hauteur de bac+2. La rédaction d'un FSP[7] me valut une mission de la DGM : « Vous comprenez, me dit la diplomate, nous visons l'excellence. Notre modèle, c'est le CFVG, le PFIEV[8]. Pas le CFMI ». Autrement dit, pour les instances de la diplomatie – et de la coopération – le curseur de l'excellence s'établit à bac+5 et au-delà. En deçà, hors l'aspect de la seule solidarité, la FPT ne serait pas solvable en termes d'influence. Le curseur a bougé… Mais trop tard. Depuis une vingtaine d'années, le MEAE a perdu la moitié de ses moyens en termes humains et en termes budgétaires. Des secteurs entiers ont été versés à l'Agence Française de Développement, dont la FPT niveaux bac+2. On ne médira pas sur l'AFD concernant ses compétences en matière de FPT. En revanche, il est avéré que la dimension linguistique dans son entièreté n'a été l'objet d'aucun transfert et demeure dans le giron de la coopération diligentée par le MEAE…

4. Des linéaments d'une stratégie possible

Ces trois impasses ne sont pas rédhibitoires, quoi qu'en disent les déclinologues, mais impliquent pour les dépasser une forte stratégie politique et une symbiose entre trois ingénieries à combiner de manière symbiotique, organisationnelle, fonctionnelle et pédagogique.

4.1. L'ingénierie organisationnelle

Sur laquelle nous n'insisterons pas dans la mesure où elle dépend exclusivement d'une autorité politique éclairée. En l'espèce, mieux vaudrait invalider l'apophtegme de Paul Valéry « La politique est l'art d'empêcher les gens de se mêler de ce qui les regarde »…Les instances économiques (Comité National des Conseillers en Commerce Extérieur de la France, Business France, etc.) comme celles qui prévalent pour la partie linguistique (Alliances Françaises, Institut Français, Universités comportant des Départements de français, etc.) sont sur des rails sans interconnexions, chacune défendant ses prérogatives et inscrites dans des logiques particulières, aider au développement international des entreprises et de leurs exportations, informer et accompagner les investisseurs étrangers en France pour les unes, promouvoir et diffuser la culture française, ainsi qu'encourager l'apprentissage du français pour les autres (encore, les effets de concurrence sont-ils à l'œuvre dans chacune de ces aires parfois avec une vive animosité). Or si l'on pose qu'économie et langue ont un sort commun, d'un point de vue axiomatique, fût-il partiel, alors il convient

d'initier une démarche d'accordance dans le cadre d'intérêts conjoints. Cette proposition peut relever de l'incantation ou du vœu pieu. Elle est en tous les cas exogènes aux deux aires précitées et ne peut être que l'objet d'une volition politique. Force est de constater que la détermination manque alors que langue de négociation, le français est également menacé en tant que langue de travail, alors même que le nombre d'adhésion à l'OIF a triplé depuis le sommet de Hanoï en 1997.

4.2. L'ingénierie fonctionnelle

Elle est évidemment dépendante de la précédente, et prédique une collaboration serrée avec les universités des pays partenaires et notamment avec leurs Départements de Français évoqués *supra*. Nombre de ces derniers, ostracisés souvent par les services diplomatiques, connaissent des difficultés sur le plan de leurs recrutements – qu'il soit de nature qualitative ou quantitative – globalement parce qu'ils n'offrent que des débouchés restreints aux étudiants : futurs enseignants de FLE, spécialistes du tourisme ou de l'interprétariat. Dans certains pays l'épuisement des forces est tel qu'il conduit à la fermeture de ces départements, avec un détournement des flux vers des langues plus « porteuses » à entendre comme permettant une insertion sociale et professionnelle plus aisée et susceptible d'une reconnaissance, financière comprise. S'abstraire de toute relation partenariale avec les Départements de français, est beaucoup plus qu'une erreur, c'est une faute qui prive la diplomatie de stratèges, d'opérateurs et de diffuseurs qui disposent d'un potentiel de première importance.

4.3. L'ingénierie pédagogique en français langue professionnelle

Aussi surprenant que la chose paraisse, la fiche métier de ce type d'ingénierie existe. Nous y revenons dans un instant car elle ne se peut prendre essor que dans un contexte favorable. Mais quel contexte ? En tendance, beaucoup des pays émergents qui avaient fait le pari de formations à haute valeur ajoutée, dédaignant le « bleu de chauffe » au profit des métiers « en cols blancs » se ravisent. Un architecte n'a de raison d'être que sous réserve que l'ensemble des corps de métiers nécessaires à l'érection d'un bâtiment répondant aux normes internationales soient d'ores et déjà formés, au risque sinon, d'une construction bancale sans compter désormais la nécessité de répondre au plus aux règles environnementales et sociales, où qu'on puisse se trouver. Il en va ainsi pour tous les corps de métiers. Il suit que ces pays, surtout à croissante rapide, se trouvent confrontés à l'impératif d'un système de formation.

5. Où il apparaît que la FPT et le français ont un avenir commun

5.1. Une FPT dotée d'une expérience des langues

Sans entrer dans un descriptif de détail, la FPT est désormais un secteur d'activité tout à fait essentiel dans l'économie du pays et participe du « modèle français » avec deux visées prépondérantes explicites, améliorer la montée en compétences des salariés en adéquation à l'évolution des postes de travail et permettre aux demandeurs d'emploi d'accéder au marché du travail, sans compter son rôle, implicite celui-là, et non négligeable d'amortisseur social. La FPT se comprend selon deux conceptions qui proposent deux visions passablement antagonistes. Nous ne retiendrons ici que la première, construite à partir du paradigme de la culture et de l'éducation avec une assise profondément humaniste où la FPT se conçoit comme un vecteur de développement culturel et de citoyenneté ; autrement dit, elle est centrée sur le développement de l'individu et sa capacité à tenir un rôle dans la société. Elle se veut éveil des consciences et moteur de l'esprit critique.

Mais par surcroît, elle fait la part belle à la problématique des langues, sur le versant plurilingue, parce qu'elle est confrontée à l'accueil des migrants (Africains, Proche-orientaux, Européens de l'Est…), des publics en difficulté, y compris des analphabètes. Cette confrontation par force et non choisie l'a contrainte à développer un enseignement du français qui doit certes aux théories en vigueur, mais surtout à la *praxis*[9] avec des dénominateurs communs (comprendre et édicter des consignes de sécurité ; envoyer un courriel, etc.) et des traits distinctifs (la conduite industrielle en ligne n'est pas la même chose que rendre un diagnostic à un malade) prenant en charge les spécificités des postes de travail selon les secteurs (transport, numérique et communication, énergie, luxe, alimentation, immobilier…). Le Français Langue Professionnelle implique une véritable articulation du langage à l'action ; il invite à objectiver des logiques professionnelles inscrites en creux dans les discours, ce qui suppose de conduire la recherche au plus près des terrains. On se trouve alors projeté dans le champ de la recherche-action, qui demande de composer avec des réalités économiques, juridiques et politiques.

5.2. Mais des métiers qui peinent à prendre corps à l'international

Le métier d'ingénieur de formation à visée professionnelle existe. En témoigne le congrès de l'ASDIFLE[10] qui présenta en 2017 une fiche métier aboutie, précisant au titre des activités un certain nombre de capacités : répondre à un commanditaire, expliciter et formaliser une demande de formation

spécifique au français à visée professionnelle; réaliser une étude, conduire une analyse de pratiques professionnelle; concevoir une cartographie de compétences; émettre un état des lieux, un diagnostic et des préconisations; formuler et développer un dispositif (intervention courte) ou un plan de formation (intervention à long terme) spécifique au français à visée professionnelle ; faire le suivi et évaluer.

Ce champ, s'il n'est pas balbutiant, doit encore beaucoup à l'empirisme et doit être par conséquent massivement investi par une recherche conjointe, (sous la forme prépondérante de recherche-action) alliant tant des pays francophones et pays compris dans des accords de coopération.

6. De la transplantation, de la transposition et du transfert

6.1. La transplantation

Un état de l'art complet ne saurait faire l'économie d'un certain nombre d'expérimentations. Dans ce cadre, il convient de faire mention des Centres d'Excellence de Formation Technique à l'Etranger et qui s'adossent à un partenariat tripartite entre le ministère chargé de l'Éducation nationale, les entreprises françaises et le ministère en charge de l'enseignement et de la formation technique et professionnel du pays partenaire. Trois sont installés en Asie (Chine, Thaïlande et Malaisie) et leur vocation se décline comme suit : l'ingénierie de nouveaux programmes de la filière ou la réingénierie de tout ou partie de programmes existants, l'élaboration des référentiels d'activités professionnelles et de certification, ainsi que des guides d'évaluation et d'organisation pédagogiques et matérielles; l'implantation et l'exploitation des programmes actualisés dans le centre; le perfectionnement technique et pédagogique des enseignants et formateurs en service; la formation continue des personnels de l'entreprise partenaire au niveau des qualifications visées par l'actualisation du ou des programmes; l'établissement de projets de coopération pérennes impliquant les établissements publics locaux d'enseignements (d'obédience française) et les campus des métiers et des qualifications (idem); le développement d'un réseau d'entreprises partenaires françaises notamment des PME. L'énorme réserve, c'est que ce dispositif est une *transplantation* d'une ingénierie au service d'abord et avant tout d'entreprises françaises installées sur un territoire étranger qui ne bénéficie aux institutions du pays hôte que marginalement. On notera par ailleurs que l'aspect linguistique est congédié et que l'activité est centrée sur des entreprises cibles.

6.2. La transposition

Elle s'ancre dans une philosophie élémentaire, celle de la reproduction d'un modèle dans un autre contexte. Pour autant, elle a des limites qui tiennent au modèle lui-même… C'est ainsi que la Formation Professionnelle et Technique allemande, initiale comme continue, est réputée pour l'une des performantes du monde. Elle peut être source d'inspiration mais n'est pas transposable parce qu'elle prend sa source très en amont dans le système éducatif et surtout, elle fait l'objet d'un contrat social ancien où une orientation métier est valorisée au lieu que d'être vilipendée d'une manière ou l'autre. Ce consensus de base est contrebattu sous d'autres auspices dépendamment de l'évolution récente de nos sociétés. En outre, là encore, la question de la langue ne se constitue pas en un véritable objet et sa cohorte d'interrogations didactiques.

6.3. Le transfert

Est un trépied dont le premier est la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), le second, la mise en œuvre d'une logique d'appropriation et d'autonomie, et le troisième, la prise en considération des langues (Cf. V.1). La plasticité des systèmes de FPT français permet un transfert de technologie et la composante linguistique du Français langue professionnelle participe de l'appropriation des dispositifs par les bénéficiaires qu'ils soient institutionnels, ou qu'ils soient stagiaires. Plus précisément, le transfert est donc une action faisant le lien entre deux niveaux de résultats, d'un dispositif ou d'une formation : savoir, son impact sur les connaissances (d'un dispositif ou délivrées au cours d'une formation) et savoir-faire d'une institution ou d'une personne formée, et son impact sur leurs comportements au travail.

7. Des planètes, toutes les planètes, mais non alignées

7.1. La langue, point aveugle de la professionnalité ?

Nous posons donc sans ambages que le français et son enseignement sont non seulement utiles pour la dans la diffusion des connaissances en général et le développement des connaissances professionnelles en particulier, mais encore qu'ils en sont le levier fondamental, et ne sont pas séparables du « français langue de culture » fortement idéologisé et qui loin d'embrasser la langue dans tous ses aspects ne se comprend que dans une acception étroite (fortement liée à une élite fantasmatique), voire étriquée. Cette vision n'est pas l'apanage exclusif d'une certaine conception de la coopération ; par capillarité ou par conviction, elle est partagée par excès ou par défaut par nombre de pays du cercle francophone qui, quand cette langue de la culture s'épuise, finissent par s'en

détourner faute d'avoir trouvé une autre alternative, ou la défendent à la manière dont on préserve le donjon d'un château assiégé. Les surgeons du Français langue professionnelle ne sont envisagés qu'à la périphérie de « l'espèce d'espace »[11] du français langue de culture, et cette hiérarchisation qui ne dit pas son nom est plus que néfaste : elle est nuisible, et fait abstraction de l'évolution des mentalités qui voit la jeunesse embrasser dans le terme « culture » technique et technologies. Rien, dans ce cadre, n'est plus urgent que de sortir le Français langue professionnelle de son ornière. Et par-delà les Alliances et les Instituts, les Départements de français ont un rôle phare à jouer. Nous y reviendrons dans un proche avenir.

7.2. La logique de la gigogne

a- Première poupée : la logique de l'économie et des entreprises

Point n'est besoin d'une longue démonstration pour savoir que l'économie, émergente ou en mutation nécessite en sorte de faire face à ses évolutions comme à ses dévolutions des systèmes de FPT performants capables d'accompagner les entreprises, quels que soient leur secteur d'intervention, quels que soient les postes de travail.

b- Deuxième poupée : la logique de la FPT

Historiquement marquée par son appartenance nationale, elle a désormais des velléités de développement sans disposer toutefois de la longue expérience des universités par exemple, mais sensible aux questions afférentes au développement, et sachant que le marché de la FPT à l'étranger est de plus en plus concurrentiel tant les enjeux sont ressentis comme prégnants, sur le plan de la solidarité mais aussi en qualité d'agent d'influence.

c- Troisième poupée : la logique de la FLP

Si le premier constat est de reconnaître qu'elle ne fait pas florès encore, elle n'en constitue pas moins un atout moteur pour la FPT qui tend à s'en emparer, et pour les Départements de Français – au Vietnam comme ailleurs – qui s'en saisiraient comme d'un vecteur de développement élargissant le champ du FOS (français langue médicale ou de tourisme, etc.) pour imprégner toute l'arborescence des métiers, via la conception et didacticiels et de tutoriels issus de la recherche-action et du numérique… Bien évidemment, semblable ambition nécessite une coopération pour le transfert d'une ingénierie adaptée. L'ingénierie est présente. Les formateurs issus des entreprises et spécialistes de la FPT également. Manque le chaînon de la coopération.

8. Conclusion

Je ne sais que trop qu'il est difficile de convaincre sur une problématique aussi complexe laquelle, à force de biais, pourraient renvoyer à une série de dissonances cognitives. En l'état, l'enchâssement de ces poupées est tout théorique. Y manquent une cohésion et une cohérence. La première ne vaudra que par un chaînage entre les entreprises et leurs besoins de formation, des réponses adéquates en provenance de la FPT englobant la FLP avec une dimension plurilingue. La seconde est à la croisée des chemins. Soit, ce sont les Etats qui assument le rôle d'ensemblier via ses bras séculiers (le MEAE, les SCAC, l'AFD ou les coopérations décentralisées en ce qui concerne la France). Alors que la diplomatie française est en quête d'une nouvelle légitimité et réfléchit à sa stratégie d'influence future (et tandis qu'elle vit depuis presque trente ans sur des projets anciens : voir le CFVG ou le PFIEV cités plus haut), rien ne l'empêcherait de s'emparer de ce domaine, excepté l'oriflamme vermoulu de « l'excellence » brandi encore par la vieille école. Une guerre des anciens et des modernes pourrait alors se déclarer. Mais si les chiens sont rompus (encore ne sont-ils guère vivaces), ce seront sans doute les organisations professionnelles qui prendront la place, comme souvent. Dans cette perspective, les Départements de français pourraient être pionniers, sous le sceau de Mark Twain : « Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait »./.LA

[1] On postule que la population de la République Démocratique du Congo est francophone, soit cent millions de personnes, (sachant que le dernier recensement date de 1986…) en passant sous silence qu'une énorme part de la population n'est pas scolarisée, que l'on ignore la part d'analphabètes, et que le concept même « d'illettrisme » n'y est pas monétisé, que l'évaluation y est dévoyée, que la plupart des étudiants soumis aux examens de l'ambassade de France en qualité de candidats aux bourses témoignent avec peine d'un niveau A1, que l'élite seule parle et écrit le français, et que l'élite de l'élite envoie ses enfants dans des écoles anglophones…Voilà qui peut tempérer des chiffres brandis à l'emporte-pièce…

[2] Or Calvet et ses suivants à la fois sur la politique et la politologie, mais au fond bien isolés, faute de trouver des relais utiles et porteurs chez les seuls politiques qui vaillent susceptibles de diligenter plans, programmes et projets

[3] Soit une béance, une impasse logique qu'on ne veut ou ne peut traiter

[4] Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas de phénomène d'expatriation. On peut parler d'une évasion des élites, en particulier celle de chercheurs, potentiels chômeurs en France, et qui partent aux Etats-Unis, en Inde ou ailleurs.

[5] Et qui s'affirme plus encore avec l'arrivée récente des réfugiés ukrainiens

[6] Moyennant des aléas sur lesquels nous reviendrons dans un prochain article

[7] Fonds de Solidarité Prioritaire, outil qui permettait la mobilisation de financements destinés à des projets relativement conséquents

[8] CFVG : Centre Franco-Vietnamien à la Gestion ; PFIEV : Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam

[9] Qui désigne une « action pratique » selon Aristote, mais qui vise par surcroît à modifier le sujet

[10] Soit Association de Didactique de Français Langue Etrangère

[11] Expression rendue à Georges Perec

BIBLIOGRAPHIE

1. Arsac, L. (2010). Du risque de fossilisation du français : politique des décideurs et politologie des acteurs. In *Acte du Colloque International « Le Français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Sofia*.
2. Beaucé, T. (1988). In Gallimard (Ed.), *Nouveau discours sur l'universalité de la langue française.* Paris.
3. Bourdieu, P. (1992). In François Bourin (Ed.), *Deux impérialismes de l'universel, in L'Amérique des Français (sous la direction de Christine Fauré et Tom Bishop).* Paris.
4. Calvet, L-J. (1999). In Hachette (Ed.), *La guerre des langues.* Paris.
5. Calvet, L-J. (2017). *In CNRS (Ed.), Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation.*
6. Calvet, L-J. (1995). In PUF (Ed.), *Les politiques linguistiques*. Paris.
7. Cerquiglini, B. (1991). In PUF (Ed.), *La Naissance du français*. Paris.
8. Cerquiglini, B. (2006). La révolte des clercs. Estienne, Gourmont, Étiemble contre l'invasion lexicale, *Revue belge de philologie et d'histoire,* Retrieved from http://www.mondesfrancophones.com/espaces/Frances/articles/revolte-clercs
9. Harrison, M. (1986). In Hachette (Ed.), La solution gaulliste, in Denis Lacorne, Jacques Rupnik, Marie-France Toinet (dir.), *L'Amérique dans les têtes, un siècle de fascinations et d'aversions*.
10. Pinhas, L. (2004). Aux origines du discours francophone : Onésime Reclus et l'expansionnisme colonial français, *Communication & langages, n° 140.*

11. Mourlhon-Dallies, F. (2008). In Didier (Ed.), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris.

12. Sauvy, A. (6 août 1953). De l'abandon linguistique à la servitude. Le Monde.

13. Toinet, M-F. (1985). In Hachette (Ed.), *L'Antiaméricanisme existe-t-il? in L'Amérique dans les têtes.*

14. Senghor, L-S. (1964). In Le Seuil (Ed*), Liberté 1 : Négritude et humanisme, discours, conférences.*

L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES DIPLÔMÉS EN FRANÇAIS DANS LE DOMAINE DE TOURISME : COMPÉTENCES EXIGÉES ET OPPORTUNITÉS PROFESSIONNELLES

***DANG Thi Thanh Thuy**, enseignante de français*
Université des Langues et d'Études Internationales (ULIS)
Université Nationale du Vietnam à Hanoï
thuy8374397@gmail.com

RÉSUMÉ

L'objectif majeur de beaucoup d'universités est de renforcer l'employabilité de leurs futurs diplômés, ce qui implique une prise en compte du besoin du marché du travail. Dans ce texte, nous essayerons d'éclairer d'abord le concept de l'employabilité. Ensuite, à partir des résultats d'enquête auprès des représentants des agences de voyages, nous analyserons les compétences exigées des candidats aux métiers de tourisme, par les recruteurs. Nous évoquerons également leurs opportunités professionnelles dans ce domaine. Enfin, le rôle du français dans l'employabilité sera abordé à travers les réponses des recruteurs.

Mots clés : employabilité, compétences, opportunités professionnelles, tourisme

ABSTRACT

One major objective of many universities is to improve the employability of their future graduates, which means taking into account the needs of the labor market. In this paper, we will first try to shed light on the concept of employability. Then, based on the results of a survey carried out among travel agent representatives, we will analyze the skills required of candidates for positions in the tourism industry by recruiters. We will also discuss their employment opportunities in this area. Finally, the role of French in employability will be analyzed through the responses of recruiters.

Keywords: employability, skills, employment opportunities, tourism

1. Introduction

Aujourd'hui l'employabilité apparaît comme un objectif à atteindre par beaucoup d'universités, d'où la tâche des formateurs de comprendre le besoin du marché du travail et de faciliter les débouchés professionnels des jeunes diplômés.

Avec le développement général du tourisme dans le monde, le tourisme vietnamien connaît ces dernières années un développement rapide et nécessite du personnel capable d'assurer différents métiers du domaine. Face à cette réalité, il est nécessaire que les diplômés disposent des connaissances et des compétences exigées par les recruteurs des agences de tourisme.

Dans cette communication, nous essayerons de trouver les éléments de réponses aux questions suivantes : Que devons-nous comprendre par l'employabilité ? Quelles compétences les diplômés en français doivent-ils disposer ? Quelles seront leurs opportunités professionnelles dans le tourisme ?

2. Employabilité et compétences

La notion d'employabilité est utilisée dans différents contextes (dans les formations professionnalisantes des établissements universitaires, sur le marché du travail, dans les politiques de soutien à l'emploi des organisations) et attire l'attention de plusieurs chercheurs et acteurs sociaux.

Selon Noura Ben Hassen et Mahrane Hofaidhllaoui, le concept d'employabilité « *connaît aujourd'hui un vif succès auprès des divers acteurs de la vie économique en particulier dans les domaines de l'emploi et des ressources humaines* » (Ben Hassen et Hofaidhllaoui, 2012, p.133). Ces auteurs affirment aussi :

Aujourd'hui, le concept d'employabilité prend toute son importance dans le contexte d'instabilité pesant sur les acteurs économiques. Il constitue notamment l'un des éléments fondateurs du niveau de compétitivité […] Ainsi, l'employabilité est une notion centrale mais dont on a du mal à cerner la réalité d'autant plus qu'il existe peu d'études sur ses manifestations en entreprises » (idem. p.136).

Saloua Zgoulli, Abdelaziz Swalhi et Najoua Tahri sont du même avis : « *plusieurs auteurs s'accordent sur l'absence de consensus qui semble émerger sur la définition du concept de l'employabilité et sur les dimensions qui la composent* » (Zgoulli, Swalhi et Tahri, 2016, p.17).

Il est à noter que dans différentes définitions de ce terme, on parle de « l'accès au marché du travail ».

En effet, en analysant l'employabilité des étudiants dans un « triptyque sociologique » (la confiance, le diplôme et l'employabilité), Joël Zaffran parle de « *la probabilité qu'un jeune diplômé à la recherche d'un emploi en trouve un* » (Zaffran, 2012, p.42).

La fondation CNV[1] Internationaal parle de l'employabilité des jeunes en précisant : « *La notion d'employabilité des jeunes envoie aux possibilités des jeunes de trouver un emploi décent et de le garder.* » (CNV Internationaal, 2017, p.6).

[1] En anglais, CNV signifie the National Confederation of Christian Trade Unions in The Netherlands. CNV Internationaal fait partie de la CNV et envisage de renforcer les droits des travailleurs, de

L'organisation internationale du Travail (OIT) définit l'employabilité comme le résultat de différents facteurs : des voies d'accès continues et harmonieuses à la formation, le développement de compétences de base, le développement de compétences de haut niveau et le transfert des compétences (OIT, 2008, p.2-3).

Il semble que le point commun dans les conceptualisations de cette notion réside dans l'affirmation selon laquelle l'employabilité dépend du niveau d'instruction et des compétences des demandeurs d'emploi.

L'OIT révèle deux facteurs de l'inadéquation des compétences :

Le premier est d'ordre général : le programme scolaire ne fournit pas nécessairement les compétences recherchées par les employeurs […] Le second facteur est l'absence ou l'inexactitude de l'information sur le marché du travail - l'information sur les compétences recherchées et la localisation des emplois : ce facteur amène bon nombre de jeunes à faire un choix de carrière sans tenir compte des réalités du travail. » (OIT, 2012 : 36). Cette organisation affirme aussi que *« les niveaux d'instruction et de compétence influent fortement sur la transition école-travail puisque l'employabilité d'une personne est fonction du niveau d'instruction et des compétences recherchées* » (Idem. p.60).

Pourtant, cette organisation affirme aussi qu'il est difficile de définir les « compétences d'employabilité ». Elle précise :

Le terme englobe généralement un ensemble de compétences « générales » ou « non techniques », à l'image de l'autogestion, du travail en équipe et de la communication. Mais cette expression va souvent au-delà des compétences. Les traits et caractéristiques personnels sont également significatifs dans l'employabilité puisqu'ils déterminent la façon dont un individu utilisera ses compétences en la matière. (Idem. p.61).

Ce qui rend donc hétérogène la notion d'employabilité, c'est sans aucun doute l'identification des compétences.

L'OIT (2008) parle des compétences de base (savoir lire et écrire, aptitude à la communication, aptitude à travailler en équipe et à résoudre des problèmes, compréhension de l'esprit d'entreprise, capacité d'adaptation au changement) et des compétences de haut niveau (professionnelles, techniques et en ressources humaines).

---

renforcer le dialogue social ; dialogue structurel et constructif entre les travailleurs et les employeurs…, d'assurer l'égalité des droits du travail pour les femmes et leur donner plus de poids sur le lieu de travail et d'augmenter l'employabilité des jeunes.

Noura Ben Hassen et Mahrane Hofaidhllaoui abordent des « *compétences de natures diverses notamment les compétences à caractère social* » (Ben Hassen et Hofaidhllaoui, 2012, p.140).

Richard Delaye, Fabrice Duru et Emmanuel Okamba parlent des « compétences interculturelles » : « *À côté des compétences de base et celles technico-professionnelles, on trouve les compétences dites transversales. C'est autour de ces compétences transversales que les compétences interculturelles apparaissent* […] *des compétences de vie favorisant l'employabilité correspondant à des besoins de classification et de reconnaissance de nouvelles formes prises par les acquisitions de connaissances, issues de richesses humaines insuffisamment valorisées dans les domaines pédagogiques et professionnels* » (Delaye, Duru et Okamba, 2011, p.187-188).

Dans le cadre de notre recherche, nous partageons l'avis de Sabrine Loufrani-Fedida, Ewan Oiry et Saint-Germes Eve selon lequel, pour définir « l'employabilité », il faut aborder des « compétences individuelles ». Il est à préciser que « la compétence » doit être définie comme une combinaison de ressources qui rend une personne au travail capable de (…) en situation professionnelle précise. Définir l'employabilité, c'est aussi d'identifier en même temps les compétences individuelles : « *L'employabilité est toujours définie et évaluée par rapport à un portefeuille de compétences individuelles. Elle est donc considérée comme le processus qui permet à un individu d'occuper, de trouver ou de créer un emploi à partir de l'utilisation optimale de ses compétences individuelles* » (Loufrani-Fedida, Oiry et Eve, 2015. p.19).

3. Qu'exigent les recruteurs du domaine de tourisme du Vietnam auprès des diplômés en français ?

Les définitions de l'employabilité montrent qu'un individu devra avoir différentes compétences s'il veut chercher ou garder un travail. Ces compétences varient certainement selon les domaines et les offres d'emploi.

Dans le cadre de notre recherche, les réponses des recruteurs[2] à notre questionnaire d'enquête nous permettent de dire que le marché du travail dans

[2] Notre équipe (de 5 personnes) a réalisé depuis début 2020 à juillet 2021, un projet de recherche portant sur les types de stages professionnels en faveur de l'employabilité des étudiants de français. Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé une enquête par questionnaire (composé de questions ouvertes et de questions à choix multiples) auprès de 18 représentants des agences de voyages de différentes tailles (PME et grandes entreprises). Il s'agit de 18 agences qui ont recruté pendant ces cinq dernières années (2015-2020) des stagiaires et des jeunes diplômés en français des universités de Hanoï. Ils sont soit directeurs, soit personnels responsables des ressources humaines des agences. Leurs réponses nous fournissent des informations sur la possibilité d'accueil des stagiaires de français

le domaine de tourisme au Vietnam exige que les étudiants de français possèdent des compétences individuelles spécifiques.

Les résultats de nos analyses montrent que les recruteurs se basent sur trois dimensions (du modèle ASK : A=Attitude ; S=Skill ; K=Knowledge) pour évaluer les candidats. Il s'agit du modèle de compétences développé sur les principes théoriques de Benjamin Bloom et ses collaborateurs (Bloom et al., 1956). Par ces dimensions, les recruteurs s'intéressent aux « connaissances », aux « pratiques » et aux « attitudes ». Ces trois dimensions couvrent de fait, différentes compétences mentionnées dans les définitions de l'employabilité abordées en haut.

D'abord, concernant les connaissances, les recruteurs exigent avant tout que les diplômés en français maîtrisent le français : les candidats doivent avoir de bonnes compétences en compréhension et en production que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ils souhaitent également que les candidats possèdent un certain socle de connaissances en tourisme et affirment que les questions portant sur les produits de tourisme, les sites touristiques, les cultures, les services de clientèle… font partie intégrante des entretiens d'embauche.

En plus des compétences linguistiques et des connaissances en tourisme, les recruteurs déclarent qu'ils privilégient ceux qui ont des compétences en informatique (word, excel, power point entre autres) ainsi que des connaissances spécifiques en marketing, en commerce et en management.

Concernant les pratiques, les recruteurs insistent sur le fait que les candidats doivent être capables de réaliser différentes tâches professionnelles en français (écrire des articles pour présenter l'agence et ses programmes, concevoir des circuits touristiques, traduire des documents du vietnamien en français et vice-versa…) ; relever et résoudre des problèmes ; faire des synthèses et écrire des rapports des travaux effectués ; travailler en groupe ; faire des exposés oraux ; savoir prendre des photos, filmer afin de créer des produits touristiques en image… Bref, les agences souhaitent recruter des employés ayant des compétences professionnelles nécessaires du domaine de tourisme. Ces exigences demeurent sans doute de grands défis pour les jeunes diplômés de français.

Enfin, concernant les attitudes, les recruteurs affirment qu'ils n'hésitent pas à recruter ceux qui osent exprimer (lors de l'entretien d'embauche) leur ambition

de l'agence, leurs évaluations des compétences des stagiaires, leurs politiques et critères de recrutement de nouveaux employés, leurs attentes en termes de compétences auprès des candidats, les opportunités de coopération entre l'agence et l'université.

de contribuer au développement de l'agence, ceux qui ont de la personnalité, ceux qui sont à l'écoute ainsi que ceux qui ont un esprit ouvert. Ils privilégient les candidats qui ont la passion pour la lecture et le voyage. Ils souhaitent que les candidats comprennent la « culture » de leur agence.

En résumé, nous pouvons dire que les recruteurs des agences de voyages exigent plusieurs compétences chez les jeunes diplômés de français. Les réponses des recruteurs confirment ainsi le lien étroit entre l'employabilité des jeunes et leurs compétences individuelles.

4. Quelles sont les opportunités professionnelles des diplômés en français dans le domaine de tourisme ?

Il est évident que pour être recrutés dans le domaine de tourisme, les jeunes diplômés doivent disposer des compétences exigées par les agences.

Notre recherche montre que les stages professionnels sont l'occasion pour les étudiants de découvrir l'agence, sa culture et ses attentes auprès des employés recrutés. Par chance, les agences sont prêtes à coopérer avec les universités et sont très ouvertes à l'accueil des stagiaires en vue de renforcer leur employabilité.

Les réponses des agences à notre questionnaire permettent de dire que les étudiants ont beaucoup de chance d'effectuer des stages dans différentes agences de voyages hanoïennes. En effet, 18 agences participant à notre enquête peuvent accueillir plus de 200 stagiaires chaque année, pour une durée de stage variant de six semaines à deux ans (selon la taille des agences, le nombre des stagiaires acceptés peut varier entre 2 et 20 pour chaque stage et entre 5 et 60 stagiaires si on calcule sur un an).

Une des informations importantes de notre enquête est que les agences affirment qu'elles n'hésitent pas à embaucher les meilleurs stagiaires. Ce qui confirme le rôle des stages professionnels : faciliter la transition entre la formation et le travail. La réussite des stages constitue donc une garantie d'employabilité des étudiants.

Toujours selon les recruteurs participant à notre enquête, les candidats répondant aux critères d'embauche ont différents choix de métier.

12 sur 18 recruteurs affirment que trois postes - manager de voyages, conseiller en voyages et employé de marketing - nécessitent toujours du personnel et que des offres pour ces postes sont proposées chaque année.

Les recruteurs affirment aussi que les agences ont un grand besoin de personnel pour quatre autres types de poste : guide touristique, concepteur des

programmes touristiques, employé de service après-vente, réceptionniste de l'agence.

Les réponses des représentants des agences montrent également que les jeunes diplômés ont l'opportunité d'exercer des métiers tels qu'employé au bureau d'études de marché touristique (marché francophone pour le cas des diplômés en français), employé au bureau des ressources humaines, employé au bureau d'informatique, employé responsable des web sites de l'agence… Ces postes sont proposés chaque année par beaucoup d'agences de voyages.

Bref, les résultats de notre enquête auprès des recruteurs des agences de voyages montrent que les jeunes diplômés en français ne manquent pas d'opportunités professionnelles après la sortie universitaire s'ils veulent s'engager dans le domaine de tourisme.

5. Conclusion

Les résultats de notre recherche montrent que les diplômés en français ont beaucoup de chance de trouver un travail dans le domaine du tourisme. Bien que depuis début 2020 le tourisme mondial connaisse des difficultés inimaginables, le besoin de déplacement des citoyens du monde existe toujours. Une fois la pandémie actuelle de Covid19 contrôlée par les gouvernements, « l'industrie sans fumée » reprendra son envol économique et le marché du travail du tourisme aura besoin du personnel compétent. Un bon bagage de connaissances et de compétences professionnelles permettra aux futurs diplômés de trouver un travail correspondant à leur formation.

Ainsi, afin d'augmenter l'employabilité des étudiants francophones dans le domaine du tourisme, il est important que les Départements de français intègrent des cours de français à objectif de tourisme et des cours de français du tourisme. Il est également primordial de créer des occasions pour que les étudiants puissent effectuer des stages professionnels aux différents postes dans des agences de tailles différentes pendant leur cursus universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ben Hassen, N. & Hofaidhllaoui, M. (2012). L'"employabilité" des salariés : facteur de la performance des entreprises ? *Recherches en Sciences de Gestion*, 91, 129-150. Retrieved from https://doi.org/10.3917/resg.091.0129.

2. Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives : The Classification of Educational Goals. Book I : Cognitive Domain*. New York : David McKay Company.

3. CNV Internationaal (2017*). Les défis et opportunités de l'employabilité des jeunes*. Utrecht, Pays-Bas.

4. Delaye, R., Duru, F. & Okamba, E. (2011). Diversité culturelle et employabilité : enquête sur les atouts de la culture d'origine dans le processus d'amélioration de l'employabilité des étudiants africains francophones, en sciences de gestion. *Management & Avenir. Management Prospective Ed.* 2011/3, N° 43, 180-202.

5. L'Organisation internationale du Travail (2008). Conclusion sur les compétences en vue de stimuler la productivité, la croissance de l'emploi et le développement. *Conférence internationale du Travail*. Genève.

6. L'Organisation internationale du Travail (2012). *Un guide pratique pour les organisations d'employeurs. Relever les défis de l'emploi des jeunes. Mesures envisageables et considérations politiques*. Centre international de formation de l'OIT, Turin.

7. Loufrani-Fedida, S., Oiry, E. & Saint-Germes, E. (2015). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : grille de lecture théorique et illustrations empiriques. *Revue de gestion des ressources humaines*. ESKA 2015/3, N° 97, 17-38.

8. Zaffran, J. (2012). La confiance, le diplôme et l'employabilité. Un triptyque sociologique des étudiants. *Presses de Sciences Po*, N° 60, 35-50.

9. Zgoulli, S., Swalhi, A. & Tahri, N. (2016) : Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité. *Management & Avenir. Management Prospective Ed.* 2016/8, N° 90, 15-37.

ÉTUDE DE LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS À PROPOS D'UN COURS HYBRIDE : PERSPECTIVE ET ENJEUX D'UNE COLLABORATION VIETNAMIENNE FRANÇAISE

DANG Thi Viet Hoa
Département de français, Université de Hanoï

RÉSUMÉ

Ce travail prend appui sur le projet ECHRAN PLUS portant sur un cours hybride dont la partie magistrale est prise en charge par une enseignante vietnamienne. La partie e-learning élaborée par trois professeurs français comprend des ressources en anglais et en français, accompagnées d'exercices variés, mis sur Google classroom pour que tous les étudiants et professeurs puissent y accéder. Cette étude cherche à comprendre dans quelle mesure une telle collaboration dans la mise en place des ressources d'apprentissage en ligne contribue à la satisfaction des étudiants. Les résultats permettent de tracer les points auxquels il faut faire attention pour une collaboration réussie dans l'élaboration des cours hybrides à destination des étudiants au Vietnam en particulier et en Asie du Sud-est en général.

Mots-clés : satisfaction, interaction, cours hybride, théories de communication, collaboration

ABSTRACT

This work based on the ECHRAN PLUS project concerns a blended learning course whose lecture part is provided by a Vietnamese teacher. The digital part developed by three French teachers includes resources in English and French accompanied by various exercises, placed on Google classroom to access for both students and teachers. This study aims to understand to what extent such collaboration in the implementation of online learning resources contributes to student satisfaction. The results make it possible to trace the points to be paid attention to for a successful collaboration in the development of blended learning courses for students in Vietnam in particular and in Southeast Asia in general.

Key words: satisfaction, interaction, blended learning, collaboration, communication theories.

1. Contextualisation et problématique

Ces dernières années, e-learning est devenu incontournable. Pourtant, les études antérieures montrent que ce type d'apprentissage demande des coûts initiaux élevés pour la préparation des contenus, pour la maintenance du système sans compter le sentiment de dépression et d'isolement des élèves dans un

environnement virtuel (Wu, Tennyson, Hsia, 2010). En outre, les faibles taux d'achèvement des cours d'apprentissage en ligne et l'importance des interactions enseignant-élève et élève-élève dans les salles de classe ont par la suite suggéré que l'apprentissage en ligne à lui seul était peu susceptible d'être la stratégie la plus efficace pour l'enseignement et l'apprentissage (Rhem, 2012 ; Reich 2015). Ces dernières années, l'apprentissage hybride, une combinaison de l'apprentissage en ligne et de l'apprentissage en face à face, est apparu comme une approche d'apprentissage alternative prometteuse par rapport à l'approche d'apprentissage en ligne conventionnelle (Wu, Tennyson, Hsia, 2010).

C'est pour cette raison que nous avons recours à un cours hybride avec *blended learning*, c'est-à-dire un mélange entre le présentiel « face à face » et l'approche e-learning avec des dispositifs, ressources en ligne permettant le travail autonome des étudiants (Chen et Yao 2016). Dans le cadre de ce travail, nous avons recours à un cours hybride co-construit par les enseignants vietnamiens et français.

Ce travail prend appui sur un projet de recherche international (voir l'encadré ci-dessous).

Projet : Environnement hybride et crédibilité des ressources d'apprentissage numériques plurilingues en usage (ECHRAN PLUS)

Il s'agit d'un projet de recherche collaboratif international mené par

– M. DELAMOTTE Éric (Université de Rouen Normandie)

– M. CHASME Ghislain (Université de Rouen Normandie)

– M. MARCHAL Bruno (Université Thammasat, Bangkok)

– Mme DANG Thi Viet Hoa (Université de Hanoï)

– Mme HOANG Thu Hanh (Université de Hue)

Ce projet s'attache à élaborer un cours en ligne intitulé « Cours de communication et de français » proposant des ressources en français et en anglais mis sur Google classroom. Ce cours avait été construit par les professeurs français : Delamotte Éric, Chasme Ghislain, Marchal Bruno. Google classroom a été choisi, car il est accessible à tous et qu'il est gratuit. Il se compose de trois blocs :

– Bloc 1 : Théories de la communication

– Bloc 2 : Société de l'information

– Bloc 3 : Représentations identitaires

Chaque bloc propose des ressources numériques en français et anglais. Les étudiants sont invités à lire, découvrir les documents/supports du cours. Ensuite, ils réalisent des exercices proposés avec le tutorat de l'enseignante. Enfin, ils remplissent un formulaire afin de juger la qualité des documents et supports proposés. Ce dispositif est construit pour que les établissements vietnamiens ou thaïlandais puissent se bénéficier de l'expertise française dans le domaine de la communication. Il s'agit aussi de l'utilisation du français comme outil de diffusion et d'acquérir des connaissances spécifiques en communication. Une telle collaboration semble prometteuse pour les établissements vietnamiens qui souhaitent mettre en place une formation en communication, mais qui manquent encore du personnel et d'expérience.

Ce dispositif avait été utilisé d'abord à Hué. Cette première expérimentation a permis de corriger des lacunes existantes. A la deuxième étape, il a été appliqué à l'Université de Hanoï auprès des étudiants au début de la troisième année en Communication des entreprises. Il est inséré dans le cours « Théories de la communication », un cours de 2 crédits. Le cours est divisé en deux parties :

− Dans la première partie, l'enseignante vietnamienne donne le cours magistral sur les théories de la communication : définitions, types de communication, modèle de la communication, le pouvoir des médias, les médias de masse….

− Dans la deuxième partie, les étudiants travaillent en autonomie : ils explorent les documents et font des exercices dont deux sont corrigés par l'enseignante. Notons que ces ressources en ligne complètent le cours magistral. Les notes de ces exercices sont aussi prises en compte (30 % de la note finale du cours).

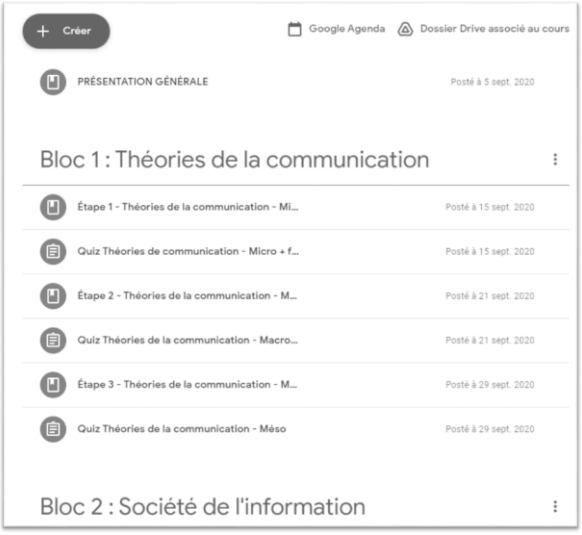


Figure 1: *le dispositif sur Google classroom*

Ce dispositif s'adresse à des étudiants en Licence de la Communication des entreprises (Université de Hanoï) entrant en troisième année (2020- 2021). En deuxième année, ils ont eu 3 cours de spécialité : Histoire des médias de masse, Communication interculturelle, Psychologie de la communication. Après ce cours, ces étudiants auront d'autres cours de spécialité : relations publiques, communication corporate, conception des produits de communication, marketing digital, publicité, communication de crise, droit et déontologie, gestion de la marque, communication événementielle. Les étudiants suivant ce cours sont en troisième année à l'Université de Hanoï. Ils ont eu 800 heures d'apprentissage de français, ils ont le niveau B2 selon le cadre vietnamien de compétence de langues étrangères pour pouvoir suivre les cours spécifiques en français. Pourtant, en réalité, 20% des étudiants n'ont pas encore ce niveau. Parmi les 54 étudiants dans la classe :

- 29 étudiants ayant cours de français pendant l'enseignement secondaire (B1-B2)
- 25 étudiants commençant à apprendre le français à l'entrée de l'université, c'est-à-dire à partir du 9/2018 (2 ans de français) : niveau A2- B1.

Lors de l'utilisation du dispositif, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure une telle collaboration la mise en place des ressources d'apprentissage en ligne contribue-t-elle à la satisfaction des étudiants ? En effet, la satisfaction des étudiants à propos du cours est un sujet d'étude de plus en plus important. Dans le contexte de compétition de plus en plus rude de l'enseignement supérieur selon Kotler &Fox (1995) pour attirer « les meilleurs » étudiants, l'université cherche à optimiser l'expérience de chaque étudiant depuis son admission à sa sortie de l'université. Ainsi, un étudiant satisfaisant deviendra un alumni, ambassadeur de l'université et un donateur potentiel. De plus, à l'heure des réseaux sociaux, les futurs étudiants cherchent à être en contact avec les étudiants actuels pour demander des opinions (review) pendant le processus de choix. C'est pourquoi la satisfaction des étudiants est un élément important pour la réputation de l'université. Par ailleurs, la satisfaction des étudiants motive l'enseignant et elle contribue à son bien-être au travail.

2. Les éléments influençant la satisfaction des étudiants

Les recherches antérieures (Chen & Yao, 2016 ; Daniel &Yi-Shun, 2008 ; Darwazeh & Branch, 2015 ; Kuo,bWalker, Schroder& Belland, 2014; Vũ Thúy Hằng &, Nguyễn Mạnh Tuấn , 2013 ; Phạm Ngọc Thạch, 2020…) permettent

de lister les éléments qui influencent la satisfaction des étudiants à propos d'un cours hybride comme suit :

a. Le cours

Design : selon Chen et Yao (2016), le design du cours influence la satisfaction des étudiants. Le design du cours comprend la perception de l'utilité du cours et la perception de l'utilisabilité du cours (facilité d'usage- les étudiants peuvent facilement trouver le document dont ils ont besoin)

Contenu : Le contenu est l'élément le plus important dans l'environnement d'apprentissage e-learning et un cours devra être le fruit de collaboration entre un expert et un technicien pour assurer la satisfaction de l'apprenant. Il s'agit ici de la qualité et de la flexibilité du cours (Chen et Yao, 2016 ; Pham Ngoc Thach, 2020). Les ressources mises en ligne et le contenu du cours sont compatibles et cohérents. Elles peuvent être téléchargées facilement. Elles sont de formats différents (vidéo, texte, fichiers sonores…) et elles sont souvent actualisées.

b. L'apprenant

Compétence en langues : les compétences en langues permettent aux étudiants de comprendre les ressources mises à leur disposition (Pham Ngoc Thach, 2020).

Compétence numérique : les apprenants ont des bases en informatique. Ils sont prêts à se lancer dans un environnement d'apprentissage e-learning (Chen et Yao, 2016).

Capacité d'auto-apprentissage (self-regulation) : la capacité de planifier son apprentissage, et de suivre le planning en s'adaptant pour pouvoir atteindre son objectif individuel (Zimmerman, 1989 cité par Boekaerts, 1999)[3].

Interaction avec le contenu : Il s'agit d'une relation asymétrique, les apprenants doivent étudier les documents choisis ou/et préparés par l'enseignant.

[3] The concept of self-regulated learning has been described by several researchers in different ways; however, the central idea underlying it is similar, which is about motivation and learning strategies that students utilize to achieve their 30 learning goals. Based on Zimmerman (1989), self-regulated learning is defined as the degree to which students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning. A combination of cognitive, metacognitive, motivational and behavioral processes is needed in the pursuit of learning goals. Cognitive processes refer to the strategies that learners use to attain or comprehend knowledge or information. Metacognitive processes involve learners' ability to set up plans, schedules, or goals to monitor or evaluate their learning progress. Motivational processes indicate that learners are self-motivated and willing to take responsibility for their successes or failures. Behavior consists of seeking help from others to optimize learning (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988). Self-regulated learning assumes a reciprocal causation among personal, behavioral, and environmental influence processes (Zimmerman, 1989). (Boekaerts, M. (1999).

Pendant cette interaction, l'apprenant doit recevoir les connaissances et les transformer en les leurs. Grâce à l'interaction avec l'enseignant et avec d'autres apprenants, chaque individu peut analyser, appliquer, évaluer les connaissances acquises et en créer de nouvelles.

Interaction apprenant-apprenant : il s'agit de la communication réciproque entre les apprenants avec ou sans la présence de l'enseignant. Il s'agit d'une interaction efficace qui permet à l'apprenant d'être à l'aise dans les échanges des connaissances et d'obtenir des réactions de la part des pairs. Elle permet aussi de rendre le cours plus intéressant.

Interaction avec l'enseignant : L'interaction entre l'apprenant et l'enseignant a lieu autant en enseignement en présentiel que virtuel ou hybride. L'enseignant donne des instructions, aide, évalue, encourage l'apprenant pendant tout le processus d'apprentissage. Dans l'apprentissage en ligne, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant peut avoir lieu de manière synchrone (avec des outils tels que Skype, Zoom, Google) ou asynchrone (mise en ligne des documents guidant l'apprentissage selon Hew (2015)). En général, pour satisfaire des étudiants, dans le cadre du cours, l'enseignant encourage les questions et les discussions de la part de l'apprenant (Hang et Tuan, 2013).

c. L'enseignant

L'enseignant est ouvert, chaleureux et sociable (Hang et Tuan, 2013). Les méthodes d'enseignement sont variées.

d. Conditions d'apprentissage :

L'artefact est facile à utiliser. Les infrastructures sont bonnes : bonne connexion Internet, bonne vitesse de téléchargement.

3. Méthodologie et résultats

Pour répondre à la question « dans quelle mesure une collaboration française vietnamienne dans la construction, la mise en place des ressources d'apprentissage en ligne contribue-t-elle à la satisfaction des étudiants ? », nous réalisons des focus group (groupe de discussion). Sachons que « Les groupes de discussion sont des groupes animés par un animateur (modérateur) dont l'objectif est d'obtenir des informations concernant les attentes, les opinions ou les attitudes d'un groupe d'individus relativement à des idées, un produit ou une problématique. » (Bonneville, Lagacé & Grosjean, 2006, p.187).

Pour ces groupes de discussions, nous préparons un guide de discussion qui résumera les principaux thèmes à aborder (les éléments décidant la satisfaction

des étudiants à propos du cours en question). Le guide sert de repère au chercheur afin que des thématiques importantes ne soient pas omises. Trois focus groups (groupes de discussion) ont été réalisés entre novembre et décembre 2020 à la fin du cours. Il s'agit d'un groupe de discussion face à face et deux en ligne à cause du confinement dû au Covid. Le premier focus group a regroupé 16 étudiants, mais la qualité de l'enregistrement est modeste, la prise de note a aidé à collecter des données. Le deuxième regroupe 7 étudiants et le dernier 2 (les étudiants ont oublié le rendez-vous). Ces deux derniers ont été réalisés par Skype et l'enregistrement était bon. Ces focus groups ont permis de tracer des éléments de réponses à la question de recherche :

a. Le cours

Les ressources mises en ligne et le contenu du cours sont cohérents selon les interviewés. Elles peuvent être téléchargées facilement. Ces ressources de formats différents (vidéo, texte, fichiers sonores…) sont souvent actualisées. De plus, les documents mis à la disposition des étudiants sont variés. Il s'agit des textes, des vidéos en français et en anglais. Le fait de présenter le contenu du cours en deux langues est fort apprécié par les étudiants. Pour les étudiants francophones (forts en français), les ressources en anglais leur permettent d'enrichir leur connaissance en langue anglaise. Pour les étudiants anglophones (forts en anglais), ils lisent des documents en anglais pour bien comprendre le sujet puis ils relisent les documents en français pour pouvoir faire des exercices. Pourtant, dans tous les deux cas, Google translate est utilisé comme une référence, il permet d'appréhender le contenu principal et émettre des hypothèses de compréhension. Celles-ci sont confirmées ou infirmées lors de la relecture en vue de la réalisation des exercices.

Les exercices sont variés, les questions à choix multiple sont considérées comme faciles. Ils n'exigent pas un investissement important. Il s'agit de trouver des mots clés et choisir des réponses. L'exercice de production du texte et de la vidéo sont mieux appréciés que les exercices à choix multiple. La réalisation de la vidéo est une source de stress, elle a demandé aux étudiants de s'y investir en temps et en efforts (effort technique de montage et de tournage et effort de la production du contenu de la vidéo). Pourtant, ce type d'exercice est le plus apprécié car les étudiants se disent pouvoir mobiliser leur créativité et apprendre de nouvelles techniques de production de la vidéo. Notons aussi que selon certains étudiants, il n'y a pas encore de cohérence entre la partie magistrale assumée par l'enseignante et la partie en ligne.

b. L'apprenant

Les étudiants apprécient le fait de pouvoir travailler en groupe. Ils peuvent réagir avec leurs camarades : demander des explications en cas de difficultés, ce fait renforce leur amitié : « Dans la classe, je ne parle pas à tout le monde, je ne fais pas d'amis avec tout le monde, le travail en groupe me permet de parler plus à certains camarades, et nous sommes devenus amis ».

Le contenu des ressources en ligne n'est pas difficile à comprendre, mais la partie magistrale est considérée comme lourde et difficile. La plupart des étudiants ont des difficultés de se concentrer pendant tout le cours. Ils exigent plus d'exercices de pratique, de jeux, d'études de cas, de discussions dans la classe. L'enjeu est que l'enseignante veut transmettre le plus de connaissances possibles, mais les étudiants veulent apprendre de manière amusante, ils veulent acquérir des connaissances, mais ils ne veulent pas se fatiguer. Ils préfèrent des exercices à écouter l'enseignante. Certains étudiants demandent plus d'explication en vietnamien car la partie magistrale est difficile à comprendre. Il s'agit ici de la différence entre l'oral et l'écrit. Pendant le cours magistral, l'enseignant présente les contenus du cours en français, les étudiants doivent prendre des notes. Ils possèdent des diapositives, mais les exercices exigent un bon niveau de compréhension à l'oral. Pour la partie en ligne, le contenu sous forme de texte ou de vidéo permet de revenir plusieurs fois sur les documents et ils peuvent réaliser des exercices sans trop de difficulté. Certains étudiants sont contents d'eux-mêmes, mais il en existe aussi des apprenants dont le résultat de l'examen n'est pas satisfaisant bien qu'ils travaillent pendant le cours et qu'ils aient l'impression de comprendre la matière.

c. L'enseignant

Selon les interviewés, l'enseignant présente les leçons de manière claire et logique en ce qui concerne la partie magistrale. Quant au cours en ligne, les étudiants regrettent de ne pas avoir eu d'interaction avec les enseignants français qui avaient élaboré le contenu du cours.

d. Les conditions d'apprentissage

Dans la deuxième partie du cours, les étudiants ont eu à travailler en autonomie, mais dans la salle de classe, la connexion wifi n'était pas bonne. Dès que les 54 étudiants faisaient des exercices ou regardaient des vidéos en même temps la qualité de la connexion devenait médiocre. Pour y remédier, l'enseignant a dû commander une salle équipée des ordinateurs avec une bonne connexion d'Internet, mais cette salle était souvent commandée par les autres professeurs. Cet élément a donné une image plutôt négative de l'université en

termes d'infrastructures. De plus, il a perturbé le déroulement du cours. Par ailleurs, bien que les étudiants travaillent en autonomie, ils apprécient le fait de pouvoir travailler en groupe, ceci permet de résoudre les problèmes de compréhension des documents ou de la partie magistrale du cours.

4. Conclusion et discussions

Ce travail de recherche porte sur la satisfaction à propos d'un cours hybride intitulé « Théories de la communication » à l'Université de Hanoï. Ce cours possède deux composantes : la partie magistrale assurée par l'enseignante vietnamienne et la partie *e-learning* mise en place par les experts français. L'étude montre les éléments de satisfaction suivants : le dispositif e-learning propose des documents variés en français et en anglais avec des exercices variés ; ces documents sont appréciés, car les étudiants peuvent y revenir plusieurs fois et mobiliser les outils en ligne (Google translate par exemple) pour réaliser des tâches imposées) ; le travail en groupe favorise non seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi l'amitié entre les apprenants.

Pourtant, il reste des points qu'il faudrait améliorer : la cohérence entre la partie magistrale et la partie hybride, l'interaction avec les concepteurs français, la difficulté provoquée par la partie magistrale, les limites de la connexion Internet. Ces points à améliorer nous amènent à deux pistes de réflexion. D'abord, comment faire pour qu'une telle collaboration puisse mieux répondre à l'attente des étudiants, ensuite, en tant qu'enseignant, comment pourrait-on satisfaire les apprenants ?

a. Vers une collaboration prometteuse : conditions de réussite

Dans le contexte de pandémie, tout déplacement doit être limité. Ce cours hybride semble être une solution à des programmes de formation cotutelles basés sur la coopération entre la France et les autres pays dont les pays de l'Asie du Sud-est pour des raisons suivantes :

− Les cours sont construits en commun, les ressources sont réutilisables dans plusieurs pays.

− Il s'agit d'un transfert de connaissance efficace aux profits des professeurs et enseignants francophones non natifs qui utilisent le français pour acquérir des connaissances professionnelles et académiques.

La partie mise en ligne sur Google Classroom est un travail laborieux de la part des professeurs français, cet environnement de travail pourrait être utilisé de manière efficace et satisfaisante en respectant des conditions suivantes :

− Pour un engagement et une implication jusqu'au bout du cours il faut que ce dispositif soit inséré dans le cadre d'un cours faisant partie du programme de formation officielle. Des cours en lignes sont nombreux, les étudiants ont des choix. Le fait de devoir lire les documents, faire des exercices les motive (motivation externe) à investir du temps et de l'effort dans la réalisation des exercices. En effet, des apprenants sont obligés de le faire pour obtenir des notes.

− L'interaction avec l'enseignant et avec les autres apprenants joue un rôle crucial dans l'utilisation et dans la poursuite de l'apprentissage. L'interaction en ligne est importante, mais l'interaction face à face permet de renforcer le lien entre l'enseignant et les apprenants ainsi que celui entre les apprenants.

− La collaboration entre l'enseignant qui donne cours et les enseignants qui ont produit le dispositif devra être en amont pour assurer la cohérence entre la partie magistrale et la partie en ligne.

− La condition de travail (ordinateur, connexion wifi) fait partie de la réussite du cours.

− Parmi les professeurs, il en faudrait au moins un qui maîtrise des outils techniques.

b. Comment satisfaire des étudiants ?

Les groupes de discussions montrent que les étudiants sont exigeants. En général, ils n'aiment pas les théories et 100% des étudiants trouvent le cours magistral lourd et difficile car le contenu du cours est expliqué en français oral bien que les diapositives soient déposées avant le jour du cours sur Google Classroom. Il exige les documents (fichier Word qui reprend ce qui est présenté pendant le cours), mais quand un document PDF est mis à leur disposition, suivi d'un exercice à choix multiple ils trouvent que l'exercice est trop facile et qu'ils doivent seulement trouver des mots clés, utiliser Google translate pour finir l'exercice. Ils sont aussi pragmatiques car ils investissent et font l'exercice de manière sérieuse seulement quand celui-ci est noté et la note fait partie de l'évaluation finale du cours.

Il semble qu'il préfère des exercices variés. Prenons l'exemple du devoir demandant de reproduire les connaissances sous forme de vidéo. Tous les étudiants l'apprécient, mais la production de la vidéo a pris du temps, de l'effort. Les étudiants ont appris à produire la vidéo, mais la quantité de connaissance acquise à travers cette activité par rapport au temps d'investissement est modeste. Ce genre d'exercice ne peut pas être utilisé plus qu'une fois dans le cadre d'un cours. Ainsi, l'enseignant, dans ce contexte, pour satisfaire des

étudiants doit en même temps être un technicien qui maîtrise des outils technologiques, un bon académique pour transmettre des théories, mais aussi un pédagogue qui crée des exercices variés. Il devrait aussi maîtriser sa langue maternelle, le français et l'anglais. En bref, il devrait être très polyvalent et créatif. Un vrai défi pour les enseignants à l'ère numérique !

BIBLIOGRAPHIE

1. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
2. Bonneville, L., Lagacé, M., & Grosjean, S. (2006). *Introduction aux méthodes de recherche en communicatio*n. Montréal : G. Morin, 187-191.
3. Chen, W. S., & Yao, A. Y. T. (2016). An empirical evaluation of critical factors influencing learner satisfaction in blended learning: A pilot study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7). 1667-1671.
4. Daniel Y.S. and W. Yi-Shun (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based eLearning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50, 894–905.
5. Darwazeh, A. N., & Branch, R. M. (2015). A Revision to the Revised Bloom's Taxonomy. Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis, IN, USA.
6. Hằng, Vũ Thúy và Tuấn, Nguyễn Mạnh (2013). Tích hợp các yếu tố ảnh hưởng đến hài lòng của người học vào hệ thống e-learning: Một tình huống tại Trường Đại học Kinh tế-Luật (Intégrer les éléments qui influencent la satisfaction des apprenants dans un environnement e-learning). *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh (Revue scientifique de l'Univerité de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville)*. N^0 53 (2013), 24-56.
7. Islam, A. N. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers & Education*, 69, 387-399.
8. Kotler, P., & Fox, K. F. (1995). *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall.
9. Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35–50.
10. Phạm Ngọc Thạch (2020). Yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của người học đối với một khóa học tiếng Anh trực tuyến ở Việt Nam (Les éléments qui influencent la satisfaction des apprenants à propos d'un cours d'anglais en ligne au Vietnam). *Tạp chí khoa học ngoại ngữ (Revue scientifique des langues étrangères)*. N^0 62.

11. Reich, J. (2015). Rebooting MOOC research. *Science*, 347(6217), 34-35.

12. Rhem, J. (2012). Blended learning: Across the disciplines, across the academy. Stylus Publishing, LLC.

13. Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.

14. Thibeault, E.N. (2010). À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés. *Revue d'interface entre recherches et pratiques en éducation et formation*. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58

15. Wu, J. H., Hsia, T. L., Liao, Y. W., & Tennyson, R. (2008). What determinates student learning satisfaction in a blended e-learning system environment? PACIS 2008 Proceedings, 149.

16. Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155-164.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE : LE CAS D'UN COURS DE FRANÇAIS DU TOURISME AU VIETNAM

DO Thanh Thuy
Département de français
Université de Langues et d'Études internationales relevant de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï
Adresse électronique : aquableu95@yahoo.fr, aquableu0905@gmail.com

RÉSUMÉ

Le présent travail étudie les compétences à développer en et pour l'interaction interculturelle. L'observation d'un cours de français du tourisme dans un département de français[4] *au Vietnam nous permet de montrer comment les étudiants sont sensibilisés aux éléments culturels, comment ils apprennent à comprendre leur culture maternelle à travers la compréhension d'autres cultures, grâce à des activités langagières en classe. La compétence interculturelle implique non seulement la capacité de faire appel aux ressources linguistiques et culturelles mais aussi les conditions dans lesquelles ces ressources sont mobilisées et acquises.*

Mots-clés : français langue étrangère, compétence interculturelle, conditions d'apprentissage/d'observation, « culture en acte ».

1. Problématique

Le CECRL[5] (2001 : 83) souligne que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes, le monde de la communauté d'origine et celui de la communauté cible. ». Selon le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016 :10), « la compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. ». Notre étude (Đỗ Thanh Thuỷ, 2016) montre que la capacité et les conditions d'action/apprentissage sont inséparables, et « quelqu'un est capable de faire quelque chose » sous-entend qu'il peut le faire sous certaines conditions. En contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au

[4] Université de Langues et d'Études internationales relevant de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï

[5] Cadre européen commun de référence pour les langues

Vietnam, il arrive qu'une classe de langue s'organise autour des activités où les participants sont tous non-natifs, c'est-à-dire qu'à la fois l'enseignant(e) et les apprenants partagent la même culture d'origine vietnamienne. Dans ce cas, comment, au moyen du français langue étrangère, sensibiliser à la diversité culturelle et faire expérimenter l'altérité ?

Notre étude a un double objectif. Premièrement, il s'agit d'examiner la diversité culturelle dans sa relation avec la notion de la compétence interculturelle, du point de vue de la didactique des langues étrangères. Comme nous le savons, la langue est un moyen de communication, de transmission des valeurs culturelles, elle est inséparable de la culture. Le développement des compétences linguistiques et communicatives peut se définir comme une pratique interculturelle de la langue. Ce premier objectif nous conduit au deuxième, à savoir l'étude des conditions de formation favorisant la construction de la compétence interculturelle des apprenants. L'étude porte sur un corpus de séquences d'exposés oraux et de dialogues filmés dans des cours de français du tourisme au sein du département de français (Université de Langues et d'Études internationales). Nous allons présenter l'analyse d'un exemple représentatif qui se focalise sur la sensibilisation des étudiants à la diversité culturelle.

2. Compétences à développer en et pour l'interaction interculturelle

Les études de Zarate (1992), Doï (1982), Desportes (2007), Trần Ngọc Thêm (2008) révèlent que la divergence entre des cultures est attachée à la différence des conditions de vie, notamment des conditions naturelles. Dans notre étude doctorale soutenue en 2016[6], nous avons montré que les conditions de vie d'un individu déterminaient ses conditions d'observation du monde et également ses conditions d'action et d'apprentissage. Certes, on apprend en et par l'action, et on apprend/agit en observant le monde. Ces conditions constituent les dimensions du *repère d'observation* du monde d'un individu. Ce *repère* permet de situer son point d'observation, lequel peut aussi être nommé le point de vue de l'individu, déterminé non seulement par la dimension (ou la condition) géographique, mais aussi par d'autres dimensions/conditions (conditions corporelle, cognitive, psychologique, sociale, matérielle et environnementale…). La diversité culturelle, issue de l'écart des visions du monde des individus, est à l'origine de la différence des conditions d'observation. Nous voulons souligner que la diversité culturelle peut donc se manifester à tous les niveaux de différence, lorsque les individus ne sont pas de même sexe, âge, profession,

[6] Thanh Thuỷ Đỗ (2016)

couleur de la peau, lieu d'habitation, etc. Elle ne se limite pas à la divergence de la communauté d'origine.

Le concept de compétence fait l'objet de nombreuses définitions. Nous partageons l'avis de Le Boterf (1994) qu'il n'y a de compétence qu'en acte, et qu'elle est toujours contextualisée. La compétence concerne l'action en cours et ne se sépare pas des conditions de mise en œuvre. Le développement des compétences dans le contexte interculturel devrait se réaliser dans ''les conditions'' où l'apprenant est capable de changer de point d'observation. C'est-à-dire de se mettre à la place d'un autre et d'agir comme le ferait celui-ci. L'apprenant observe les conditions d'action à la fois de l'intérieur et de l'extérieur de l'autre. Un ''glissement'' s'opère alors des valeurs d'une culture à celles d'une autre, autrement dit une (inter)action inter-culturelle. De nos jours, on parle de la compétence culturelle et de la compétence interculturelle. Selon Abdallah-Preceille (1996b), cité par Wang (2017), si le champ de la compétence culturelle est davantage orienté vers la culture de l'Autre (ou sur l'Autre), le champ de la compétence interculturelle est davantage orienté vers la communication. Une connaissance des faits et des caractéristiques culturelles ne suffit donc pas pour mener une communication interculturelle car il importe de comprendre comment retrouver ces connaissances à travers des discours et des pratiques. Il s'agit d'une autre manière de retrouver « la culture en acte » (Abdallah-Preceille, 1996a, cité par Wang (2017)).

3. Communication interculturelle dans le cours de français du tourisme

La langue étrangère est un moyen pour accéder à de nouvelles cultures. En classe de langue, la langue étrangère est à la fois le but et le moyen de l'apprentissage. Nous avons observé le cours de français du tourisme, assumé par une enseignante chevronnée, au département de français de l'Université de langues et d'études internationales. Nous y avons filmé des activités en nous focalisant sur des présentations orales accompagnées de discussions sous forme de questions-réponses. Dans le cours de français du tourisme, la langue française reflète la culture francophone, mais est employée dans ce cours pour présenter la culture et la vie au Vietnam en tant que destination touristique. La classe devient ainsi le lieu de rencontre des cultures. Les objectifs de ce cours sont de faire découvrir le monde du tourisme aux étudiants, en développant leurs compétences linguistiques et professionnelles. Le cours s'oriente vers la pratique de la langue à visée professionnelle. Donc le vocabulaire enseigné est spécifique et la grammaire est contextualisée aux métiers du tourisme. Les activités proposées sont souvent sous forme de jeux de rôle qui les placent dans des situations professionnelles concrètes où ils doivent résoudre des problèmes ou

réaliser des tâches précises. Le cours fonctionne bien dans une perspective d'action coopérative : apprendre ou agir ensemble.

Les étudiants sont notamment invités à faire des présentations orales, par groupes, sur des sites touristiques en jouant le rôle des employés d'une agence de voyages ou des guides touristiques. Ceux qui écoutent, y compris l'enseignante, jouent le rôle des touristes francophones. L'exemple ci-dessous rapporte la séquence filmée où une étudiante, dans le rôle d'une guide touristique francophone, présente un site touristique au nord du Vietnam. Nous avons fait la transcription de cet extrait de vidéo, d'environ 4 minutes, au niveau de la production verbale, à l'aide du logiciel ELAN[7].

Image : capture d'écran de la séquence filmée où l'étudiante C et son groupe jouent le rôle de guides touristiques

Quelques conventions de transcription :

ÉTC : étudiante C, ÉTD : étudiant D, XYZ : une étudiante, ENS : enseignante

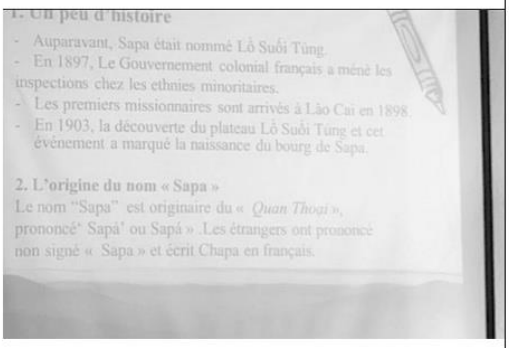
[ ]	chevauchement de parole
<(( )) mot>, *en italique*	mot prononcé en vietnamien
=	enchaînement immédiat entre deux tours de parole
(( ))	description de l'action concernée
#im.1, #im.2	repérer le moment auquel correspond l'image insérée au-dessous
COM : (( ))	commentaire
: , ::	allongement

[7] Le logiciel ELAN : instrument professionnel pour la création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio (Auteurs : Birgit Hellwig, Max Planck Institute for Psycholinguistics, LAT team - Language Archiving Technology)

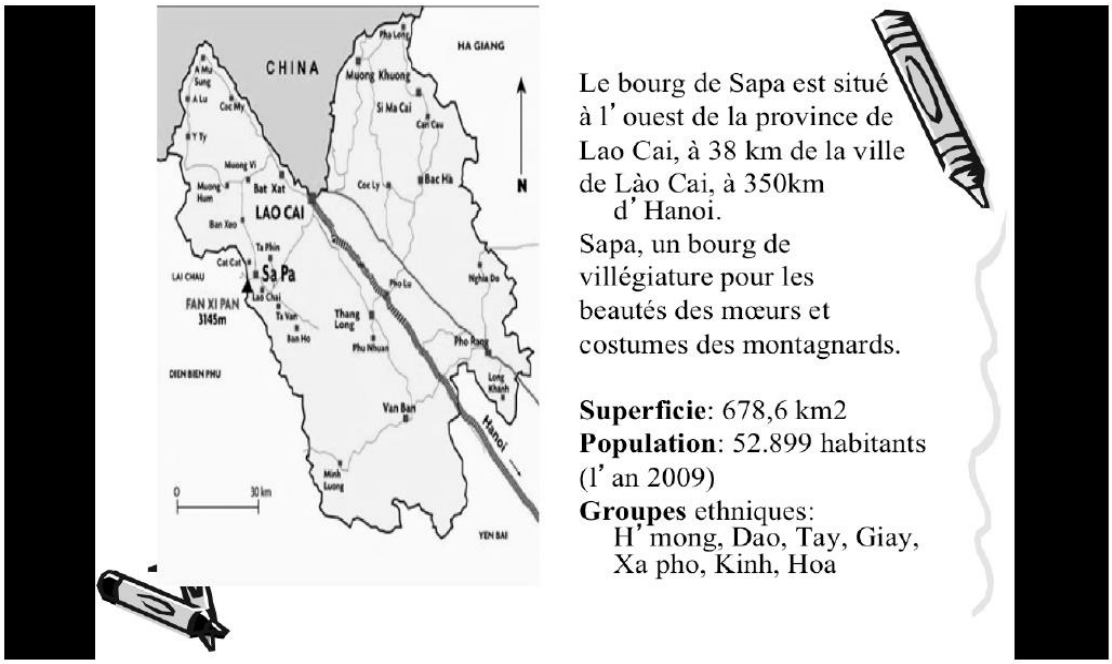
La transcription :

```
1   ÉTC  (00 :00 :08) euh bonjour mesdames et mes amis, euh je m'appelle
2        nguyen thu hien, euh [aujourd'hui]
3   ENS                       [silence    ] s'il vous plaît
4   ÉTC  aujourd'hui, euh vous allez découvrir une destination très
5        magnifique, très intéressante, elle est nommée sapa, euh avec un
6        bon euh isi-ah itinéraire, nous vous présentons le bourg de sapa
7        ainsi que sa beauté, ses villages, des ethnies minorité euh
8        minoritaires, où vous pouvez rencontrer le minorité ethnique, et
9        comprendre des mœurs, des coutumes, identités culturelles, euh
10       sapa est considéré comme une destination très populaire au
11       tourisme ah aux touristes vietnamiens et étrangers (00 :00 :56),
12       et tout d'abord, euh j-je vais vous introduire un peu d'histoire
13       de sapa ((faire reculer la diapositive, pour cacher l'information
14       #im.1)) (00 :01 :05) euh, maintenant, j'ai une question pour
15       vous, ah à vos connaissances, ah d'où vient le mot sapa ? ah qui
16       a, qui peut répondre à la question ?
17  ÉTD  ((lève la main))
18  ÉTC  tuan anh ((désigne l'étudiant D))
19  ENS  très bien
20  ÉTD  (00 :01 : 24) à ma connaissance, auparavant, euh sapa était euh
21       était un plateau nommé euh <((prononciation en vietnamien))
22       chapả>, ah ((rire)) dans le passé, euh l'administration coloniale
23       française euh a mené des inspections des des ethnies
24       minoritaires, euh euh euh il a dénommé cette ville en français
25       euh euh euh sapa, euh parce que les euh les étrangers ne peuvent
26       pas prononcer euh euh cette ville en vietnamien, euh euh ils
27       peuvent euh ils peuvent pas prononcer l'accent du vietnamien, et
28       alors euh elle a prononcé euh euh cette ah le nom de cette ville
29       euh selon euh hm le français, [je pense comme ça] (00 :02 :26)
30  ÉTC                                [merci            ] merci de ta
31       réponse, euh maintenant je vais corriger euh ta réponse ((faire
32       avancer la diapositive #im.1)), euh avant, ah auparavant, euh
33       sapa est nommé <((prononciation en vietnamien)) lồ suối tủng>, en
34       mille huit cent quatre vingt sept, ah mille huit cent quatre
35       vingt dix sept, le gouvernement colonial français a mené les
36       inspections chez les ethnies minoritaires, et les premiers
37       missionnaires sont arrivés à <((prononciation en vietnamien)) lào
38       cai> en mille huit cent quatre vingt euh quatre vingt dix huit,
39       en mille neuf cent trois, la découverte du plateau
40       <((prononciation en vietnamien)) lồ suối tủng> et cet événement a
41       marqué la naissance de bourg de Sapa (00:03:06),[et euh]
42  ENS                                                  [bon   ],
43       excusez-moi <((prononciation en vietnamien)) quan thoại> c'est
44       quoi?  nom d'origine du quan thoại, quan thoại c'est quoi?
45       qu'est-ce que c'est quan thoại?
46  ÉTC  euh, quan thoại est la langue=
47  ENS  =voilà, c'est une langue
48  ÉTC  c'est une langue
49  ENS  l'origine, il est d'origine, d'une [langue], quan thoại,
50  ÉTC                                     [oui   ]
51  ENS  c'est la langue?
52  ÉTC  oui, c'est la langue
53  ENS  langue? (00:03:24)
54  ÉTC  euh des des euh euh des eth-:: (00:03:30)
55  ENS  (00:03:32) langue chinoise? langue vietnamienne?
56  XYZ  chinois (00:03:34)
57  ÉTC  euh des de la chine (00:03:36),[chine                ], de la,
58  ENS                                 [voilà, langue chinoise],
59       [d'origine] [oui c'est une langue]
60  ÉTC  [chinois  ] [chine, chinois      ], euh parce que les les parce
61       que les étran- les étrangers ont prononcé son signé non signé
62       sapa et écrit les français ont écrit sapa en français
63       (00 :03 :54)
64       euh et maintenant euh et maintenant je vais présente la position
65       du bourg de sapa, le bourg de sapa est situé à l'ouest de la
66       province, ((montrer le plan sur la diapositive #im.2)) de la
67       province de lào cai (00 :04 :14)
         COM : ((elle passe à une autre partie de la présentation))
```

Dans la transcription : #**im.1** renvoie à la diapositive concernant la naissance et l'origine du nom du site ''Sapa'' :

L'image de la diapositive :	**Le contenu de la diapositive :**
	**1. Un peu d'histoire** - Auparavant, Sapa était nommé Lồ Suối Tủng. - En 1897, Le Gouvernement colonial français a mené les inspections chez les ethnies minoritaires. - Les premiers missionnaires sont arrivés à Lào Cai en 1898. - En 1903, la découverte du plateau Lồ Suối Tủng et cet événément a marqué la naissance du bourg de Sapa. **2. L'origine du nom « Sapa »** Le nom « Sapa » est originaire du « Quan Thoại », prononcé "Sapả ou Sapá" . Les étrangers ont prononcé non signé "Sapa" et écrit Chapa en français.

#**im.2** renvoie à la diapositive présentant les informations géographiques de Sapa :



3.1. Glissement d'un point d'observation à un autre :

Dans cette séquence, nous pouvons constater un chevauchement entre le cadre didactique et le cadre du ''jeu de rôle''. Dans le cadre didactique, les interactants en classe sont les étudiants qui apprennent et l'enseignante qui enseigne. Leurs activités se déroulent au sein d'un ''contrat didactique'' (Cicurel, 2011 :23) :

« Toute situation d'enseignement/apprentissage est régie par un contrat didactique : les interactants acceptent que des actions se déroulent de telle manière qu'il y ait un résultat, le résultat étant une modification du savoir des apprenants. »

L'étudiante C, commençant la présentation en jouant le rôle de guide touristique, a salué les auditeurs en tant qu'étudiante :

1	ÉTC	(00 :00 :08) euh bonjour mesdames et mes amis, euh je m'appelle
2		nguyen thu hien, euh [aujourd'hui]
3	ENS	[silence] s'il vous plaît

Elle a dit ''mesdames'' pour s'adresser à l'enseignante et l'observatrice (nous-même), et ''mes amis'' aux autres étudiants dans la classe (lignes 1 et 2 de la transcription). Et l'enseignante est responsable de gérer le déroulement des actions, d'assurer le respect de l'organisation (ligne 3).

Dans le cadre du jeu de rôle, ces interactants se trouvent dans ''la peau'' d'une guide touristique et des touristes francophones. Celle qui joue le rôle de guide touristique, ici c'est l'étudiante C, doit assumer les fonctions de présenter le site, donner des explications et des commentaires sur ce site. Ceux, en tant que touristes, écoutent ''la guide'' et peuvent lui poser des questions. De la ligne 4 à la ligne 11 de la transcription, l'étudiante C entame son rôle de guide touristique :

4	ÉTC	aujourd'hui, euh vous allez découvrir une destination très
5		magnifique, très intéressante, elle est nommée sapa, euh avec un
6		bon euh isi-ah itinéraire, nous vous présentons le bourg de sapa
7		ainsi que sa beauté, ses villages, des ethnies minorité euh
8		minoritaires, où vous pouvez rencontrer le minorité ethnique, et
9		comprendre des mœurs, des coutumes, identités culturelles, euh
10		sapa est considéré comme une destination très populaire au
11		tourisme ah aux touristes vietnamiens et étrangers (00 :00 :56),

Selon Circurel (1988 :25), dans un cours de langue, il existe un ''contrat de fiction'' :

« L'apprentissage de la communication passe (…) par l'acceptation tacite d'un contrat de fiction par lequel professeur et apprenant prêtent âme à des êtres de fiction, acceptent de commenter leur attitude, leur donnent parole, leur adressent la parole, bref, font comme s'ils existaient ''pour de vrai'' ».

Ce même auteur souligne que : ''Fiction, d'accord mais à condition qu'elle ne soit pas totalement déconnectée d'une certaine réalité'' (ibid. :29). Certes, l'étudiante C et ses camarades sont en train de s'entraîner pour leur futur métier en tourisme. Ils rencontrent probablement dans l'avenir une situations professionnelle semblable où ils réaliseront les mêmes tâches, suivant un certain ordre sociale similaire.

3.2. La culture découverte à travers les échanges

L'origine du nom du site touristique présenté (Sapa) a été relevée par l'échange de type question-réponse entre l'étudiante C et l'étudiante D (ligne 14 à ligne 41, et ligne 60 à ligne 63) :

```
14        #im.1)) (00 :01 :05) euh, maintenant, j'ai une question pour
15        vous, ah à vos connaissances, ah d'où vient le mot sapa ? ah qui
16        a, qui peut répondre à la question ?
17   ÉTD  ((lève la main))
18   ÉTC  tuan anh ((désigne l'étudiant D))
19   ENS  très bien
20   ÉTD  (00 :01 : 24) à ma connaissance, auparavant, euh sapa était euh
21        était un plateau nommé euh <((prononciation en vietnamien))
22        chapả>, ah ((rire)) dans le passé, euh l'administration coloniale
23        française euh a mené des inspections des des ethnies
24        minoritaires, euh euh euh il a dénommé cette ville en français
25        euh euh euh sapa, euh parce que les euh les étrangers ne peuvent
26        pas prononcer euh euh cette ville en vietnamien, euh euh ils
27        peuvent euh ils peuvent pas prononcer l'accent du vietnamien, et
28        alors euh elle a prononcé euh euh cette ah le nom de cette ville
29        euh selon euh hm le français, [je pense comme ça] (00 :02 :26)
30   ÉTC                               [merci            ] merci de ta
31        réponse, euh maintenant je vais corriger euh ta réponse ((faire
32        avancer la diapositive #im.1)), euh avant, ah auparavant, euh
33        sapa est nommé <((prononciation en vietnamien)) lồ suối tủng>, en
34        mille huit cent quatre vingt sept, ah mille huit cent quatre
35        vingt dix sept, le gouvernement colonial français a mené les
36        inspections chez les ethnies minoritaires, et les premiers
37        missionnaires sont arrivés à <((prononciation en vietnamien)) lào
38        cai> en mille huit cent quatre vingt euh quatre vingt dix huit,
39        en mille neuf cent trois, la découverte du plateau
40        <((prononciation en vietnamien)) lồ suối tủng> et cet événement a
41        marqué la naissance de bourg de Sapa (00:03:06),[et euh]
```

L'étudiante C a posé une question aux auditeurs-étudiants/touristes et a invité l'étudiant D à répondre. Selon la réponse de ce dernier, le nom du site Sapa est lié à l'histoire de la colonisation française au Vietnam. Il a mentionné la différence entre les prononciations vietnamienne et française du mot. L'étudiante C a complété cette réponse par l'ajout de la date d'arrivée des premiers missionnaires qui ont découvert le site. Elle a continué à expliquer plus précisément l'origine de l'écriture et de la prononciation du nom du site, en faisant le lien avec ses connaissances de langue.

```
60   ÉTC  [chinois  ] [chine, chinois      ], euh parce que les les parce
61        que les étran- les étrangers ont prononcé son signé non signé
62        sapa et écrit les français ont écrit sapa en français
63        (00 :03 :54)
```

À l'intérieur de cet échange, une question de l'enseignante a suscité un autre échange. L'enseignante a demandé sur le mot « Quan Thoại » présenté dans la diapositive de PowerPoint, pour signaler l'étudiante C qu'en tant que touriste francophone, on ne peut pas comprendre ce mot vietnamien, qu'il faut l'expliquer. Au début, l'étudiante C connaissait seulement qu'il s'agissait d'une langue. L'enseignante lui a demandé de préciser quelle langue elle est. Il semble que l'étudiante C devinait que c'était la langue des ethnies, si on observe sa

prononciation tronquée et allongée à la ligne 54 « eth- :: ». L'enseignante l'a aidé à trouver la réponse en lui donnant deux choix : « langue chinoise ? langue vietnamienne ? » (ligne 55). La participation d'une autre étudiante XYZ, (ligne 54 - « chinois »), a permis à l'étudiante C de terminer sa réponse tronquée par une régulation : « euh des de la chine (…) » (ligne 57). Avec la confirmation de l'enseignante « voilà, langue chinoise » (ligne 58), l'étudiante C a pu affirmer sa réponse « chinois », « chine, chinois » (ligne 60). Il est possible que pour cela, elle se soit aussi appuyée sur les informations qu'elle a préparées à l'avance sur le site, notamment celles concernant la proximité géographique entre le Vietnam et la Chine (voir #**im.2**).

```
42  ENS                                                    [bon    ],
43      excusez-moi <((prononciation en vietnamien)) quan thoại> c'est
44      quoi?  nom d'origine du quan thoại, quan thoại c'est quoi?
45      qu'est-ce que c'est quan thoại?
46  ÉTC euh, quan thoại est la langue=
47  ENS =voilà, c'est une langue
48  ÉTC c'est une langue
49  ENS l'origine, il est d'origine, d'une [langue], quan thoại,
50  ÉTC                                    [oui    ]
51  ENS c'est la langue?
52  ÉTC oui, c'est la langue
53  ENS langue? (00:03:24)
54  ÉTC euh des des euh euh des eth-:: (00:03:30)
55  ENS (00:03:32) langue chinoise? langue vietnamienne?
56  XYZ chinois (00:03:34)
57  ÉTC euh des de la chine (00:03:36),[chine                  ], de la,
58  ENS                                [voilà, langue chinoise],
59      [d'origine] [oui c'est une langue]
60  ÉTC [chinois  ] [chine, chinois      ], euh parce que les les parce
```

Ainsi, avec ce type d'activité de jeu de rôle, les étudiants ont l'occasion de se mettre à la place des personnages dont les conditions socioculturelles sont différentes. D'une part, ils apprennent à comprendre ce que ressent un employé ou un guide qui travaille dans le tourisme ainsi que, plus ou moins les impressions et les besoins des touristes. D'autre part, à travers la présentation des sites touristiques, ils découvrent la culture du pays en relation avec d'autres civilisations, au cours de l'histoire.

Aussi, la communication dans ce cours place-t-elle des étudiants en situation de confrontation où ils doivent résoudre les problèmes de personnages imaginaires comme s'ils étaient les leurs. Les étudiants sont obligés de réfléchir à la position de l'autre et de soi-même. Ils sont sensibilisés à *la participation* dans le monde du travail où pour réussir, ils doivent recourir non seulement à leur savoir en langue et culture maternelles, mais aussi à leur savoir en l'interculturel. Ils apprennent à prendre conscience de la réaction de l'autre, à se positionner au point de vue de l'autre dans le but de mener à bien un travail partagé.

4. Conclusion

Dans ce travail, nous avons examiné la diversité culturelle du point de vue de la didactique des langues/cultures, selon lequel nous avons montré que le phénomène renvoyait à la différence des visions du monde trouvant son origine dans le décalage des conditions d'observation et d'action des individus. Ces conditions constituent les dimensions du repère permettant de déterminer ''le point d'observation ou point de vue'' personnel. La séquence de jeu de rôle organisé dans le cours du français du tourisme observé nous suggère des conditions favorables au développement des compétences pour et en communication interculturelle, notamment en formation professionnelle. Les acteurs-apprenants incarnent des rôles, assument des fonctions sociales déterminées, ce qui leur fait ''vivre'' dans des conditions d'observation/d'action différentes, et se glisser entre les points de vue. Ils découvrent les éléments culturels à travers l'échange en français langue étrangère, au cours duquel ils apprennent également à établir des relations interpersonnelles. La compétence interculturelle implique à la fois la capacité et les conditions d'interaction culturelle. Faire expérimenter l'altérité consiste à placer les apprenants dans les conditions d'observation/d'action autres que celles qui leur sont familières.

BIBLIOGRAPHIE

1. CICUREL, Francine, 1988, Fiction et mise en scène dans un cours de langue, *Lingua et Nuova Didattica (LEND), année XVII* (1), 18–31.
2. CICUREL, Francine, 2011 *Les Interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
3. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg.
4. DESPORTES, Serge, 2007, *La Marche des quatre directions*. Lyon : Éditions du Cosmogone.
5. ĐỖ, Thanh Thuỷ, 2016, *Vers une autonomie en apprentissage selon le chemin du milieu. Le cas des étudiants de français à l'Université nationale du Vietnam à Hanoï*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2.
6. DOÏ, Takeo, 1982, *Le Jeu de l'indulgence - Étude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amae*. Paris : Éditions Le Sycomore - l'Asiathèque.
7. LAZAR, Ildikó, HUBER-KRIEGLER, Martina, LUSSIER, Denise, MATEI, Gabriela S., PECK, Christiane, 2007, *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe.

8. LE BOTERF, Guy, 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange* (Vol. Troisième tirage 1995), Paris, Les Éditions d'Organisation.

9. WANG, Yan, *Les Compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*, Éducation, Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. <NNT : 2017USPCF002>. <tel-01529853>.

10. BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F., PANTHIER, J., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

11. TRẦN, Ngọc Thêm, 2008, *Recherche sur l'identité de la culture vietnamienne*. Hanoï : Éditions Thế Giới.

12. ZARATE, Geneviève, 1992, L'Autonomie aux frontières de l'altérité. In *Les auto-apprentissages* (pp. 86–93). Paris : Hachette.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES PAR LES EMPLOYEURS FRANCOPHONES : ANALYSE D'OFFRES D'EMPLOI

DO Thi Bich Thuy
Université de langues et d'études internationales, Université Nationale du Vietnam à Hanoï

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie les compétences professionnelles les plus demandées par les employeurs francophones au Vietnam depuis juin 2019. Cent offres d'emploi publiées sur une page Facebook de recrutement de francophones ont été collectées et analysées selon la classification des compétences professionnelles de Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển (2015). Les résultats montrent que le tourisme est le secteur qui recrute le plus de travailleurs francophones. Une bonne maîtrise du français est la compétence la plus recherchée par les employeurs suivie de l'anglais et d'une compétence en informatique. Viennent ensuite les compétences socio-comportementales enfin les compétences cognitives.

Mots-clés : Compétences professionnelles ; offres d'emploi ; maîtrise du français ; compétences socio-comportementales ; compétences cognitives

ABSTRACT

This research investigates the professional skills most in demand by French-speaking employers in Vietnam since June 2019. One hundred job offers published on a Facebook recruitment page for French-speaking workers were collected and analysed according to the professional skills classification of Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển (2015). The results show that tourism is the sector that recruits the most French-speaking workers. Mastering French is the skill most sought after by employers, followed by English and computer skills. Then come the socio-behavioural skills and finally the cognitive skills.

Key words: Professional skills ; Job offers ; Mastering French ; Socio-behavioral skills; Cognitive skills

1. Introduction

L'utilité de la belle langue française est une question que se posent depuis quelque temps de nombreux acteurs fidèles et ardents de l'enseignement et de la formation francophone. On se demande si une bonne maîtrise du français permettra à nos étudiants de trouver du travail à la sortie de l'université alors que

le nombre de sociétés françaises, canadiennes, belges, suisses implantées au Vietnam est très modeste par rapport à l'expansion des entreprises japonaises, coréennes, taiwanaises, singapouriennes, américaines ou chinoises. Parallèlement à cette préoccupation du monde francophone, les universités vietnamiennes se soucient aussi d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur pour mieux répondre aux besoins du marché du travail.

Pour une meilleure articulation entre formation et emploi, des recherches ont été menées par des universités pour mesurer comment les employeurs évaluent les compétences professionnelles des diplômés (Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển, 2015 ; Nguyễn Xuân Trường, Nguyễn Thái Hà & Nguyễn Ngọc Bích Trâm, 2019 ; Sái Công Hồng, 2016 ; Trịnh Văn Sơn & Phạm Phương Trung, 2016). Les chercheurs ont souvent recours à des questionnaires avec l'échelle de Likert mais nous connaissons bien les défauts des questionnaires : manque de franchise, réponses peu approfondies, différences de compréhension et d'interprétation… Il serait donc intéressant de recourir à d'autres méthodologies de recherche pour une meilleure fiabilité des résultats.

Notre recherche vise à compléter ces lacunes de recherche. Elle a pour objectif de repérer les compétences les plus prisées par les employeurs francophones au Vietnam. Nous avons donc analysé cent offres d'emploi publiées sur une page Facebook spécialisée dans le recrutement de francophones.

1.1. Revue de littérature

1.1.1. Evaluation des compétences professionnelles selon le modèle d'Olivier (1980)

Pour mesurer la qualité d'un service, le modèle « perception – attente » d'Olivier (1980) a été utilisé par de nombreux chercheurs. La qualité d'un service (Q) est définie par la différence entre la perception du service utilisé (P) et l'attente de l'utilisateur (A) ; donc Q = P – A.

Au Vietnam, Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển (2015) ont cherché à comprendre comment les entreprises évaluent les compétences professionnelles des jeunes diplômés en ingénierie et en technologie. Les questionnaires d'évaluation ont été construits selon 3 groupes de compétences : les compétences techniques, les compétences cognitives et les compétences socio-comportementales. Les chercheurs ont mesuré la différence entre la perception de la compétence de l'employé et l'attente de l'entreprise. Les résultats montrent que les compétences techniques sont les moins bien évaluées et que les écarts les plus grands se trouvent dans la capacité d'appliquer les

connaissances théoriques, dans la compétence en langues étrangères, dans la capacité d'initiative et dans le respect de la discipline.

Nguyễn Xuân Trường, Nguyễn Thái Hà & Nguyễn Ngọc Bích Trâm (2019) ont mené une étude assez similaire à celle de Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển (2015) mais dans le domaine du marketing. Les critères utilisés pour mesurer la qualité professionnelle des jeunes diplômés sont très proches dans les deux recherches, cependant leur regroupement est différent. Les résultats montrent que pour tous les critères, les compétences des jeunes diplômés ne répondent pas bien aux attentes des entreprises. Les lacunes les plus graves résident dans les compétences socio-comportementales (attitude positive, fiabilité, sens de responsabilité, déontologie professionnelle, communication, capacité de travailler en équipe).

1.1.2. Evaluation de la qualité des jeunes diplômés à l'Université de Langues et d'Etudes Internationales et au Département de français

Selon l'enquête par questionnaire menée par l'Université de Langues et d'Etudes Internationales (ULEI), Université Nationale du Vietnam à Hanoï en 2016 auprès des employeurs, nos diplômés de langues étrangères occupent des postes variés tels que enseignants employés de bureau, guides, organisateurs de voyage, éditeurs, interprètes, agents de vente, agents de marketing, organisateurs d'événements, chefs de service, comptables, chargés des ressources humaines… Les employeurs apprécient chez nos anciens étudiants une bonne maîtrise des savoirs professionnels, le sens des responsabilités, une bonne capacité d'apprentissage, une bonne capacité de travailler en autonomie et de travailler en équipe et l'honnêteté. Cependant, la capacité de prendre des initiatives leur fait encore défaut.

Une autre enquête par questionnaire a été effectuée en 2018 par l'ULEI et le Département de français pour mesurer les besoins de la société en matière de main d'œuvre francophone trilingue (vietnamien-français-anglais). Selon les résultats, les diplômés de notre département travaillent surtout comme agents de vente de voyage, organisateurs de voyage, guides touristiques, secrétaires, interprètes, éditeurs, enseignants, journalistes, comptables, chercheurs…Ils touchent un salaire mensuel entre 7 et 15 millions de dongs vietnamiens. Les employeurs trouvent que nos diplômés possèdent de bonnes connaissances théoriques et des savoir-faire professionnels mais ils manquent encore d'une bonne maîtrise de l'anglais, de dynamisme, d'une bonne capacité de travailler en équipe et d'expérience.

1.2. Question de recherche

Nous nous sommes posé la question suivante : **Quelles sont les compétences professionnelles les plus recherchées par les employeurs francophones au Vietnam ?**

2. Méthodologie de recherche

La classification des compétences professionnelles de Nguyễn Hoàng Lan, Nguyễn Minh Hiển (2015) a été choisie pour notre étude car leur regroupement des critères nous semble logique. La qualité d'un travailleur est mesurée selon trois groupes de compétences :

− Compétences techniques : la maîtrise du français, de l'anglais, de l'Informatique, les connaissances en Economie, en Droit, en Techniques.

− Compétences cognitives : Recherche et capacité d'initiatives, Pensée logique, Sens d'organisation, Prise de décision, Esprit d'analyse critique, Gestion du temps, Faculté d'apprentissage.

− Compétences socio-comportementales : Communication, Discipline, Capacité de travailler en équipe, Prise de parole en public, Négociation, Aptitude à travailler sous pression, Capacité d'adaptation, Sens des responsabilités.

2.1. Collecte des données

Cent offres d'emploi ont été collectées depuis la page Facebook spécialisée dans le recrutement de travailleurs francophones au Vietnam de juin 2019 à mai 2021 (https://www.facebook.com/Recrutement.francais.au.VietNam).

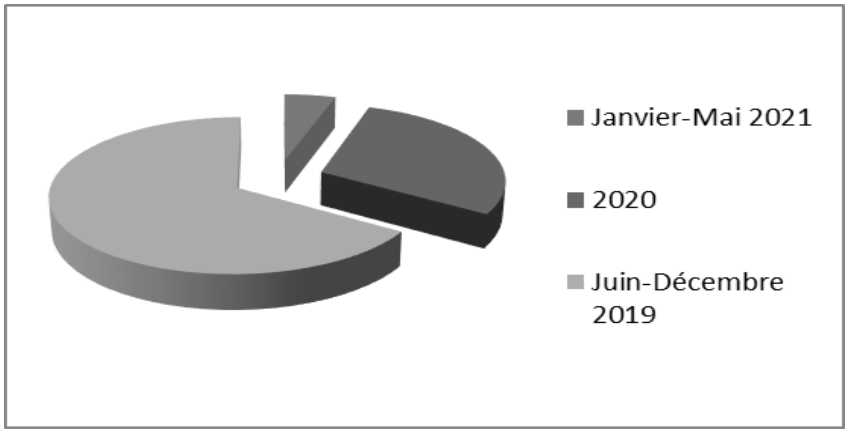
2.2. Analyse des données

Nous avons appliqué une analyse de contenu au corpus de 100 offres d'emploi francophone. Les informations dans ces petites annonces ont été classifiées dans les catégories suivantes.

1. Date
2. Domaines d'activité de l'entreprise
3. Postes à pourvoir
4. Salaires
5. Compétences techniques
6. Compétences cognitives
7. Compétences socio-comportementales

3. Résultats

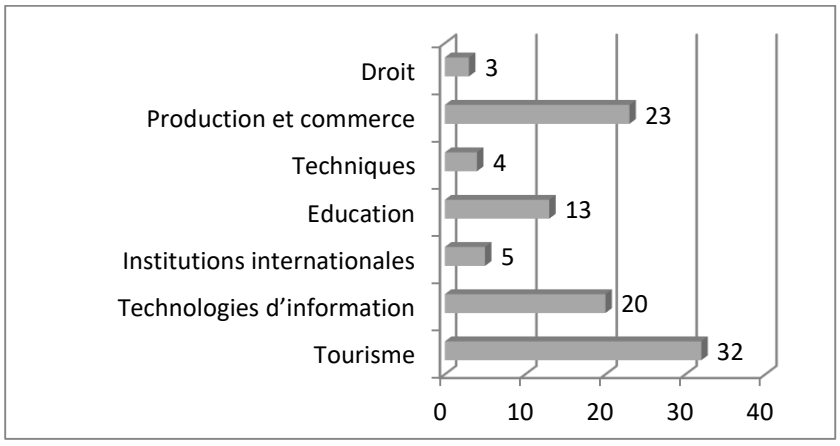
3.1. Date



Graphique 1 : *Date de publication des offres d'emploi analysées*

A cause de la pandémie du coronavirus, la quantité des offres d'emploi de toute l'année 2020 et du premier semestre de 2021 ne représente que 34% du corpus. 66% des offres analysées ont été publiées sur la page Facebook pendant les six derniers mois de l'année 2019.

3.2. Domaines d'activité

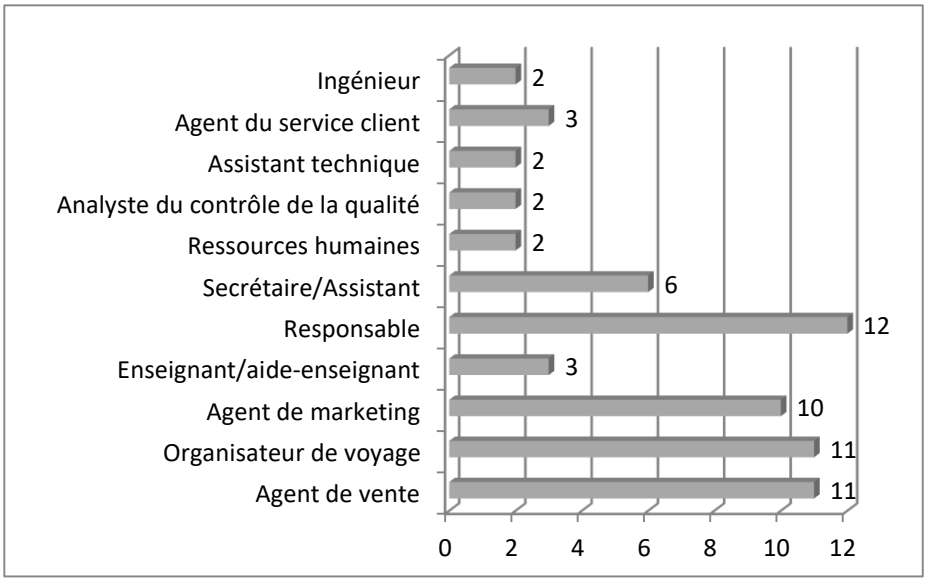


Graphique 2 : *Domaines d'activité*

Malgré le coronavirus, le tourisme reste le secteur qui recrute le plus de francophones (32) selon les données que nous avons recueillies. Viennent ensuite les entreprises de production et de commerce (23) (mais qui se trouvent souvent à Hochiminh-ville) et les sociétés de technologies d'information (20). Les écoles et les centres de formation privés sont au 4è rang (13). Les institutions internationales, les entreprises techniques et les sociétés juridiques proposent très peu d'offres d'emploi pour les francophones (respectivement 5, 4 et 3).

3.3. Postes à pourvoir

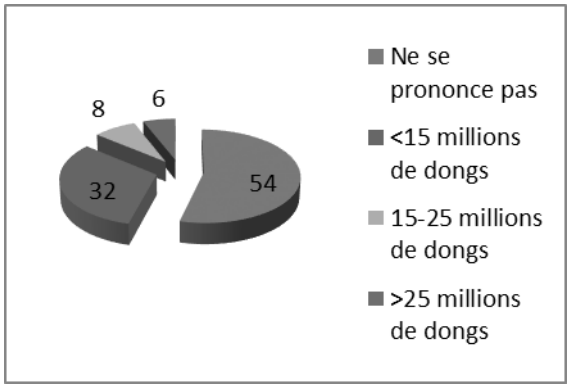
Dans le graphique suivant, sont présentés les postes dont la fréquence d'apparition dans les offres d'emploi est égale ou supérieure à 2.



Graphique 3 : *Postes à pourvoir*

12 postes de responsables de tous les domaines confondus sont à pourvoir. Les jeunes diplômés trouveront assez facilement un poste d'agent de vente (11), d'organisateur de voyage (11), ou agent de marketing (10), dans les agences de voyage. On peut noter que peu d'offres d'emploi proposent des postes d'enseignants (3) ou d'interprètes (2).

3.4. Salaires



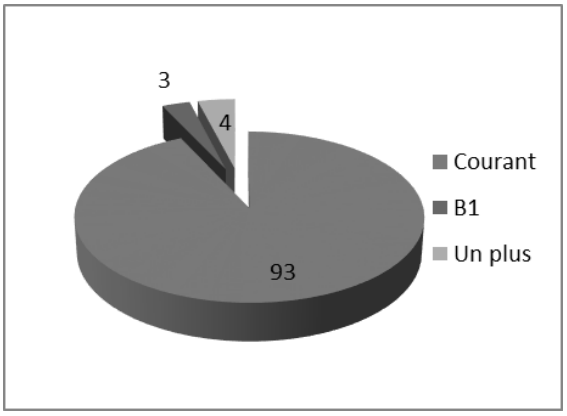
Graphique 4 : Salaires proposés

Les résultats montrent que le salaire n'a pas été précisé dans plus de la moitié des offres d'emploi. Sur les 44 annonces avec salaire, 70% offrent un salaire de moins de 15 millions de dongs vietnamiens par mois ; 17% entre 15 et 25

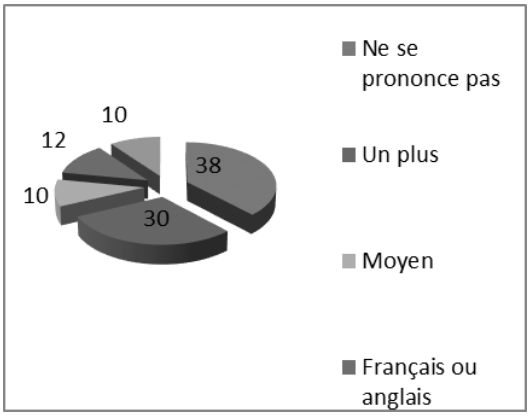
millions de dongs vietnamiens (pour les postes d'interprète, d'ingénieur, d'assistant, de secrétaire) ; et 13% offrent un salaire de plus de 25 millions de dongs (pour les postes de responsable ou représentant commercial en Afrique).

3.5. Compétences techniques

3.5.1. Compétences requises en français et en anglais



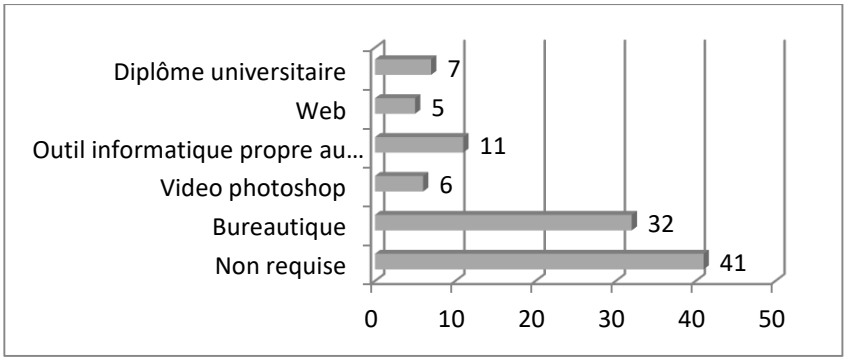
Graphique 5 : *Compétence requise en français*



Graphique 6 : *Compétence requise en anglais*

93 offres d'emploi demandent un bon niveau de français dont 12 exigent une bonne maîtrise de l'écrit. Un niveau B1 est suffisant pour 3 offres et le français n'est qu'un plus pour 4 offres. Deux tiers des offres d'emploi analysées (62 offres) requièrent une compétence en anglais mais pour 48% d'entre elles, l'anglais n'est qu'un plus ; seulement 16% de ces offres demandent un niveau d'anglais courant (pour des postes de responsable, d'interprète, de secrétaire, d'assistant juridique avec un bon salaire).

3.5.2. Compétences requises en informatique, √économie et droit



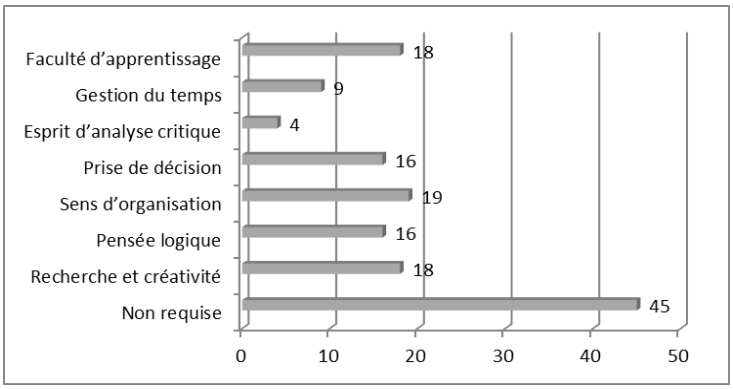
Graphique 7 : *Compétences requise en informatique*

Plus de la moitié des offres d'emploi exigent une compétence en informatique (59 offres). La maîtrise des outils de la bureautique est requise dans 32 offres,

suivie des outils d'informatique propres au domaine de spécialité. Savoir faire des vidéos et des retouches d'images est une compétence de plus en plus recherchée par les employeurs, surtout pour des postes de marketing ou chargé de communication.

Huit offres d'emploi demandent des connaissances en économie (comptabilité, marketing, logistique, import-export…) mais il s'agit souvent des postes de responsabilité avec un salaire intéressant. La demande d'un bac +2 en droit ou des connaissances juridiques ne concerne que trois offres.

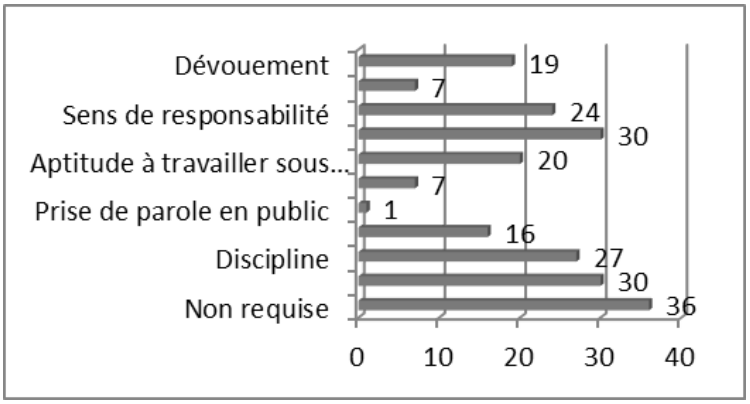
3.6. Compétences cognitives



Graphique 8 : *Compétences cognitives requises*

Les compétences cognitives sont présentes dans plus de la moitié des offres d'emploi (55 offres). Le sens d'organisation est demandé dans 19 annonces, suivi de très près de la recherche/ capacité d'initiatives, la faculté d'apprentissage (18 annonces), l'esprit logique et la prise de décision (16 annonces). L'esprit critique n'est requis que par 4 annonces et la gestion du temps par 9 annonces.

3.7. Compétences socio-comportementales



Graphique 9 : *Compétences socio-comportementales requises*

Deux critères *L'honnêteté* et *Le dévouement* qui sont présents dans plusieurs offres d'emploi mais qui n'ont pas été mentionnés dans la recherche de Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển (2015) ont été ajoutés parmi les compétences socio-comportementales dans notre étude, peut-être parce que les agences de voyage sont souvent de petites entreprises et elles cherchent des travailleurs honnêtes et dévoués qui ne sont pas des concurrents potentiels.√

Les résultats font voir que les compétences socio-comportementales sont plus demandées que les compétences cognitives (64/100 annonces). La communication et la capacité d'adaptation sont les premières compétences exigées (30 annonces), suivies de la discipline (27 annonces), du sens de √responsabilité (24 annonces), de l'aptitude à travailler sous pression (20 annonces), du dévouement (19 annonces). La capacité de parler en public n'est citée qu'une fois, peut-être parce que cette compétence est incluse dans la compétence de communication.

4. Discussion et conclusion

Notre analyse qualitative montre que qu'une bonne maîtrise du français est la compétence la plus recherchée par les employeurs francophones (93 offres) suivie de l'anglais (62 offres) et d'une compétence en informatique (59 offres). Les employeurs accordent une plus grande importance aux compétences socio-comportementales qu'aux compétences cognitives. La communication, la capacité d'adaptation (30 offres), la discipline (27 offres), le sens des responsabilités (24 offres) sont les compétences les plus demandées en termes de compétences socio-comportementales. Le sens de l'organisation (19 offres), la recherche/capacité d'initiatives (18 offres) et la faculté d'apprentissage (18 offres) sont à la tête des compétences cognitives requises.

Nos résultats confirment ceux d'une recherche de l'ULEI (2019) selon laquelle les diplômés maîtrisant bien le français et ayant un niveau moyen en anglais trouveront facilement un travail dans le tourisme (avant et après la pandémie du coronavirus) avec un salaire entre 7 et 15 millions de dongs vietnamiens. Pour avoir des revenus supérieurs à 25 millions de dongs vietnamiens par mois, il faudra s'équiper des connaissances en économie ou en ingénierie, bien parler anglais et accéder à des postes de responsable. Notons que 12 annonces demandent une bonne capacité de rédaction, il serait donc nécessaire de mieux préparer nos étudiants aux écrits professionnels. Savoir faire des vidéos et des retouches d'image est aussi une compétence que nous pouvons aider nos étudiants à acquérir grâce à des concours de production de vidéos en français.

Quant aux compétences socio-comportementales, la communication et la capacité d'adaptation sont les premières compétences exigées (30 annonces), suivies de la discipline (27 annonces). La communication est également une compétence qui fait défaut aux diplômés en marketing (Nguyễn Xuân Trường, Nguyễn Thái Hà & Nguyễn Ngọc Bích Trâm, 2019) et la discipline aux diplômés en technique et technologie (Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển, 2015). Depuis 2020, un nouveau cours intitulé la *Prise de parole en public* est enseigné en français dans notre département et la qualité des exposés s'est nettement améliorée. En outre, il faudra peut-être être plus sévère avec les étudiants qui viennent systématiquement en retard au cours, qui ne respectent pas le délai de remise des devoirs… pour mieux les préparer à la vie professionnelle.

En termes de compétences cognitives, la capacité de faire des recherches et de prendre des initiatives est très demandée par les employeurs (deuxième position) et qui manque souvent aux diplômés (Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển, 2015 ; ULEI, 2016). Notre université est donc dans la bonne voie en renforçant la qualité de la recherche scientifique chez les étudiants par le projet FIRE.

BIBLIOGRAPHIE

1. Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (2019). Đề án đào tạo chất lượng cao trình độ Đại học chuyên ngành ngôn ngữ Pháp. Projet de formation trilingue vietnamien-français-anglais.
2. Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (2016). Khảo sát đánh giá của nhà tuyển dụng về chương trình đào tạo. Evaluation par les employeurs de la qualité du programme de formation. Site Internet de l'ULEI. http://ulis.vnu.edu.vn/khao-sat-danh-gia-cua-nha-tuyen-dung-ve-chuong-trinh-dao-tao/
3. Nguyễn Hoàng Lan & Nguyễn Minh Hiển. (2015). Đánh giá của người sử dụng lao động về chất lượng đào tạo đại học: Một nghiên cứu đối với nhóm ngành kĩ thuật-công nghệ. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, 31(2),* 1-14.
4. Sái Công Hồng. (2016). Chất lượng sinh viên tốt nghiệp của Đại học Quốc gia Hà Nội dưới góc nhìn của người sử dụng lao động. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, 32(1),* 20-26.
5. Nguyễn Xuân Trường, Nguyễn Thái Hà & Nguyễn Ngọc Bích Trâm. (2019). Đánh giá chất lượng sinh viên tốt nghiệp dưới góc nhìn của người sử dụng lao động: nghiên cứu trường hợp ngành Marketing của trường Đại học Tài chính-Marketing. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing, 51,* 39-54.

6. Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research, 17(4),* 460-469.

7. Trịnh Văn Sơn & Phạm Phương Trung (2016). Chất lượng giáo dục đào tạo: Đánh giá của doanh nghiệp đối với sinh viên tốt nghiệp của trường Đại học kinh tế - Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học - Đại học Huế, 118 (4),* 191-202.

LA CONCEPTION DE L'INTERFACE D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE MULTILINGUE HYBRIDE : L'ARCHITECTURE DE L'INFORMATION COMME AIDE À LA MÉDIATISATION DE LA MÉDIATION HUMAINE.

***HOANG Thi Thu Hanh**, Docteure en Sciences de l'information et de la communication, ESLE, Université de Hué, Vietnam*
***CHASME Ghislain**, Docteur en Sciences de l'information et de la communication, Université de Rouen, France. ghislain.chasme@univ-rouen.fr*

RÉSUMÉ

Issu d'une recherche menée dans un contexte international (France, Thaïlande et Vietnam), ce papier présente un dispositif hybride d'apprentissage multilingue : anglais, français et vietnamien à l'université. Nous distinguons trois niveaux d'analyse des dispositifs de formation à distance : micro, méso et macro. Nous faisons ici une focale sur la logique qui nous amène à envisager le niveau micro, l'interface du dispositif ; une double logique (concevoir un scénario pédagogique et médiatiser le scénario ainsi défini). Le scénario de navigation offert par une telle interface doit à la fois s'intégrer dans les pratiques informationnelles et faciliter le scénario d'apprentissage.

Mots-clés : dispositif d'apprentissage hybride, scénario d'apprentissage, médiation humaine**,** apprentissage multilingue

ABSTRACT

Resulting from a research conducted in an international context (France, Thailand and Vietnam), this paper presents a hybrid multilingual learning device: English, French and Vietnamese at university. We distinguish three levels of analysis of a distance learning systems: micro, meso and macro. We focus on the logic which leads us to consider the micro level, the interface of the device; a double logic (designing an educational scenario and publicizing the scenario thus defined). The navigation scenario offered by such an interface needs to be integrated into the information practices and facilitate the learning scenario.

Keywords: blended learning device, learning scenario, human mediation, multilingual learning

1. Introduction

La notion de dispositif d'apprentissage hybride est régulièrement discutée en didactique, que ce soit pour son impact sur les acquisitions intellectuelles

(Mogi, 2007), ou encore sur la diversité des scénarios d'apprentissage offerts (Chachkine, 2011, Gomaa & Refaï, 2021). Le dispositif d'apprentissage est alors perçu comme un moyen dont la valeur est déterminée par ce qu'il peut apporter en matière de didactique. Or, le dispositif est le résultat d'un acte de communication qui comprend ce qui est dit, l'explicite, et ce qui est non-dit, l'implicite (Foucault, 1984).

Cette communication s'appuie sur une recherche que nous avons menée dans un contexte international (France, Thaïlande et Vietnam), pour laquelle nous nous sommes intéressés à la manière dont se construit une compétence info-communicationnelle cosmopolite chez des étudiants, dans un contexte trilingue, français, vietnamien et anglais. Nous proposons plus particulièrement ici une focale sur l'explicite du dispositif d'apprentissage, c'est-à-dire son interface. Le questionnement initial est le suivant : quelles considérations prendre en compte pour concevoir l'interface d'un dispositif d'apprentissage hybride plurilingue ? Comment s'assurer que ce dispositif convient aux besoins des apprenants et à leurs pratiques ? Comment tenir compte de leurs avis pour mieux adapter le dispositif d'apprentissage à leurs besoins ? Cela nous amène à la question centrale : Comment assurer une architecture de l'information cohérente dans un dispositif d'apprentissage du FLE ? Nous émettons alors l'hypothèse que faire contribuer l'apprenant à la conception du dispositif permet de donner encore plus de sens aux apprentissages.

2. Envisager l'expérience d'apprentissage

Nous nous situons dans une approche communicationnelle et distinguons trois niveaux d'analyse pour un dispositif d'apprentissage, en prenant appui sur les échelles micro, méso et macro (Fichez, 2007). Le niveau micro, qui nous intéresse directement ici, concerne tous les éléments qui constituent l'interface du cours, que ce soit la salle, l'amphithéâtre, les ressources informationnelles dédiées à l'apprentissage et la fonction médiatrice de l'enseignant. Dans le cadre d'un apprentissage hybride, tout ceci fait l'objet d'une médiatisation et est accessible via une interface Web ; la conception de cette interface peut reposer sur des principes liés à l'architecture de l'information.

L'architecture de l'information relève selon nous d'une double approche (Chasme, 2020). Une approche technocentrée s'intéresse à organiser, agencer de l'information de manière fonctionnelle et cohérente sur une interface et à en faciliter le repérage, l'accès et l'utilisation. Une approche anthropocentrée s'intéresse quant à elle au contexte de production, de mise à disposition et d'utilisation de cette information, ainsi qu'aux acteurs sociaux, qu'ils soient

producteurs ou récepteurs de l'information. Ces deux approches sont interdépendantes et c'est leur combinatoire qui permet de mettre en perspective le contexte, les contenus et les utilisateurs (Morville & Rosenfeld, 2007). Cette mise en perspective passe par différentes formes de médiation : médiation par les lieux de formation (le contexte), par les ressources d'aide à l'apprentissage (les contenus) et par la relation directe entre l'enseignant et l'apprenant (les utilisateurs). Elle permet également d'envisager une meilleure expérience d'apprentissage.

Prendre en compte l'expérience d'apprentissage, c'est s'inscrire dans le design d'expérience utilisateur, c'est-à-dire privilégier le ressenti de l'apprenant, son bien-être. La qualité de la conception de l'interface d'apprentissage est en effet le gage d'une bonne expérience d'apprentissage et de la satisfaction des apprenants (Chen & Yao, 2016). Marc Hassenzahl, a modélisé pour sa part l'expérience utilisateur selon une double perspective : celle du concepteur et celle de l'utilisateur (Hassenzahl, 2003) ; il a contribué au questionnaire AttrakDiff qui permet de faire évaluer les qualités hédoniques et pragmatiques d'un système interactif par les utilisateurs. Initialement conçu en langue allemande, ce questionnaire a fait l'objet il y a quelques temps d'une transposition en langue française (Lallemand et al., 2015). Notre étude ne porte pas exclusivement sur l'expérience utilisateur, nous n'avons donc pas envisagé le recours à ce questionnaire. Mais dans la mesure où nous sommes dans une démarche de conception d'une interface d'apprentissage, il nous paraît important d'envisager une manière de recueillir l'avis des étudiants de manière à déterminer s'ils perçoivent le dispositif comme utile, utilisable et acceptable (Tricot et al., 2003).

3. Concevoir l'interface d'apprentissage : du scénario pédagogique à la médiatisation des informations

Nous avons d'abord testé le dispositif avec une vingtaine d'étudiants en français de l'université de Hue, puis avons mené l'expérimentation avec 54 étudiants en communication de l'université de Hanoï. Le groupe de Hue était composé d'étudiants en 2e et 3e année du département de français. Ils étudient les sciences du langage et la didactique du FLE. Ils n'étudient pas l'information-communication. Pourtant, ils ont trouvé cet aspect nécessaire à leurs études et à leur insertion professionnelle. Leur motivation pour participer à ce test était donc fondée sur la curiosité et le souhait de développer des compétences langagières et transversales, ainsi que la perspective de pratiquer le français avec des professeurs natifs. Ils se sont donc inscrits pour tester notre dispositif sans, aucune contrainte académique. En ce qui concerne les étudiants de Hanoï, ils

sont en Licence de Communication des entreprises (formation en français, offerte par l'Université de Hanoï) et sont au nombre de 54. L'expérimentation s'est tenue en 2020-2021, du 7 septembre au 20 novembre. 29 des étudiants ont suivi des cours de français pendant l'enseignement secondaire : leur connaissance en français a été consolidée pendant les trois premiers semestres universitaires. Ceux ayant le diplôme DELF B1 et B2 sont exemptés des cours de français. Ils suivent directement les cours de spécialité. 25 étudiants ont commencé à apprendre le français à l'entrée de l'université, c'est-à-dire à partir du 2018-2019 (2 ans de français jusqu'au moment de l'expérimentation). Ils sont considérés comme ayant acquis le niveau B1. Il est à noter que ceux-ci ont appris l'anglais au secondaire, et que tous les étudiants participants au cours expérimental ont un niveau d'anglais qui leur permet de suivre un apprentissage en anglais. Cela conforte notre choix de proposer des ressources d'apprentissage.

La conception de l'interface de notre dispositif d'apprentissage hybride repose sur la mise en place d'un scénario pédagogique, puis sur la médiatisation du scénario. Le scénario pédagogique consiste à envisager un ensemble de modalités, d'activités, de ressources, de modes d'évaluation et d'accompagnement, et à les agencer de manière à convenir aux étudiants et à être en cohérence avec les objectifs d'apprentissage. Le scénario pédagogique représente en fait une forme de médiation entre les étudiants, les enseignants et les objectifs d'apprentissage (Villiot-Leclercq, 2007). Pour notre recherche, il importait également que les ressources inhérentes à ce scénario contiennent des informations en français, en anglais et en vietnamien. Nous avons structuré le scénario d'apprentissage en trois parties appelées Bloc 1, Bloc 2 et Bloc 3. Chaque bloc correspond à un objectif d'apprentissage et est subdivisé en étapes, ce qui indique un cheminement linéaire. L'étape pour sa part comporte une mise à disposition d'informations sous différentes formes : texte, image, son ou vidéo dont l'étudiant doit prendre connaissance. L'apprentissage résulte alors du traitement de ces informations par l'étudiant, et est évalué par la réalisation de certaines tâches qui relèvent des quatre capacités langagières : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Quant à médiatiser le scénario, c'est mettre en forme pour un média particulier les différents éléments qui le composent ; la médiatisation consiste donc à donner forme à l'interface d'apprentissage. Elle repose sur un scénario de navigation qui définit l'ensemble des possibilités d'action offertes à l'apprenant, qui doit faciliter la mise en œuvre du scénario pédagogique (Tricot et al., 2003). Enfin, le choix d'une interface d'apprentissage nécessite un cahier des charges à définir par les utilisateurs. En règle générale, une telle interface doit leur permettre d'organiser, d'accompagner, d'informer,

de produire, d'organiser ou encore de collaborer (Brunel et al., 2014). Une interface d'apprentissage peut bien entendu, si l'on en a le temps et les moyens, être développée *ex nihilo* ou en s'appuyant sur un système modulaire et libre, tel que Moodle[8]. Pour des raisons de commodité, nous avons fait le choix de concevoir notre interface d'apprentissage à partir du dispositif *Classroom*[9] proposé par la société Google ; ce choix a fait consensus dans l'équipe après discussions.

4. Recueillir l'avis des étudiants

Recueillir l'avis des étudiants permet de situer leur action dans une logique réflexive et de leur donner une part non négligeable dans l'acte de conception. Il s'agissait pour nous de repérer des difficultés aussi bien d'ordre cognitif que fonctionnel, technique. Pour chaque ressource d'apprentissage mobilisée, l'étudiant fut ainsi amené à donner son ressenti à travers un formulaire comprenant trois propositions qui lui ont permis de positionner, sur une échelle de Likert, la ressource au regard de l'utilité (question 1), de l'utilisabilité (question 2) et de l'acceptabilité (question 3). Pour l'utilité, nous souhaitions vérifier si la ressource correspondait à la consigne (correspondance avec les objectifs du cours clairement définis en amont) et au but de l'étudiant dans un environnement donné. Nous souhaitions également vérifier s'il estimait avoir la possibilité d'atteindre l'objectif grâce à la ressource proposée. Enfin, nous nous sommes demandé si l'étudiant voyait des perspectives d'application de la ressource dans la vie réelle. À partir de là, il lui était demandé de positionner la ressource au regard de l'utilité (Figure 1).

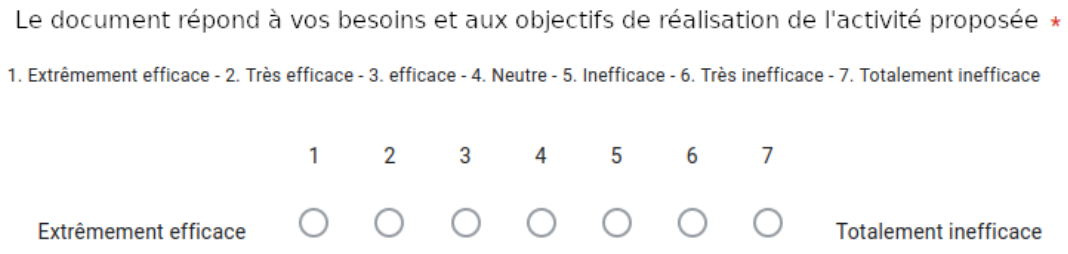


Figure 2 : *Positionner une ressource au regard de l'utilité, sur une échelle de Likert*

Pour l'utilisabilité, nous souhaitions recueillir l'avis des étudiants sur la cohérence du média dans la progression d'apprentissage du bloc avec une dimension ergonomique. (Figure 2)

8 https://moodle.org/
9 https://classroom.google.com/

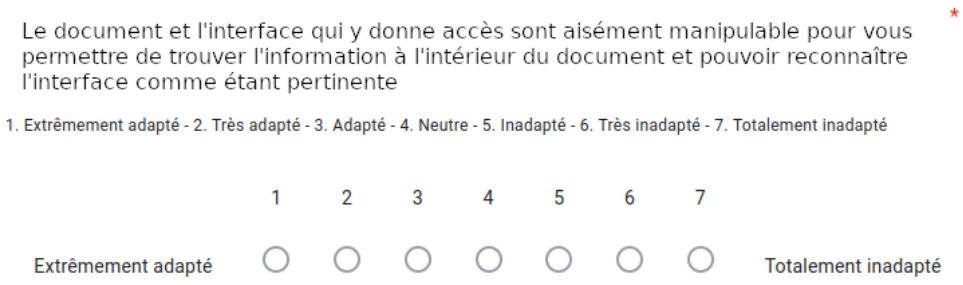


Figure 3 : *Positionner une ressource au regard de l'utilisabilité, sur une échelle de Likert*

Enfin, pour l'acceptabilité, nous souhaitions percevoir une représentation mentale (attitudes, opinions, etc.), plus ou moins positive, individuelle et collective, de l'objet. (Figure 3).

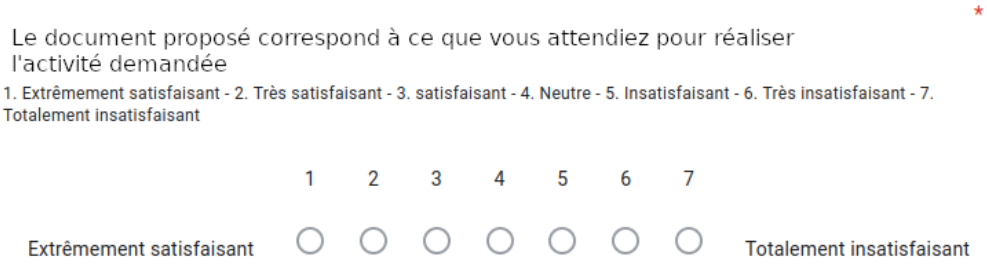


Figure 4 : *Positionner une ressource au regard de l'acceptabilité, sur une échelle de Likert*

Chaque proposition est accompagnée d'une zone de texte pour recueillir des remarques complémentaires.

Lors de la phase de test avec les étudiants de Hué, les indicateurs de pertinence collectés nous ont permis de réajuster certaines activités ou ressources. Cependant, nous avons estimé qu'il pouvait y avoir ici un biais, dans la mesure où cette phase de test n'avait pas d'influence sur les résultats académiques des étudiants. Par contre l'expérimentation avec les étudiants de Hanoï a, pour sa part, une incidence sur les résultats académiques des étudiants, ce qui, *a priori*, nous permet d'envisager une meilleure implication des étudiants. Ce sont donc les indicateurs de pertinence collectés lors de cette phase d'expérimentation que nous allons évoquer dans la section suivante.

5. Résultats et discussions

Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons recueilli des indicateurs de pertinence pour 8 ressources : 3 issues du bloc 1 et 5 issues du bloc 2. La

contribution des étudiants à ces indicateurs est inégale et montre que si l'ensemble des étudiants a terminé le Bloc 1 (54 réponses pour chaque étape de ce bloc), c'est loin d'être le cas pour le bloc 2 : 48 réponses pour l'étape 1, puis 16, 16, 23 et 44 pour les étapes 2 à 5, ce qui fait un total de 309 réponses. Pour traiter les réponses, nous avons appliqué un codage en attribuant une valeur numérique en fonction de la réponse (tableau 1), de telle sorte que l'addition des valeurs numériques nous permet de déterminer un score.

Réponse	Valeur numérique
Extrêmement satisfaisant	3
Très satisfaisant	2
Satisfaisant	1
Neutre	0
Insatisfaisant	-1
Très insatisfaisant	-2
Totalement insatisfaisant	-3

Tableau 1 : *Codage appliqué aux réponses*

Un score positif signifie que l'expérience d'apprentissage procurée par la ressource est bonne, un score proche de ou égal à 0 signifie que l'utilisation de la ressource n'a pas d'impact sur les apprentissages et un score négatif signifie que l'expérience d'apprentissage procurée par la ressource est mauvaise. De manière générale, le score obtenu par notre dispositif montre qu'il est non seulement utile et utilisable, mais également acceptable (tableau 2).

Utilité	166,5
Utilisabilité	177,5
Acceptabilité	161
Moyenne	169,83

Tableau 2 : *Score pour l'ensemble du dispositif*

Les étudiants considèrent donc globalement que les ressources mises à leur disposition contribuent à une bonne expérience d'apprentissage. Notons cependant la présence d'une part non négligeable de positionnements neutres ou négatifs (tableau 3). Pour autant, comment interpréter ce nombre de positionnements neutres ou négatifs ? En effet, la répartition de ces positionnements est relativement homogène entre les blocs 1, 2 ; l'impact du bloc n'est donc pas en cause. Quant aux remarques que les étudiants ont pu formuler, elles restent trop sporadiques pour faire émerger une signification particulière.

	Positionnements neutres	Positionnements négatifs
Utilité	27	22
Utilisabilité	25,5	24
Acceptabilité	27,5	22,5

Tableau 3 : *Nombre de positionnement neutres et négatifs*

Pour tâcher d'en savoir plus, nous avons mené un entretien après chaque activité. Il en est ressorti que l'activité 1 (lecture de 2 articles scientifiques en français) est une tâche difficile pour tous les étudiants ; un seul étudiant l'a réalisée, ce qui montre que pour favoriser l'auto-apprentissage, il faut toujours des documents en plusieurs langues et de différents registres. Les autres activités, qui comportaient des documents trilingues, écrits et audiovisuels ont été bien appréciés des étudiants. Les tâches à réaliser concernaient leurs cours de FLE : rédaction d'une lettre de motivation, d'un CV, simulation d'un entretien d'embauche… et le tutorat a été fait à cette étape. Par conséquent, les étudiants les ont bien achevées.

6. Conclusion : Apports, limites et perspectives

Nous avons envisagé l'approche centrée sur l'architecture de l'information comme une aide à la médiatisation de la médiation, pour concevoir une interface d'apprentissage. Pour cela, nous avons souhaité rendre les étudiants acteurs de cette conception, en recueillant des indicateurs de pertinence à travers trois questions qui leur permettent de positionner chaque ressource au regard de l'utilité de l'utilisabilité et de l'acceptabilité, sur une échelle de Likert.

Au final, notre dispositif s'avère globalement utile, utilisable et acceptable. Cependant, puisqu'il s'agit de s'appuyer sur les indicateurs de pertinence pour l'améliorer, nous nous sommes intéressés au nombre de positionnements neutres ou négatifs. La lecture que nous avons pu faire de ce dernier type d'indicateurs n'est pas probante.

Or, c'est sur ces positionnements neutres ou négatifs que les enseignants devraient centrer leur attention pour améliorer le design pédagogique du cours. À l'avenir, il serait donc fort utile d'amener l'étudiant à expliciter son positionnement de chaque ressource, en rendant par exemple obligatoire la saisie d'une remarque, dès lors que ce positionnement est neutre ou positif. L'utilisation du questionnaire AttrakDiff peut par ailleurs permettre de contourner cette difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

1. Brunel, S., Lamago, M., & Girard, P. (2014, octobre). Des plateformes pour enseigner à distance : vers une modélisation générale de leurs fonctions. *4ème Colloque International du RAIFFET*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01312463

2. Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en français langue étrangère ?* [Thèse de Doctorat, Aix-Marseille 1]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00604871

3. Chasme, G. (2020). *L'architecture de l'information, un paradigme pour les dispositifs de formation à distance : le cas du dispositif M@gistère* [Thèse de Doctorat, Normandie Université]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03201624

4. Chen, W. S., & Yao, A. Y. T. (2016). An Empirical Evaluation of Critical Factors Influencing Learner Satisfaction in Blended Learning: A Pilot Study/Une évaluation empirique des facteurs critiques influençant la satisfaction des apprenants dans l'apprentissage mixte : une étude pilote. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(7), 1667-1671.

5. Fichez, É. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Études de communication. langages, information, médiations*, *Numéro spécial*, 49-71. https://doi.org/10.4000/edc.567

6. Foucault, M. (1984). *Dits et écrits 1954-1988 : Vol. Tome III : 1976-1979*. Gallimard.

7. Gomaa, M., & Refaï, I. (2021). Dispositif d'apprentissage collaboratif en ligne pour développer la compréhension et la production des expressions idiomatiques en FLE auprès les étudiants de la faculté de pédagogie de Minia. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, *15*(1), 830–879.

8. Hassenzahl, M. (2003). The Thing and I: Understanding the Relationship Between User and Product/Comprendre la relation entre l'utilisateur et le produit. In *Funology : From Usability to Enjoyment* (Vol. 3, p. 31-42). Springer Netherlands. https://www.researchgate.net/publication/226420570_The_Thing_and_I_Understanding_the_Relationship_Between_User_and_Product

9. Lallemand, C., Koenig, V., Gronier, G., & Martin, R. (2015). Création et validation d'une version française du questionnaire AttrakDiff pour l'évaluation de l'expérience utilisateur des systèmes interactifs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *65*(5), 239-252. https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.08.002

10. Mogi, R. (2007). Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, *2*(1), 153–171.

11. Morville, P., & Rosenfeld, L. (2007). *Information architecture for the World Wide Web/Architecture de l'information pour le Web* (3rd ed). O'Reilly.

12. Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, 391-402. https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154

13. Villiot-Leclercq, E. (2007). Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques. *Distances et savoirs*, *Vol. 5*(4), 507

PAR ICI ! APPROCHE IMMÉDIATE ET ACTIONNELLE AU SERVICE DU FOS POUR GUIDES BÉNÉVOLES AU JAPON

JACTAT Bruno, *Université de Tsukuba, Japon*
KOSHIKAWA Malaurie*, Université Shinshu, Japon*

RÉSUMÉ

Au Japon, l'offre de cours en français sur objectifs spécifiques (FOS) reste marginale malgré un réel besoin de formation des agents professionnels et bénévoles qui accueillent un nombre croissant de touristes francophones sur le sol nippon.

L'article décrit deux projets de FOS du tourisme destinés à un public de guides-bénévoles chevronnés d'une association et à un public d'étudiants novices, futurs bénévoles pour les Jeux Olympiques de Tokyo. Nous décrivons les méthodes qui ont présidé à l'élaboration des outils pédagogiques contribuant à la diffusion des connaissances et du développement des compétences quasi professionnelles dans le secteur bénévole du tourisme au Japon.

Mots-clés : Français sur Objectifs Spécifiques, français du tourisme, guides bénévoles, méthode immédiate, approche actionnelle.

ABSTRACT

In Japan, the availability of courses in FOS (French for Specific Objectives) remains marginal despite a real need for training of professional and volunteer agents who welcome a growing number of French-speaking tourists in Japan.

This article describes two FOS tourism projects aimed at a public of experienced volunteer guides of an association and a public of novice students, future volunteers for the Tokyo Olympic Games. We describe the methods used to develop teaching tools that contribute to the dissemination of knowledge and the development of quasi-professional skills in the good-will tourism sector in Japan.

Keywords: French for Specific Purposes, French for tourism, volunteer guides, immediate method, action-based approach.

1. Introduction

Cet article rend compte de deux expériences de montage de cursus français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) au Japon, l'un dans un milieu associatif, l'autre dans un milieu universitaire. Les cursus s'inscrivent dans une optique de formation au français du tourisme, option guide touristique bénévole.

Les auteurs étant impliqués dans une démarche commune d'ingénierie pédagogique sur les deux projets, ceux-ci sont abordés conjointement en quatre parties :

1. Contexte : après avoir présenté l'état du secteur du tourisme au Japon, nous décrivons le contexte dans lequel les cursus FOS du tourisme ont émergé ;

2. Fondements didactiques : cette partie couvre les bases théoriques qui ont guidé la démarche de conceptualisation des cours et du manuel ;

3. Productions : le troisième volet détaille le déroulement des cours ;

4. Projections : l'article termine par une synthèse des leçons tirées de ces expériences.

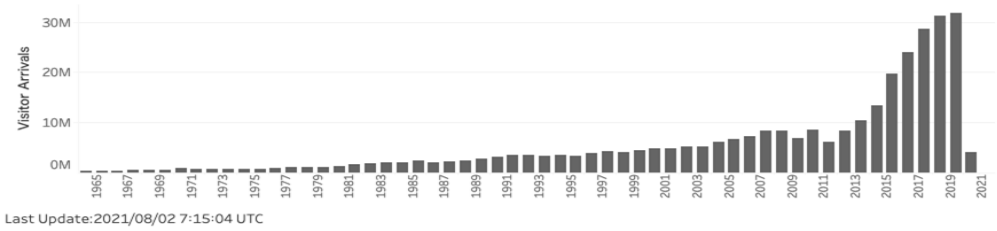
2. Contexte

2.1. Etat du tourisme au Japon

À une époque où le français langue étrangère au Japon peine encore à s'aligner avec les recommandations du CECR, le FOS reste lui encore plus marginal. Quelque 11 000 élèves apprennent le français dans le secondaire public et 50 000 étudiants apprennent le français comme seconde langue étrangère en tant que non-spécialistes en licence (Nishiyama et Lallement, 2016). A notre connaissance, aucun chiffre précis n'existe concernant le nombre de cours de FOS.

Pourtant, le pays profiterait d'un développement coordonné de cours de FOS du tourisme sur l'ensemble du territoire. En effet, grâce aux effets de la politique d'accroissement du secteur du tourisme mené par l'Office national du tourisme japonais (JNTO), et organe officiel du gouvernement japonais, rattaché au ministère du Territoire, des Infrastructures, des Transports et du Tourisme du Japon (MLIT), le nombre de touristes entrants sur le sol nippon n'a cessé d'augmenter depuis 2012 (Tableau 1).

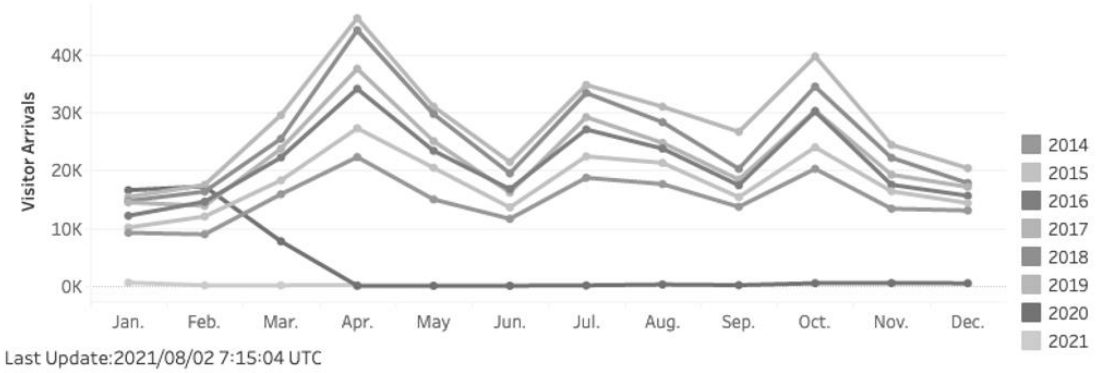
Tableau 1. *Tendances des arrivées de visiteurs au Japon par année*



Source : Japan National Tourism Organization (JNTO)
https://statistics.jnto.go.jp/en/graph/#graph--breakdown--by--country

Chargé de promouvoir l'attractivité touristique du Japon à l'étranger, la politique du MLIT connaît un succès sans précédent, non seulement auprès des pays voisins (Chine, Taiwan, Corée du sud, etc.), mais dans le monde entier et notamment auprès des pays francophones. C'est ainsi que tous les indicateurs des tendances des arrivées de visiteurs de France au Japon (Tableau 2) sont à la hausse depuis 2014 (178 570 touristes français sur un an) avec quasi doublement dès 2019 (336 333 visiteurs). Avec l'arrivée de la pandémie de la Covid-19, ce *big-bang* touristique s'est entièrement effondré en février 2020 avec la fermeture des frontières.

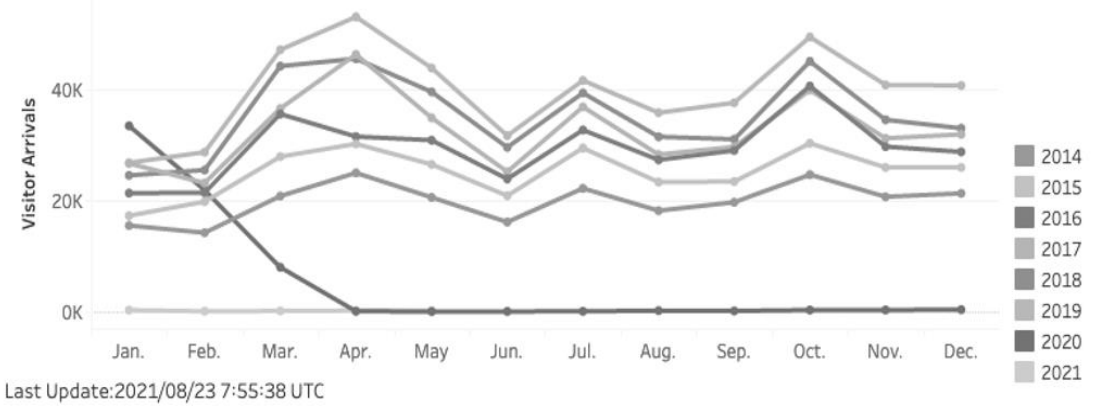
Tableau 2. *Tendances des arrivées de visiteurs de France au Japon par mois*



k= 1000 Source : Japan National Tourism Organization (JNTO)
https://statistics.jnto.go.jp/en/graph/#graph--breakdown--by--country

Des tendances identiques sont observables pour l'ensemble des pays dont le français est langue officielle ou co-officielle (Tableau 3).

Tableau 3. *Tendances des arrivées au Japon par mois de visiteurs des pays dont le français est langue officielle ou co-officielle*



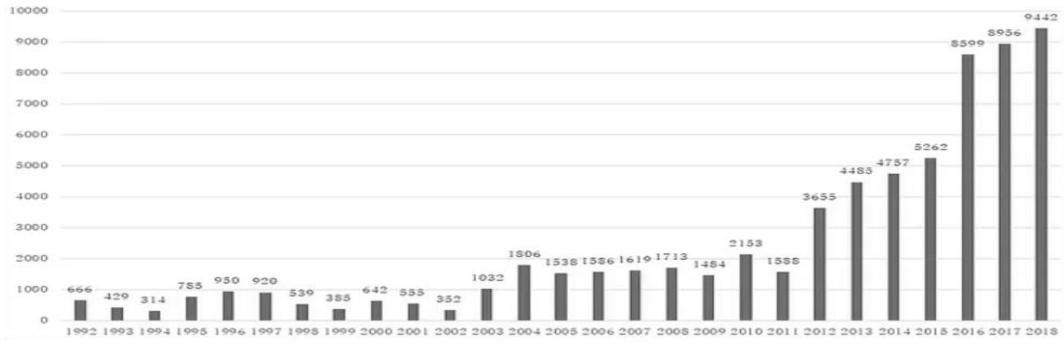
Source : Japan National Tourism Organization (JNTO)
https://statistics.jnto.go.jp/en/graph/#graph--breakdown--by--country

Ces chiffres attestent de l'augmentation régulière du nombre de touristes de langue française en visite au Japon et du besoin d'accueillir ces publics avec une langue autre que l'anglais.

2.2. L'association des guides bénévoles ALSA

Afin de faire face au nombre croissant de touristes étrangers (Tableau 4), l'association Alps Language Service Association (ALSA) des guides bénévoles du château médiéval de Matsumoto située au cœur des Alpes japonaises, a fait une demande de subventions auprès de la ville de Matsumoto et de la préfecture de Nagano. Les fonds reçus étaient destinés à la formation à trois langues : le chinois, l'espagnol et le français. À la suite de l'ouverture de ces cursus et à leur promotion, de nouvelles recrues sont venues s'ajouter aux rangs des bénévoles déjà actifs pour culminer en 2016 à 134 membres guides volontaires, principalement en anglais, mais aussi en quelques autres langues (voir la liste des langues du Tableau 5). C'est dans ce contexte que l'auteur (Jactat) a d'abord été mandaté pour traduire le script anglais, utilisé par les guides pour effectuer la visite du château, en langue française. Afin d'accueillir les touristes francophones de plus en plus nombreux à visiter le Trésor National qu'est le château de Matsumoto, deux cours de français distincts (débutants et intermédiaires) furent donnés deux fois par mois aux bénévoles intéressés. Ces cours ont débuté à la mi-2015 avec l'auteur (Jactat) et se poursuivent aujourd'hui avec l'auteure (Koshikawa).

Tableau 4. *Nombre de visiteurs guidés par ALSA*



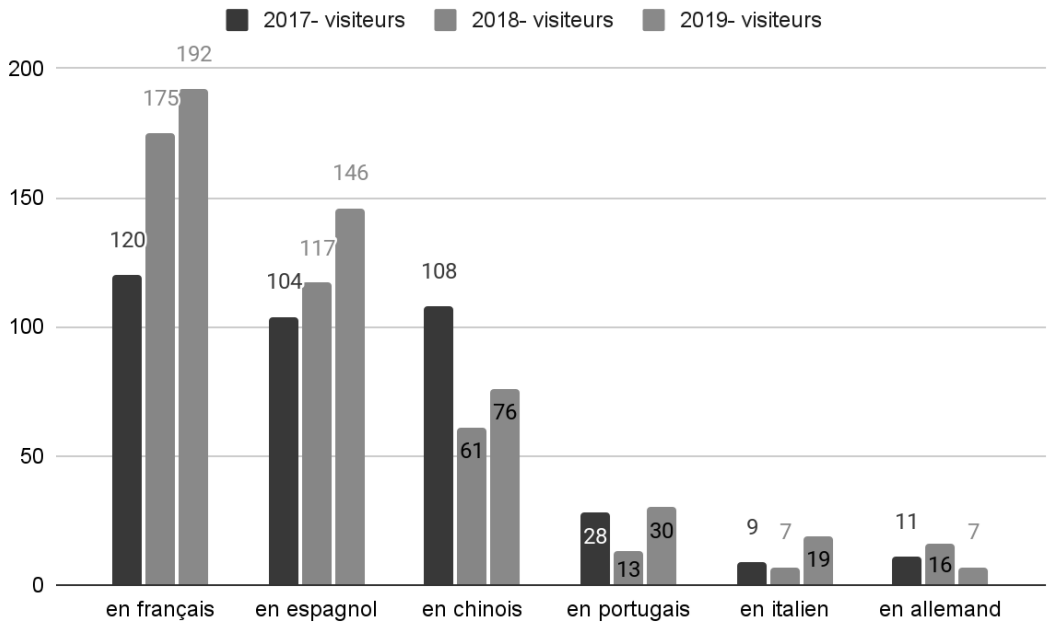
Source : Alps Language Service Association (ALSA)
https://www.npo-alsa.com/about-alsa

L'augmentation exponentielle de visiteurs guidés dans ce château, toutes langues confondues (Tableau 4), peut s'expliquer par la politique touristique d'ouverture du Japon et par la sélection du pays comme hôte des JO en 2020, mais aussi par l'élargissement des langues de visite proposées par l'association même dès 2016.

Selon le rapport du bulletin de l'association (Alps Language Service Association, 2020 : 6) 503 visiteurs de nationalité française ont choisi une visite guidée du château en 2019. Les 192 visites en langue française qui apparaissent dans le Tableau 5 ont été effectuées auprès d'un public francophone incluant à la fois une partie des 503 visiteurs français, mais aussi d'autres nationalités, tels que Canadiens, Suisses ou Belges. Nous en déduisons que la majeure partie des visites guidées auprès du public francophone se déroule encore en anglais. Il reste ainsi une grande latitude pour former de plus nombreux guides en langue française.

Notons qu'avant l'arrivée de la Covid-19 au Japon (fin 2019), le nombre de visiteurs guidés en langue française n'a cessé d'augmenter au fil des années depuis la mise en place de ce programme de cours de FOS (été 2015). En 2018, il a augmenté de 68% par rapport à 2017, puis de +10% encore en 2019 par rapport à 2018.

Tableau 5. *Nombre de visiteurs guidés en une langue autre que l'anglais par ALSA*



Source : Alps Language Service Association, (Notes du compte rendu publié dans le bulletin officiel annuel des membres ALSA bulletin - N.25, N.26 et N.27 : 6.)

2.3. Les Jeux Olympiques de Tokyo 2020

Accueillir les JO dans l'archipel est non seulement le résultat d'une politique de revitalisation de l'économie japonaise, mais aussi et principalement un instrument supplémentaire pour accélérer le *big bang* touristique japonais.

Avec le lancement du recrutement de 80 000 volontaires par le comité d'organisation pour les JO et Paralympiques 2020 à Tokyo[10] et un besoin entre 200 et 300 francophones sur des missions spécifiques (assistance aux sportifs, relations avec les médias, accueil dans les transports, relation avec les comités olympiques) il nous a semblé à propos, dès 2018, d'offrir aux étudiants de l'université de Tsukuba l'opportunité de suivre un cursus court pour acquérir les connaissances de base en FOS du tourisme, spécialité guides. Ceci était d'autant plus de circonstance que l'université de Tsukuba, réputée pour ses athlètes, envoie de nombreux sportifs aux JO et encourage ses étudiants à agir comme volontaires. Pour les étudiants, il s'agissait d'une occasion unique de rencontrer et d'interagir avec des athlètes de renom, d'une chance et d'une fierté de contribuer, ne serait-ce qu'un peu, à un événement international prestigieux, de se faire des amis et de nouer des contacts professionnels potentiels.

Étant donné le contexte, le moment nous a paru idéal pour réemployer les ressources pédagogiques développées à l'intention des guides bénévoles du château de Matsumoto et de les adapter à notre nouveau public.

Ainsi, sans entretenir le souhait que les participants au cours postulent forcément comme volontaires auprès du comité olympique ou de la ville de Tokyo, la formation était censée préparer les étudiants à offrir leurs services aux nombreux touristes francophones qui ne manqueraient pas de visiter l'archipel lors des jeux, tout en ciblant encore plus localement les nombreux francophones étudiants et expatriés de la ville même de Tsukuba. La pandémie est venue entre-temps déloger ce scénario.

Nous constatons donc, que ces deux projets ALSA et JO, bien que distincts, sont toutefois liés, non pas au travers d'une approche FOS traditionnelle avec une optique professionnalisante, mais liés par leur optique de former des bénévoles, l'un dans le milieu associatif et l'autre dans un contexte universitaire et extracurriculaire. L'originalité de cette approche du FOS réside dans la découverte d'un public émergeant, demandeurs d'un FOS du tourisme, option guide bénévole, et ceci à un moment où le tourisme international s'élargissait exponentiellement — jusqu'au début 2020 avant la pandémie — non seulement au Japon, mais dans le monde en général, et plus particulièrement en Asie.

3. Fondements didactiques

Nous abordons maintenant les fondements théoriques qui sous-tendent l'organisation des ressources pédagogiques et l'agencement des cours de FOS

[10] Source : Site du Comité d'organisation des Jeux olympiques et paralympiques de Tokyo, consulté le 14 août 2021 : https://olympics.com/tokyo-2020/en/games/volunteer-application/

pour guides. Deux approches didactiques ont accompagné l'ingénierie pédagogique : d'une part, les démarches didactiques du FOS et d'autre part, l'entremise de la Méthode Immédiate (dorénavant MI), approche FLE, particulièrement adaptée au contexte japonais et aux objectifs du FOS.

3.1. Le FOS pour débutants

Le FOS est un enseignement-apprentissage du français axé sur un domaine spécialisé (militaire, médical, etc.) ou dans une branche d'activité professionnelle (l'hôtellerie, la restauration, les affaires, etc.). Nous avons vu plus haut que nous explorons ici le recours au FOS pour un troisième volet d'activités, ni spécialiste, ni professionnel, mais associatif et bénévole.

Nos projets pédagogiques se sont ainsi inscrits dans une logique de demande de formation qui s'emploie « *au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances* » (Lerat, 1995 : 21). Holtzer (2004) précise que les apprenants de FOS sont des « *publics non spécialistes de français qui ont besoin de cette langue pour des objectifs autres que linguistiques* ». La formation linguistique n'aura pas pour but la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers et culturels dans des situations de communications professionnelles (voir Cuq, 2003 : 109-110). Il nous fallait donc associer à une démarche didactique en FOS les démarches didactiques en FLE, les connaissances à couvrir étant d'ordre quasi professionnel (objectif guider), mais aussi linguistique (bon usage du français dans ce contexte) et sociolinguistique (aborder un public francophone). On ne s'improvise donc pas guide dans une langue qu'on ne maîtrise pas et de surcroit face à une culture dont on ne commande pas toutes les subtilités.

Le FOS pose par ailleurs des contraintes en matière de temps, d'objectif et d'évaluation. Dans le contexte du bénévolat, les apprenants ont des objectifs précis et souhaitent être opérationnels au plus vite : d'une part dans l'association ALSA, afin de passer de l'anglais vers le français le plus tôt possible auprès du flux grandissant de touristes francophones ; d'autre part à l'université afin d'être prêts avant le début des JO. Ce programme de FOS dépendait donc fondamentalement de l'analyse des besoins des apprenants, car son objectif, selon Richterich (1985 : 48), est de « *faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle* ».

Nous devions donc pouvoir fournir les compétences essentielles et élémentaires en matière de guidage tout en aidant les apprenants à s'imprégner de la structure et l'usage de la langue française spécifique à ce travail.

Bien qu'il paraisse au premier abord évident pour l'ensemble des acteurs du FOS de débuter une formation par un enseignement de français général avant d'entamer la formation FOS proprement dite, comme préconisent Mangiante et Parpette (2004) : « *N'est-il pas préférable pour l'enseignement d'utiliser une méthode généraliste en début de formation et de consacrer son énergie et son temps à la création d'un matériel spécifique destiné à un niveau un peu plus avancé ?* », il reste que les domaines spécifiques aux professions couvrent des réalités pratiques différentes (voir T. Marie, 2017). Par exemple, la conventionnelle séquence de présentation de soi que l'on retrouve au début de tout manuel de FLE ou de FOS, est difficilement transposable aux situations professionnelles qui peuvent potentiellement recourir à des conventions de prise de contact spécifiques. Une infirmière, un militaire ou un guide ne se présentent pas du tout de la même manière au patient, au supérieur ou au touriste. Pour répondre à ces contraintes, nous avons penché pour une approche intégrée et simultanée FOS+FLE (non généraliste), pour nos apprenants des cours de niveau débutant et intermédiaire dans l'association et à l'université.

Pour répondre aux spécificités des prises de paroles du guide touristique, nous avons utilisé comme fil conducteur les actes de paroles nécessaires pour réussir chaque étape du guidage en français d'un site, et d'enseigner le français utile dans des séquences pédagogiques conçues pour accomplir chacune des tâches de guidage. Cette logique implique que la grammaire, le lexique, la syntaxe et le discours sont mis au service de la compétence de guidage à acquérir.

Pour atteindre cet objectif didactique, « *la première étape du travail de conception en FOS consiste à se familiariser avec le milieu cible pour en découvrir l'organisation, les fonctions, les acteurs et les discours, en d'autres termes à collecter un ensemble de données sur lesquelles s'appuiera l'élaboration du programme de formation* » (Parpette et al., 2014 : 3). Et selon les préconisations de Cuq (2003 : 110), il nous incombait de « *recenser les situations de communication cibles et les discours qu'elles comportent* », car la notion de besoins langagiers « *renvoie aux notions de situation de communication et actes de paroles* ». Travailler avec un public déjà habitué à faire la visite du château de Matsumoto (en anglais) a été particulièrement décisif dans l'analyse des besoins en actes de paroles des apprenants. C'est ainsi que les

guides ont pu décrire les étapes du parcours touristique du château, et ainsi fournir le schéma directeur pour l'agencement des séquences pédagogiques en commençant par la case départ avec la prise de contact avec des touristes jusqu'à la case arrivée où on prend congé, en passant par toutes les cases intermédiaires de la visite proprement dite. Mais tout comme lors d'un jeu de l'oie, il existe aussi des aléas auxquels les guides en herbe doivent pouvoir répondre (intempéries, demandes, accidents, quiproquos culturels, plaintes, etc.). Nous y reviendrons lors de la présentation du manuel dans la section 3.3.

3.2. Méthode Immédiate et perspective actionnelle

La deuxième approche théorique ayant guidé la conception pédagogique des ressources et cours pour l'enseignement-apprentissage du français du tourisme, spécialité guides, a été la Méthode Immédiate (MI).

A l'origine, la MI est une approche d'enseignement originale de la communication en FLE initiée entre 1995 et 1999 par des enseignants français de l'Université d'Osaka au Japon. Benoit a développé les bases de l'approche dans sa classe dans les années 90 (Benoit, 2002), bien avant que le terme soit inventé par Azra en 1999 (Azra, 2002) et que la méthode soit développée dans un manuel. Elle est maintenant utilisée pour l'enseignement du FLE et de l'anglais langue étrangère dans les classes à travers le Japon (Azra et al., 2005).

La MI est un cadre d'enseignement basé sur quelques principes simples : (1) organiser la classe de communication autour de conversations sur des thèmes de la vie quotidienne, (2) donner un retour pédagogique régulier à chaque cours, et (3) prendre en compte les codes culturels japonais liés à l'expression orale (Vannieuwenhuyse, 2008).

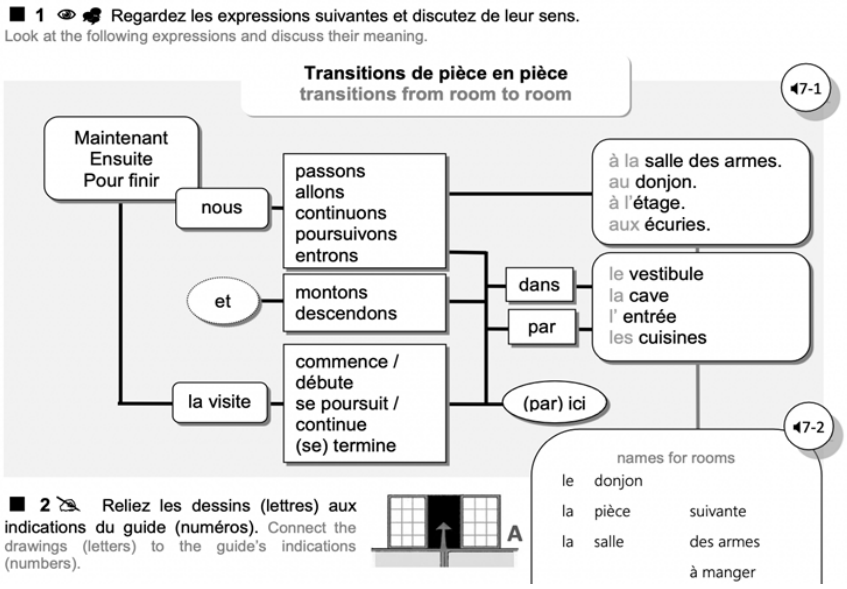
Vannieuwenhuyse précise sur le site du Laboratoire de la MI : « *La philosophie de base de la MI, c'est "ici et maintenant". Les résultats tangibles obtenus dans nos contextes - des classes nombreuses et peu motivées au départ - nous ont poussé à l'appliquer à d'autres domaines que celui de la communication orale* » tels que l'enseignement de la grammaire et de l'écrit.

Le *"ici et maintenant"* implique une mise en pratique immédiate du français qui s'apparente à la perspective actionnelle préconisée dans le *CECR* comme une pédagogie par tâches. L'un des outils pédagogiques au cœur de la MI est la *boîte de structure* (cf. Tableau 6) qui présente des actes de paroles imbriqués dans un dialogue, dont l'échange minimal est une ou plusieurs questions et réponses. Cette approche structurée qui permet de modéliser des échanges est particulièrement appréciée par le public apprenant japonais qui se sent guidé par

les options discursives tout en pouvant s'engager dans un échange simple et fonctionnel. Le principe a été intégré dans le manuel de FOS *Par Ici !* (Jactat et Koshikawa, 2018) conçu spécifiquement pour nos cours. Nous en reproduisons un échantillon dans le Tableau 6.

Le *"ici et maintenant"* implique également un accès rapide et transparent à une langue étrangère. Afin que les consignes écrites en français ne soient pas un obstacle pour les étudiants, celles-ci ont été traduites en anglais, une langue qu'étudiants japonais et étrangers sur le campus maîtrisent relativement bien. Cette démarche propre à la MI a été retenue ici dans un souci de gain de temps et de compréhension rapide. Le milieu universitaire japonais contemporain encourage d'ailleurs cette approche dite AMI (Anglais comme Moyen d'Instruction, voir Jactat, 2020).

Tableau 6. *Boîte de structure, Transitions de pièce en pièce.*



Source : Jactat B., Koshikawa M. (2018 : 29) PAR ICI, Petit manuel du français du tourisme pour guides bénévoles en Asie.

4. Productions

Dans cette partie nous rendons compte du déroulement des cours FOS ainsi que de l'élaboration du manuel pour guides bénévoles.

4.1. Formation FOS pour l'association

4.1.1. Présentation

Les cours organisés par l'association ALSA visent à préparer au mieux les guides bénévoles pour conduire la visite d'un château médiéval japonais, auprès

de divers publics francophones depuis 2015. Chaque membre assure quelques jours par mois la permanence au bureau des guides de langues étrangères. Ils proposent le plus souvent des visites au pied levé, mais parfois aussi réservées par le biais de leur site internet[11].

Le manuel de FOS *Par ici !* a été publié en 2018 (cf. 3.2). Entre 2015 et 2018, le matériel pédagogique conçu par les auteurs se déclinait sous forme de documents imprimés, de photos projetées en classe et aussi d'activités en ligne pour travailler la compréhension orale.

Un script initial de la visite du château de Matsumoto servait de support principal pour pratiquer la prononciation, surtout auprès du groupe intermédiaire.

4.1.2. Déroulé

Deux fois par mois, deux cours consécutifs avaient lieu au Centre des activités citoyennes de la ville de Matsumoto : une heure pour le niveau élémentaire et une heure et demie pour le niveau intermédiaire. Depuis 2021, la formule est passée à un cours en ligne, d'une heure et demie, concentré sur le contenu élémentaire.

Pour le groupe débutant, le cours s'attachait à présenter des expressions authentiques et à les réutiliser avec des interactions en classe.

Pour le groupe intermédiaire, le cours consistait en la pratique orale du script, au recours à des documents audio et vidéo authentiques, au travail sur des contenus et fiches préparés en fonction des questionnements des apprenants. Certains contenus ont été intégrés dans le script personnel des guides et plusieurs fiches ont rejoint le manuel FOS en élaboration.

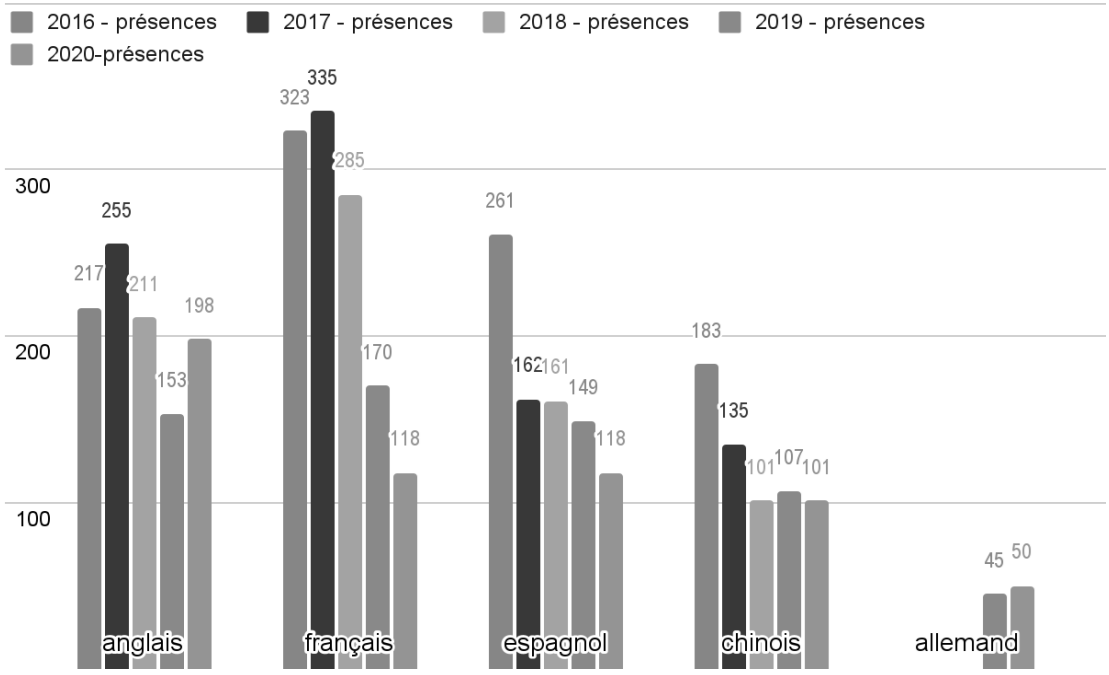
Une fois *Par ici !* publié en 2018, la moitié du cours était basée sur la progression du manuel et l'autre sur les explications spécifiques à la visite du château de Matsumoto. La page en violet, la quatrième de chaque leçon du manuel, est conçue pour un niveau intermédiaire. Les trois premières pages de chaque leçon sont utilisées par les deux niveaux : découverte pour le niveau débutant, renforcement des savoirs et savoir-faire pour le groupe intermédiaire.

4.1.3. Inscriptions

Bien que le nombre de visites guidées en langue française ait augmenté depuis 2015 (Tableau 5), le nombre de présences au cours a lui diminué entre 2017 et 2019 (Tableau 7). Est-ce que les guides bénévoles y assistant se sont sentis de plus en plus à l'aise et ont moins ressenti le besoin d'y participer ?

[11] Site ALSA : https://www.npo-alsa.com/about-alsa

Tableau 7. *Évolution du nombre de présences en cours sur une année*



Source : Alps Language Service Association, (Notes du compte rendu publié dans le bulletin officiel annuel des membres, ALSA bulletin - 会報ALSA N.24, N.25, N.26, N.27 et N.28.)

Notons que jusqu'en 2019, les heures cumulées de présence pour l'enseignement du français surpassent toutes les autres langues, même l'anglais. Cette prépondérance peut s'expliquer par la nouveauté que représentait la langue française au menu des cours de langue offerts par ALSA dès 2015 et du fait de l'organisation des cours de français sur deux niveaux : élémentaire et intermédiaire. Elle témoigne également d'une réelle demande des bénévoles pour répondre à l'augmentation du nombre de touristes francophones. La participation de certaines personnes aux deux niveaux de cours de français reflète bien la motivation des aspirants guides bénévoles à vouloir progresser rapidement.

4.2. Formation FOS pour une université

4.2.1. Présentation

Ces cours visaient à développer diverses compétences en français grâce à une formation de guides bénévoles en français destinée aux étudiants et personnel de l'université de Tsukuba qui souhaiteraient éventuellement devenir volontaires en vue d'accueillir les touristes francophones qui se rendraient aux JO de Tokyo de 2020.

Le profil idéal du formateur chargé de cette mission éducative exigeait, en plus de la maîtrise de la langue française de spécialité, des connaissances sur la profession de guide touristique ainsi que des expériences touristiques vécues sur le terrain. Nous avons donc fait appel à une professionnelle. Bien que l'intervenante ait plusieurs années d'expérience d'accompagnement de touristes sur l'ensemble du territoire japonais, elle n'avait jamais auparavant enseigné le français du tourisme dans le cadre de guider des visiteurs. Le manuel a donc été un atout pour mener à bien cette mission.

Un étudiant assistant en mastère (Dalf C1) était engagé pour aider la chargée de cours à la préparation des séminaires. La chargée de cours et l'assistant ont été formés avant le début des cours par l'auteur pour la mise en place du cursus.

4.2.2. Déroulé

Deux sessions ont eu lieu au Centre pour l'Éducation à la Communication Globale de l'université de Tsukuba (CEGLOC), d'abord en 2018 puis en 2019.

Chaque session de cours était scindée en deux parties, la période d'apprentissage étant suivie d'une préparation de réalisation d'un guidage touristique sur une demi-journée. En milieu d'apprentissage, les apprenants suivent les cours de démonstration, échangent avec le chargé de cours et l'assistant, interagissent et s'entraînent avec les autres étudiants. En milieu de réalisation, ils font faire une visite réelle à des touristes, interagissent avec les lieux de visite et les transports, etc.

Lors de la session 1, les étudiants ont préparé une visite, mais l'excursion a été annulée pour cause d'intempéries.

Lors de la session 2, les étudiants ont préparé la visite du quartier Asakusa à Tokyo. Quatre des cinq étudiants ayant suivi la formation se sont partagé des tronçons du parcours qui avait été décidés à l'avance, et ont mené la visite en français à un groupe d'étudiants étrangers français de l'université de Tsukuba[12].

4.2.3. Inscriptions

Lors de la session 1 en 2018, 20 étudiants et 2 personnes du personnel de l'université se sont inscrits à la formation. Toutefois, à partir du milieu de la formation de nombreuses personnes l'ont arrêté. Les motifs invoqués étaient :

− Le cours était trop difficile (des étudiantes qui étaient en deuxième année et n'avaient pas encore assez fait de progrès);

[12] La visite a été filmée, éditée et publiée sur YouTube (voir https://youtu.be/ZTpVkfGnUd8).

− Le cours était trop facile (des étudiants dont le niveau de français était très élevé, car ils étaient déjà allés en France pour des séjours linguistiques) ;

− Le manque de temps : avec l'approche de la fin de l'année et la préparation des examens de fin de semestre, certains étudiants ont choisi de se focaliser sur leurs études.

Seules 8 personnes (6 étudiants et 2 membres du personnel) ont assisté à au moins 8 séminaires sur 10, le nombre de présences minimum pour valider la formation. Ces stagiaires ont reçu un certificat d'achèvement de formation.

Avec les chiffres de la première session, les résultats apparaissent plutôt mitigés. La session 2 en 2019, reconduite pour un nouveau public, a été condensée en un laps de temps plus court, d'octobre à décembre 2019. En effet, la participation en 2018 était régulière pendant cette période, mais pendant les mois de janvier et de février 2019 la plupart des étudiants devaient se concentrer sur leurs examens de fin d'année (en février au Japon).

Lors de la session 2, et contrairement à l'année précédente, le séminaire a reçu peu d'inscriptions (7 contre 22). En revanche, le taux de certification a été bien meilleur (71% contre 36%). Ceci s'explique probablement par le fait que le séminaire s'est déroulé sur un temps plus court. Sur les 7 personnes qui ont commencé la formation, 5 personnes ont assisté à au moins 8 sessions sur 10 et reçu la certification finale.

4.3. Manuel

Plusieurs tentatives régionales de création d'un manuel de FOS du tourisme adapté au public local sont disponibles en ligne (pour le Brésil voir Carras, 2012; pour le Laos, Viret Thasiniphone, 2008), cependant aucune d'entre elles ne répondait aux besoins spécifiques des guides du Japon. Par ailleurs, les manuels de « français de spécialité » (« Français des affaires », « Français du tourisme », etc.) proposés sur le marché n'offrant que des thématiques professionnelles généralistes, nous avons construit un matériel didactique adapté pour notre public restreint à un objectif précis, à savoir guider des touristes francophones sur un parcours défini. La visite guidée du château de Matsumoto a servi d'archétype pour le parcours pédagogique tel qu'il apparaît dans le sommaire du manuel de FOS.[13]

[13] Les modules 1 et 2 du manuel ont été publiés aux presses universitaires de Tsukuba. Un échantillon (Module 1, Leçon 1) est téléchargeable du site de Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/328529462_PAR_ICI_Petit_manuel_du_francais_du_tourisme_pour_guides-conferenciers_benevoles_en_Asie_Francais_sur_Objectifs_Specifiques_Module_1_Lecon_1

Nous avons pu dès lors établir une liste d'actes de paroles utiles pour les guides touristiques au Japon (Annexe 1), en nous inspirant aussi de listes établies par d'autres auteurs (Alrabadi, 2011 ; Carras, 2012 ; Key, 2012).

Le sommaire et la liste des actes de parole ont servi de base pour le montage du prototype. Chaque nouvel exercice créé était testé auprès du public bénévole de l'association ALSA. Ce retour pratique nous a permis d'affiner le contenu pour la publication finale du manuel, qui fut distribué lors des séminaires aux étudiants de l'université de Tsukuba et auprès de l'association ALSA.

Le manuel, dont les activités sont organisées et conçues autour de tâches dans le droit fil des perspectives actionnelle et immédiate, permet aux apprenants de mettre en jeu langue et action, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire et la prosodie dans des simulations de situations précises de guidage touristique. Des problèmes de terrain rencontrés par les guides bénévoles et leurs solutions linguistiques et culturelles sont venus enrichir le contenu du manuel.

Par ailleurs, le manuel contient une fiche d'expressions et réactions en français (métalangage). Elle sert d'outil pour encourager les interactions en français entre participants, et ainsi les habituer à réagir de façon active et aider les apprenants anxieux à se désinhiber progressivement pour qu'à terme, ils puissent faire face à des situations réelles de guidage avec confiance et aplomb.

5. Projections

5.1. Discussion

Ces deux projets de cours de FOS pour guides bénévoles offraient - depuis leur mise en place en 2015 - des niches de développement prometteuses de la langue française, peu explorées, et idéales dans un contexte d'élargissement du tourisme international et avec l'arrivée des JO de Tokyo.

La pandémie a malheureusement enrayé ces initiatives en 2020 : d'une part pour l'association ALSA qui a continué les cours sous forme hybride à minima jusqu'à la reprise des cours en présentiels en avril 2022, d'autre part pour l'université dont la suspension complète des cours de FOS jusqu'à nouvel ordre a amené le projet à un point mort et ceci jusqu'à une éventuelle reprise postpandémie.

Plusieurs observations émergent cependant dans le sillage des initiatives mises en place.

Tout d'abord, l'idée que FOS et FLE peuvent naviguer en bonne compagnie. L'expérience prouve que dans une perspective actionnelle articulée autour des

outils que propose la MI, il est possible d'amener rapidement (en l'espace d'une dizaine de séances) des étudiants japonais motivés à faire équipage ensemble pour réaliser une visite touristique in situ et dans un contexte cadré (avec leur formateur).

Pour ce qui est de l'association, les chiffres parlent d'eux-mêmes (cf. Tableau 6). La formation a permis de développer des visites guidées du château de Matsumoto en français dès 2017 alors que jusque-là les visites se faisaient uniquement en anglais et en japonais.

Dans les deux cas, nous avons des publics non captifs, volontaires et hautement motivés, l'impulsion étant essentiellement individuelle et muée par le désir du contact avec l'autre, avec l'altérité et de participer à des actions d'ordre sociales, utilitaires et bénévoles. Un tel public est idéal pour le formateur qui souhaite voir ses apprenants faire des progrès significatifs en un temps restreint.

Il reste toutefois des écueils à repérer bien avant le lancement de la formation : les représentations qu'ont les publics d'apprenants non francophones, d'une part de l'apprentissage d'une langue et d'autre part des tenants et aboutissants d'une visite guidée.

Les Japonais, par exemple, sont formés à une approche traditionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère, dite méthode grammaire et traduction, qui correspond à l'enseignement des langues mortes (tels le chinois ancien ou le latin). Cette approche normalisante de la langue inculque des réflexes d'apprentissage dépassés, d'autant plus ancrés que les personnes sont âgées. Ces publics procèdent principalement en apprenant par cœur les structures de la grammaire, en mémorisant des listes de termes, en répétant la prononciation de mots, en récitant des passages et en passant par la traduction. Ils ne savent pas utiliser la langue dans une perspective immédiate de réalisation de tâches ou de réalisation d'un projet à court ou moyen terme. Une formation réussie FOS+FLE devra faire acquérir d'emblée de jeu de nouveaux réflexes permettant de communiquer efficacement et avec flexibilité sur le parcours restreint qu'est la visite guidée d'un lieu.

L'autre série d'écueils se profile aux flots des explications du script[14] sacro-saint de la visite guidée auquel s'accroche tout guide bénévole. Concentré sur ce qu'il a à dire, la visite tourne rapidement au monologue, le guide usant du script

[14] Par exemple, il est courant au Japon que les nouveaux employés d'un restaurant ou autre commerce aient tout d'abord à apprendre par cœur un manuel de cet établissement pour s'adresser aux clients.

comme boussole, se focalisant sur le débit et peu sur la compréhension ou les besoins des visiteurs. Ce script traduit du japonais, travaillé, étudié, décortiqué, prononcé et rejoué à l'envi, joue le rôle d'un tranquillisant : le guide sait où il en est. Cette approche centrée sur le script et non sur l'expérience vécue des visiteurs peut rapidement mener au naufrage : frustration des visiteurs, endormissement, perte d'intérêt, incompréhension. La proposition du sommaire du manuel de FOS guide touristique (voir le lien dans la note de pied de page 4) permet de contourner ces écueils en attirant l'attention des guides en herbe sur les tâches à accomplir selon les situations, sur les compétences à acquérir pour répondre aux potentiels besoins, mais aussi aux attentes et demandes des guidés. S'entraîner régulièrement à des simulations donne courage et confiance aux guides, les préparant à répondre de manière appropriée et structurée aux aléas de toute visite de groupe.

Outre les problématiques à circonscrire dès la mise en place d'une formation FOS guide touristique pour bénévoles, il convient aussi de mentionner le potentiel qu'offre l'anglais comme langue de médiation pour accélérer le processus d'acquisition et d'apprentissage. Rappelons que l'AMI (Anglais comme Moyen d'Instruction) permet de s'appuyer sur les acquis des membres de l'association et des étudiants, les premiers ayant déjà guidé en anglais, les seconds possédant en général un bon niveau d'anglais après au moins sept années d'études au collège et lycée. D'avoir les consignes déjà traduites en anglais, des listes de termes spécifiques ou des actes de paroles entiers figurant comme sous-titres dans les boîtes de dialogue et de structure, font gagner un temps considérable, un avantage indéniable lorsque pressé par le temps de formation.

De plus, la médiation par l'AMI pour apprendre une troisième langue peut déjà permettre de prendre une distance avec son propre prisme culturel, et apprendre à partir d'un terrain un peu plus neutre. À partir de la posture d'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant se tourne déjà vers l'autre. Toutefois, les différentes expériences et démonstrations sur le terrain montrent que ce n'est pas suffisant. Par exemple, quand un(e) touriste pose une question qui paraît au guide comme évidente - de son point de vue ethnocentrique - et que ce dernier ne réagit pas (n'y répond pas) ou bien réagit en éclatant de rire au premier abord pour ensuite y répondre brièvement, nous sommes en présence d'une dissonance interculturelle et d'un acte professionnel manqué. Personne n'échappe au profil culturel inscrit en chacun de par ses expériences, mais pour réussir à communiquer et rendre l'expérience sûre et enrichissante, une des

fonctions du formateur en FOS pour guides est d'habituer les apprenants à gérer l'altérité et leurs réactions aux codes qui diffèrent de leur culture. D'emblée, la représentation de l'apprentissage qu'ont les apprenants japonais (de l'association ou de l'université) est souvent différente de celle des formateurs français qui ont créé ce manuel, notamment celle d'étudier la langue comme objet pour les premiers, et mettre la langue au service des situations pour les seconds. C'est un peu comme si les apprenants voulaient étudier toutes les parties d'un vélo de course, mais les formateurs leur demandent avant tout d'enfourcher la selle et de pédaler. L'acceptation de cette posture en selle nécessite un soutien constant de la part des formateurs, d'abord dans le mode opératoire de l'apprentissage, ensuite dans la manière d'aborder l'interculturel et le métier, même bénévole, de guide.

Le FOS tourisme pour guides bénévoles offre une opportunité de lier l'enseignement du français langue étrangère à une pratique ciblée, utile et stimulante pour un public qui ne sait pas toujours pourquoi il étudie une langue vivante autre que l'anglais. La perspective de rencontrer des visiteurs francophones est un facteur motivant dans l'apprentissage et la maîtrise du français.

Toutefois, il conviendra d'apporter une transformation profonde et rapide pour s'adapter au nouveau touriste international de l'après COVID-19, qui exigera certainement des services plus personnalisés, plus flexibles et plus sûrs. Dans la formation des bénévoles à l'accueil des publics francophones, il faudrait inclure un module qui tienne compte de la situation sanitaire afin de répondre à des situations rendues plus délicates par les risques d'infection et ainsi assurer aux visiteurs un séjour plus sûr et des contacts humains fondés sur de véritables échanges de confiance. Le guide touristique se verra donc doté de nouvelles fonctions comme pourvoyeur d'informations et de conseils sanitaires, mais devra aussi être capable de répondre aux questions et appréhensions des visiteurs afin que ceux-ci profitent de la visite en toute tranquillité.

BIBLIOGRAPHIE

Alps Language Service Association, (2017). *ALSA bulletin - 会報ALSA,* N.24.

(2018). *ALSA bulletin - 会報ALSA,* N.25.

(2019). *ALSA bulletin - 会報ALSA,* N.26.

(2020). *ALSA bulletin - 会報ALSA,* N.27.

(2021). *ALSA bulletin - 会報ALSA,* N.28.

Alrabadi E. L. I. E. (2011). L'élaboration d'un programme de français du tourisme dans le contexte universitaire jordanien. *Thélème*, *26*, 89-110.

Azra, J.-L., Ikezawa, M., Rowlett, B., & Vannieuwenhuyse, B. (2005). The Immediate Method. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo : JALT.

Azra, J.-L. (2002). Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002,『外国語教授法としての"Méthode Immédiate"』*大阪大学言語文化部大学院言語文化研究科・言語文化共同研究プロジェクト* 2001, pp 23-38.

Benoit, L. (2002). L'approche conversationnelle,『外国語教授法としての"Méthode Immédiate"』 *大阪大学言語文化部大学院言語文化研究科・言語文化共同研究プロジェクト*2001, pp 13-22.

Carras, C. (2012) *Création d'un programme FOS pour des guides touristiques et des policiers à Sucre, Bolivie.* Master 2 Sciences du langage mention FLE, Français pour Objectifs spécifiques (FOS)

Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : Clé international.

Holtzer G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques, (w:), Le français dans le monde. *Recherche et Applications : De la langue aux métiers", CLE International et FIPF*.

Jactat, B. (2020). Anglais comme Moyen d'Instruction (AMI) dans la classe de FLE : avantages et limites. *Rencontres*, (34), 40-44.

Jactat B., Koshikawa M. (2018). *PAR ICI, Petit manuel du français du tourisme pour guides bénévoles en Asie.* Presses Universitaires de Tsukuba, Japon.

Key Y. M. (2012). *Le français langue étrangère dans la formation linguistique des apprentis guides touristiques vénézuéliens : pistes pédagogiques à partir de l'analyse du discours.* Dissertation doctorale, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Lerat P. (1995). *Les langues spécialisées.* Paris : PUF.

Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE

Nishiyama N., Lallement F. (2016). Chapitre 6, La Commission Asie-Pacifique dans Cuq, J. P. (2016). L'enseignement du français dans le monde. *Le livre blanc de la FIPF*.

Parpette C., Carras C., & Abou Haidar L. (2014). Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique. *Points communs, 2*.

Richterich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

T. Marie (2017). La didactique du FLE et du FOS : la convergence probable. Blog *Recherches et problèmes, se situer dans le champ de la didactique du FLE*. Consulté le 4 août 2021 : https://arlap.hypotheses.org/8356

Tsai, C. (2013). La perspective actionnelle comme moyen d'optimiser l'enseignement / apprentissage du français sur objectif spécifique : le cas d'une démonstration culinaire. *Revue japonaise de didactique du français* 8.1, 136-154.

Vannieuwenhuyse, B. (2008). Enseigner l'expression avant la compréhension : quelques propositions pour l'enseignement du français en contexte universitaire au Japon, *『近代』 100号, 神戸大学近代発会*, 71-95.

Vannieuwenhuyse, B. (2021). Site du *Laboratoire de la Méthode Immédiate*. Consulté le 15 août 2021 : https://www.labo-mi.com/

Viret Thasiniphone E. (2008). *Français du Tourisme. Méthode de FOS destinée aux étudiants de l'Université Nationale du Laos.* France Coopération. Consulté le 2 août 2021 : https://www.academia.edu/40917623/Viret_Emilie_Francais_du_tourisme

Annexe 1. *Liste des actes de paroles pour guides touristiques*

1. Actes de parole des séquences d'introduction

- Aborder et saluer les visiteurs
- Se présenter
- Souhaiter la bienvenue
- Proposer une visite
- Décrire l'itinéraire qui va être suivi
- Donner les heures et le temps de visite
- Indiquer les prix d'entrée
- Présenter le lieu de départ
- Remercier de participer à la visite
- Féliciter le public pour sa participation

2. Actes de parole des séquences intermédiaires

- Présenter le lieu de départ
- Donner son appréciation sur le lieu de départ
- Présenter quelqu'un
- Décrire un lieu à partir de l'extérieur
- Décrire un lieu à partir de l'intérieur
- Décrire un lieu existant dans le passé
- Rendre compte d'une situation passée de manière brève
- Décrire une situation du passé
- Raconter un événement passé de manière détaillée
- Raconter les actes d'un personnage du passé
- Rendre compte des points de vue des habitants du passé
- Raconter un événement récent
- Donner une explication sur une situation historique
- Donner une explication sur une situation actuelle
- Donner une explication sur l'origine d'une appellation
- Donner des précisions sur l'itinéraire

- Vérifier la compréhension des touristes
- Donner de l'information à partir des questions ou des commentaires des touristes
- Inviter (de façon indirecte) à faire quelque chose
- Inviter (de façon directe) à faire quelque chose
- Faire une remarque
- Décrire une situation actuelle
- Décrire une évolution (étape par étape)
- Reformuler
- Donner une opinion personnelle
- Répondre aux questions des visiteurs
- Écouter et comprendre une demande, un ordre, une plainte d'un visiteur
- S'excuser pour les inconvénients et contrariétés
- Gérer les situations difficiles comme traiter les plaintes, traiter les comportements gênants ou indésirables, répondre aux urgences

3. Actes de parole des séquences de clôture

- Donner des indications
- Offrir de la disponibilité
- Finir une description
- Donner une opinion
- Récapituler le parcours
- Annoncer la fin de la visite
- Remercier
- Offrir sa carte de visite
- Prendre congé

4. Actes de parole comme stratégies de communication

- Maîtriser les règles de politesse
- Maîtriser les registres de langue
- Mentionner le nom des participants correctement
- S'enquérir (Vous passez un bon séjour ? Tout va bien ?)

- Vérifier la compréhension
- Montrer son incompréhension
- Proposer son aide
- Rassurer

Source : Jactat B., Koshikawa M. (Notes de travail pour le manuel *PAR ICI, Petit manuel du français du tourisme pour guides bénévoles en Asie.*)

BESOINS EN FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU PROGRAMME BILINGUE À HO CHI MINH VILLE

LAM Quan Hao, TRAN Tuan Ngoc, NGUYEN Thuc Thanh Tin
Département de Français – Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville

RÉSUMÉ

La formation régulière pour les enseignants à tous les niveaux d'enseignement est une obligation selon les textes officiels de l'éducation nationale. Elle contribue à l'actualisation des connaissances, aux échanges d'expériences et à l'amélioration de la qualité des enseignants. Dans cette logique, les auteurs de la communication, par une démarche quantitative, se penchent sur la formation continue des enseignants de français du programme bilingue à HoChiMinh-ville. L'objectif en est de recueillir leur avis sur les stages auxquels ils ont participé, d'identifier leurs besoins et d'en proposer des pistes de réflexion, et ce afin de rendre les actions formatrices plus pertinentes et leur pratique enseignante plus efficace.

Mots clés : Formation continue – enseignement-apprentissage – compétences – en ligne – efficacité

ABSTRACT

Continuing training for teachers at all levels of education is an obligation according to the official texts of national education. It contributes to updating knowledge, exchanging experiences and improving the quality of teachers. In this logic, the authors of the communication, through a quantitative approach, focus on the continuous training of French teachers in the bilingual program in Ho Chi Minh City. The objective is to collect their opinion on the training program in which they have participated, to identify their needs and to suggest lines for reflection, in order to make the training actions more relevant and their teaching practice more effective.

***Keywords*:** Continuing education – teaching-learning – skills – online – efficiency

Le français, en tant que langue vivante, fait partie de l'offre d'enseignement des langues étrangères à HoChiMinh-ville (HCMV) ainsi que dans bon nombre de localités du Vietnam. Le programme de l'enseignement intensif du/en français (appelé programme bilingue) a connu certes, depuis les premières classes en 1992, plusieurs restructurations et continue de se distinguer comme

une preuve solide et pérenne d'une coopération tripartite entre le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (MEF), l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Ambassade de France au Vietnam. Le maintien de la qualité de son enseignement dépend de celle du corps enseignant.

En cette perspective, le Service de l'Éducation et de la Formation (SEF) de HCMV envoie chaque année ses enseignants de français, en particulier ceux du programme bilingue dans des stages de formation quand il y a lieu, lesquels organisés conjointement par les organismes étrangers ou internationaux tels que Ambassade de France au Vietnam, Consulat général de France à HCMV (récemment via l'Institut Français – son réseau de promotion du français), Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP/OIF), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), etc. Nous nous intéressons donc à élucider cette problématique de besoins en formation continue de ce public spécifique. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quels avis ont-ils sur les stages de formation auxquels ils ont participé ?
- Quels sont leurs besoins en matière de formation continue ?

Le travail fournira, espérons-le, matière à réflexion afin d'élaborer un plan de formation plus pertinent, plus adapté aux attentes des enseignants et au contexte d'enseignement-apprentissage de la métropole du Sud du Vietnam.

1. La formation continue et son cadre

La formation continue fait partie intégrante de la formation en général et de la formation des enseignants en particulier et ceci est d'autant plus vrai en ce qui concerne les enseignants de langues étrangères qui, à part la volonté de mettre à jour leur pédagogie, éprouvent le besoin d'actualiser les connaissances sur leur objet d'enseignement qui est la langue, en évolution constante.

Legendre définit la formation continue comme un *ensemble des activités, des situations pédagogiques et des moyens didactiques ayant pour objet de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) en vue de l'exécution d'une tâche*[15]. Si la formation initiale sert de bases nécessaires pour l'exercice professionnel de l'enseignant, la formation continue tente de répondre à l'évolution du métier et qui devrait s'effectuer par ce dernier tout au long de sa carrière. Elle *participe directement et intensivement à la construction de compétences*[16] et constitue un *élément essentiel pour*

[15] Legendre, 1993, p. 622.
[16] Perrenoud, 1996, p. 3.

modifier les pratiques pédagogiques en vue d'améliorer les apprentissages des élèves[17], ce qui nécessite le respect des *modalités favorisant une efficacité optimale*[18].

La formation continue des enseignants fait l'objet d'un encadrement par le MEF qui a promulgué plusieurs textes officiels en ce sens. D'abord, son Projet d'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans le système de l'éducation nationale, période 2008-2020, reporté à 2025 détermine le niveau à atteindre par le corps enseignant. Il est complété par le Programme de l'éducation primaire et secondaire de 2018 qui stipule les matières et leur statut dans le parcours éducatif. Vient ensuite la Circulaire nº 32/2020/TT-BGDĐT (signée le 15 septembre 2020) relative au fonctionnement des établissements d'éducation qui considère la formation continue à la fois comme un droit et un devoir de l'enseignant. Celle-ci est précédée par le Programme de formation continue des enseignants, joint à la Circulaire nº 17/2019/TT-BGDĐT signée le 1er novembre 2019 qui rend obligatoire la participation à la formation annuelle, avec des volumes horaires annuels distincts selon les cycles d'enseignement.

2. Étude quantitative auprès des enseignants

L'identification des besoins en formation doit nécessairement passer par la collecte des avis des enseignants de français du programme bilingue à HCMV. Elle devra aussi permettre de mesurer l'écart entre l'attente de ce public en termes de formation et le contenu des stages précédemment proposés.

C'est dans cette perspective que notre questionnaire a été conçu pour aborder les 4 volets suivants :

− Appréciations sur les stages de formation passés (fréquence, contenus, nécessité, niveau de satisfaction, aspects à améliorer…) ;

− Besoins en formation (connaissances linguistiques, didactique des compétences communicatives, évaluation, TICE…) ;

− Plan de formation personnel ;

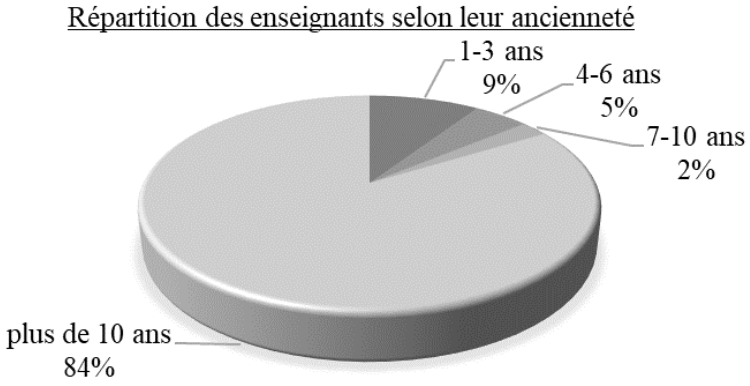
− Avis sur les formations « en ligne ».

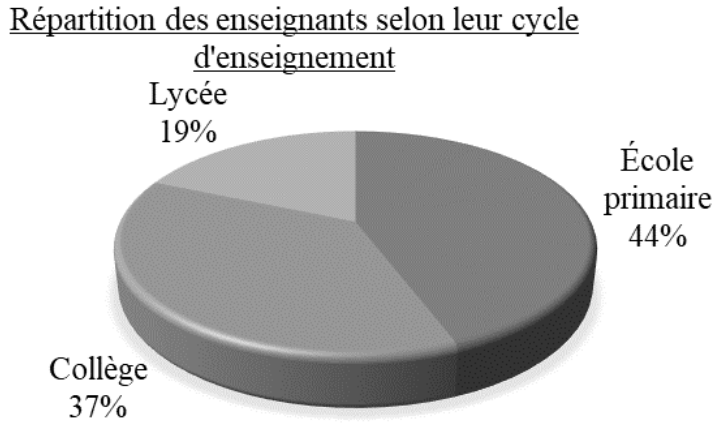
Le questionnaire a été adressé courant mars 2021 aux enseignants en poste dans les écoles élémentaires, collèges et lycées ayant le programme bilingue. 43 fiches ont été retournées et analysées par la suite.

[17] Bissonnette & Richard, 2011, p. 1.
[18] *Idem.*

3. Analyse de l'enquête

Selon les résultats, le nombre des instituteurs se révèle le plus important (19), suivi des enseignants de collège (16), soit le double de leurs collègues dans des lycées (8). Nos interrogés sont plutôt expérimentés avec 83.7% arborant plus de 10 ans d'ancienneté ; moins d'un enseignant sur dix est nouveau-venu (1-3 ans). Sur le plan des diplômes, la plupart a une licence ; une proportion modeste (13.9%) a décroché un master ; aucun titulaire de doctorat n'est enregistré.





1. Appréciation sur les stages de formation passés

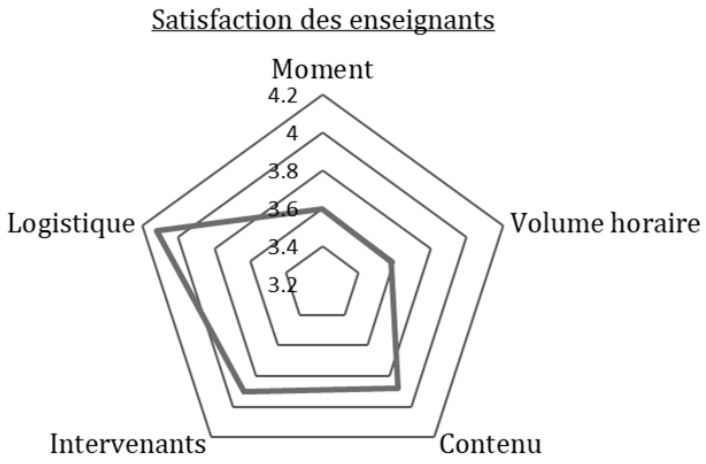
L'enquête révèle une large couverture de formations de recyclage sur la plupart des sondés (93%) parmi qui près de 9 sur 10 déclarent y avoir assisté une fois sur une période de 1 ou 2 ans tandis que moins de 7.5% y ont pris part à au moins deux sessions par an.

Quant aux contenus des formations, nous remarquons un net désintérêt pour les thématiques culturelles, abordées seulement dans moins de 40% des stages. *A contrario*, les organisateurs semblent privilégier les TICE et l'évaluation,

lesquelles présentes respectivement à hauteur de 83.7% et 81.4% des formations. Les autres contenus ont été développés dans une moindre mesure : didactique des compétences communicatives (69.8%), planification de l'enseignement (62.8%), connaissances linguistiques (60.5%).

Toutefois, aux yeux des enseignants, toutes les thématiques méritent leur place dans les formations car aucune n'a obtenu un score moyen inférieur à 4 au sondage. En effet, sur une échelle d'importance de 0 à 5, nos informateurs placent en tête les TICE (4.81 points), suivies de la didactique des compétences et des théories de la langue (respectivement 4.65 et 4.45), ce qui peut s'expliquer par leur envie de rénover leur pratique enseignante. Ils expriment leur préférence pour l'évaluation (4.41). Les organisateurs ont eu raison de bouder les contenus culturels, qui ne sont pas jugés forcément nécessaires par les enseignants. De ce qui précède, nous pouvons dire que la conception des formations passées répondait aux nécessités du programme d'enseignement des classes bilingues.

Nous avons aussi demandé aux enseignants d'exprimer leur satisfaction envers les différents aspects organisationnels. Rien d'étonnant quand la qualité des intervenants arrive sur la deuxième marche du podium (3.9/5) puisque ces derniers, venant d'Europe, ont été sélectionnés par les responsables de l'OIF/CREFAP ou de l'Institut français. La première place est occupée par les logistiques, le contenu des formations en 3e position bien qu'en concordance avec les besoins du travail d'enseignants. Cependant, nos informateurs sont moins positifs à l'égard du moment des stages (3.6) et du volume horaire (3.58). Ils souhaitent que le choix du moment de formation se fonde sur les périodes « creuses » du calendrier scolaire et que la durée de formation soit plus longue.



Les enseignants sont aussi nombreux à émettre des propositions en vue d'améliorer la qualité des formations futures. Ils regrettent que certains

problèmes des thématiques ne soient pas approfondis et que d'autres soient redondants. Ils appellent à l'actualisation des sujets contemporains, à la rénovation des pratiques didactiques et à la diversification de l'offre de formation.

2. Besoins en formation

Dans l'ensemble, la majorité des besoins concernent les pratiques enseignantes, traduisant ainsi chez les enquêtés une forte volonté de professionnalisation mais aussi un souci de compléter les lacunes qui pourraient porter préjudice à la transmission des savoirs.

C'est donc un besoin affirmé. 100% des interrogés veulent participer à au moins une session de formation dans les années à venir. Quand il s'agit de spécifier ce à quoi ils souhaiteraient être formés, les réponses reçues révèlent un penchant net pour la didactique des productions orale (86%) et écrite (69.8%). Les enseignants se déclarent majoritairement en faveur des contenus grammaticaux (67.4%) ainsi que des méthodologies d'enseignement des connaissances linguistiques (65%).

En d'autres termes, la collecte des attentes des bénéficiaires des formations laisse entendre une certaine efficacité des sessions passées. D'une manière générale, l'offre de formation et le besoin des enseignants se rejoignent, malgré quelques divergences en termes de contenus.

3. Plan de formation personnel

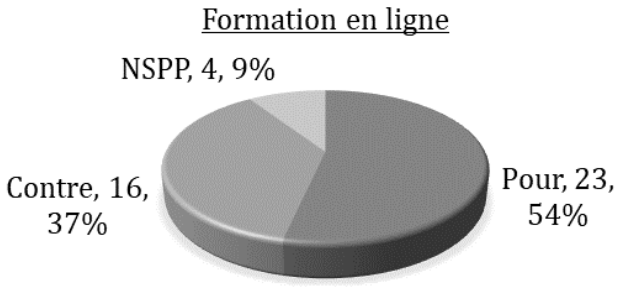
Nos enquêtés semblent conscients du droit et du devoir de se former, que cela revête le caractère institutionnel ou qu'il relève d'un épanouissement personnel. Car l'écrasante majorité des enquêtés (93%) affirment avoir conçu leur plan de formation personnel, lequel consiste à des recherches individuelles (86%), ou à s'échanger avec leurs pairs (65.1%), ou dans une moindre mesure, à s'inscrire en formation continue (34.9%). S'auto-former par Internet reste marginal car seulement 4.7% des sondés déclarent s'y adonner, cet outil étant souvent considéré comme une source de savoirs illimitée mais en même temps déroutante.

La motivation principale derrière ces projets de formation s'identifie au désir d'améliorer les compétences professionnelles (86%) et / ou à l'intention d'obtenir un autre diplôme ou certificat (30.2%). Dans ce dernier groupe qui se fixe un objectif concret et pragmatique, nous notons que la plupart est titulaire d'une licence.

4. À propos de la modalité « en ligne »

La pandémie a sans doute exercé d'importantes incidences non seulement sur les pratiques enseignantes mais aussi sur le mode de formation, auquel cas les derniers stages ont recouru à la modalité « en ligne ». Sur ce sujet, la communauté des enseignants de français du programme bilingue adopte des points de vue mitigés. Une petite majorité (54%) est en faveur du « online » tandis que 37% y sont contre, à côté des 9% sans avis.

En effet, ceux qui se déclarent favorables à ce mode mettent l'accent sur ses attributs les plus avantageux que sont le non-déplacement, la flexibilité, le budget… Ces partisans précisent également son effet multiplicateur, sa possibilité de rassembler un plus grand nombre de participants, tout en assurant une bonne organisation en matière d'emploi du temps. De l'autre côté, les détracteurs de la télé-formation critiquent autant leur dépendance aux ressources matérielles sur place que leur manque d'interactivité, ce que peuvent évidemment compenser des séances de formation en présentiel.



4. Conclusion générale

Tous corps de métiers sont tenus à se former et à se perfectionner tout au long de leur carrière et la profession enseignante n'en fait pas exception.

L'enquête a dressé le profil d'un enseignant de français du programme bilingue à HCMV. Du haut de ses nombreuses années dans l'enseignement, il n'est cependant titulaire que de licence et désire donc se former davantage dans son domaine, et ce par des stages de formation dispensés quasi-annuellement par les organismes internationaux en partenariat avec son SEF ou par sa propre initiative de s'instruire et de s'innover. Jusque-là, les formations auxquelles il a pris part sont en mesure de combler ses besoins, ce qui ne l'empêche d'aspirer à d'autres contenus plus contemporains qui joignent, pourquoi pas, l'utile au pragmatisme.

L'étude des besoins en formation chez ce public d'enseignants de français pourrait inspirer plus d'un acteur du monde éducatif. D'une part, sur la base de

ces données, le SEF de HCMV comprendra mieux les attentes de son corps enseignant francophone pour en faire une proposition de recyclage auprès des instances supérieures. De l'autre, le résultat de l'étude peut servir d'information pour les organisateurs de stages afin de réajuster leurs actions, de mettre en œuvre des formations pertinentes, en accord avec les besoins des bénéficiaires. Enfin, le Département de Français de l'Université de Pédagogie de HCMV peut y voir une opportunité de rénover son offre de formation de master de manière à répondre aux besoins de compétences et de certification de ce public spécifique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire, n°23*(3). Québec : Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire, 34-36.
2. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005). Paris : Guérin.
3. Ministère de l'Éducation et de la Formation (2019). *Circulaire n° 17/2019/TT-BGDĐT*. Hanoï : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
4. Ministère de l'Éducation et de la Formation (2020). *Circulaire n° 32/2020/TT-BGDĐT*. Hanoï : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
5. Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur, n°9*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 28-33.
6. Premier Ministre (2008). *Décret n° 1400/QĐ-TTg (relatif au Projet d'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans le système de l'éducation nationale, période 2008-2020)*. Hanoï : Gouvernement du Vietnam.

UN GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT À L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE : DE SA CONCEPTION À SON UTILISATION

« Celui qui a la prétention d'enseigner ne doit jamais cesser d'apprendre. »
John Cotton Dana

LASÉMILLANTE Priscille
Alliance Française de Penang
p.lasemillante@gmail.com
NGUYEN Van Toan
Université de Hanoï
toannvf@hanu.edu.vn
VO Van Chuong
Université de Cantho
vvchuong@ctu.edu.vn

RÉSUMÉ

Le guide d'accompagnement à l'autoformation regroupe des éléments conceptuels clés, outils et ressources intéressantes à mobiliser en tant qu'enseignant de français langue étrangère. Il concentre, du moins tend à le faire, un ensemble d'éléments essentiels mais non limités, qui viendront en appui à l'enseignant dans son effort de professionnalisation : maintien d'un niveau de langue adéquat dans la langue étrangère cible enseignée, fondamentaux méthodologiques et didactiques à maîtriser dans le métier. Cet outil peut être à la fois intégré dans une démarche individuelle et/ou collective de (auto)formation.

Mots-clés : dispositif autoformation, professionnalisation, français langue étrangère, pratique réflexive, communauté

ABSTRACT

The self-training guide brings together key conceptual elements, materials and resources of interest to teachers of French as a foreign language. It focuses or at least tends to do so, on a series of essential but non-limitative items that will assist teachers in their efforts to develop their professional skills: ensuring that they maintain a sufficient level of proficiency in the foreign language they are teaching and methodological and didactic basics that must be mastered in the profession. This guide can be used as part of an individual and/or group (self)training approach.

Keywords: self-training support, professional development, French as a foreign language, reflective practice, community

Rappel - Genèse du guide

Initié en 2019, le projet de conception d'un *Guide d'accompagnement à l'autoformation des professeurs de français de la région Asie du Sud-Est* émane d'un souci du CREFAP-OIF de poursuivre son appui à la professionnalisation du corps professoral francophone dans la région.

Accessible en ligne à partir du site du CREFAP-OIF (http://guide-autoformation.crefap.org/), il est structuré en 5 volets thématiques :

- Perfectionnement linguistique
- Méthodologie d'enseignement
- Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
- Évaluation
- Développement professionnel

Ces 5 composantes peuvent être consultées de façon autonome, elles ne suivent pas en une progression préétablie à suivre.

Comme son nom l'indique, le guide a été conçu pour être un outil d'accompagnement venant en appui à la professionnalisation des enseignants de français. Il convient de se demander en quoi le guide constitue un dispositif d'appui au développement des compétences professionnelles. Pour répondre à cette question, nous tenterons tout d'abord de définir ce en quoi consiste la professionnalisation des enseignants de français. Nous établirons ensuite dans quelle mesure notre guide d'accompagnement à l'autoformation contribuerait à ce processus. Nous proposerons enfin quelques pistes d'exploitation afin d'optimiser l'utilisation du guide par les enseignants dans leur contexte de travail.

1. Le guide d'accompagnement en tant que dispositif de professionnalisation

Avec le développement des nouvelles technologies de la communication, la multiplication des canaux d'accès aux savoirs et la modification des rapports enseignants-apprenants, l'enseignant se doit de maintenir ses compétences et connaissances à niveau, et de les adapter de plus en plus rapidement à de nouveaux contextes d'enseignement.

Pour ce faire, l'enseignant s'inscrit dans une démarche réflexive qui devait le conduire à mettre en œuvre un plan d'auto-formation ou de formation en collaboration avec ses pairs. Cette pratique est souvent désignée par le terme « professionnalisation » qui se définit par Altet (2005) comme « un processus de

construction de compétences professionnelles et de maîtrise des rapports à la pratique par la mise à distance de l'action et la réflexivité sur la pratique ».

Selon Longuet et Springer (2012), la professionnalisation des enseignants s'appuie à la fois sur une base de connaissances disciplinaires et sur une base méthodologique didactique. Mais pour que ces derniers puissent agir comme des professionnels compétents, il faut encore ajouter à ces bases l'agir professionnel qui ne peut s'envisager en dehors d'expériences réelles en situation avec une mise en place effective d'un processus de réflexivité. La professionnalisation des enseignants implique par conséquent tous ces aspects complémentaires.

Dans une démarche d'autoformation, comment ce guide permettrait-il d'améliorer leur professionnalité dans la dimension théorique (base de connaissances disciplinaires et base méthodologique didactique) et dans la pratique (agir professionnel ou expériences réelles en situation et pratique réflexive) ? Et dans quelle mesure contribuerait-il à leur démarche individuelle et collective de développement professionnel ?

1.1. L'amélioration de la professionnalité dans la dimension théorique et dans celle pratique

Le guide aborde 5 volets thématiques qui relèvent des domaines de savoirs et de compétences essentiels à tout enseignant de FLE ; il apporte également quelques éléments spécifiques à la région d'Asie du Sud. Ces savoirs et compétences ont été identifiés en se référant d'une part, au référentiel de compétences des enseignants de français de la zone et, d'autre part, aux besoins déterminés par la passation d'une enquête et d'un test linguistique réalisés en 2019 par l'équipe des concepteurs de l'outil (Lasémillante, Nguyen et Vo, 2019).

Le premier volet, *Perfectionnement linguistique*, rappelle les connaissances relatives au CECRL. Les éléments clés repris sont fondamentaux pour tout enseignant de langue étrangère. Ils lui permettent d'une part, notamment s'il s'agit d'un enseignant non-natif de la langue cible, de situer son propre niveau afin de planifier, au besoin, son projet de perfectionnement linguistique et lui sont, d'autre part, utiles pour déterminer le niveau linguistique de ses apprenants ou les contenus qu'il se propose d'enseigner à ces derniers. Quelques conseils méthodologiques pour l'amélioration des compétences orales et écrites sont aussi apportés. Le volet se clôture par une liste non exhaustive de ressources accessibles pour la plupart en ligne et classifiées en différentes catégories : prérequis grammaticaux par niveaux, pratique de la compréhension de l'oral, pratique de la compréhension de l'écrit, etc.

Les trois volets qui suivent dans le guide, à savoir :

- *Méthodologie d'enseignement,*
- *TICE en FLE,*
- *Évaluation en FLE,*

visent l'amélioration des compétences professionnelles didactiques (conception des séquences d'enseignement, didactisation des documents authentiques, utilisation des outils TIC dans différentes étapes d'enseignement, conception des évaluations en FLE) et pédagogiques (formulation des consignes, gestion de la classe, gestion des spécificités des élèves).

Ces trois parties sont structurées de la même façon. Tout d'abord, le guide aborde la notion traitée par des rappels théoriques, puis propose des renvois à des références empiriques fiables et essentielles. Il oriente ensuite l'utilisateur-lecteur vers des outils ou parcours de formation qu'il pourra utiliser, ou suivre, afin de parfaire ses connaissances et compétences d'enseignement.

Enfin, quant au dernier volet du guide, *Développement professionnel*, il a pour objectif de faire prendre conscience à l'enseignant de l'importance de la pratique réflexive dans le développement de ses compétences professionnelles. Ainsi, il lui présente des outils de réflexivité qu'il pourra utiliser dans une démarche individuelle (journal de bord, portfolio, récit d'expérience, recherche scientifique, veille informationnelle) ou même collective, entre pairs (étude collective d'une leçon, groupe d'analyse de pratiques professionnelles, participation à des réseaux professionnels).

1.2. La favorisation de la démarche individuelle de développement professionnel

Selon Sims et Fletcher-Wood (2021), le développement professionnel est plus efficace lorsque les enseignants y adhèrent ou l'approuvent. Cela est d'autant plus valide dans un contexte d'autoformation où les enseignants sont libres dans leurs choix. Il convient de rappeler que le guide n'est qu'un support d'accompagnement où chacun est libre, en fonction de ses besoins, envies, centres d'intérêts, de piocher, choisir le ou les sujets qui l'intéressent. Face à cette liberté, en vue de favoriser l'implication de l'enseignant et accompagner celui-ci efficacement dans son projet individuel d'autoformation pour le développement professionnel, le guide lui fournit dès ses premières pages des conseils méthodologiques pour une autoformation réussie et un mode d'emploi qui décrit l'organisation des contenus.

S'inscrire dans une démarche de formation demande d'abord d'évaluer ses besoins et de connaître son niveau. Ainsi, tout au long de certains volets du

guide, le lecteur peut trouver des grilles ou des critères (volet *Perfectionnement linguistique*, pp.27-41 ; volet *Méthodologie d'enseignement*, p. 113 et volet *TICE en FLE*, pp. 123-125) lui permettant d'autoévaluer son niveau de connaissances ou de compétences. A partir des résultats obtenus, l'enseignant pourra évaluer ses faiblesses, manquements, points forts et construire un plan personnel d'autoformation.

Ainsi le guide peut à la fois être l'outil d'accompagnement à l'autoformation et être l'outil, le sujet même de l'autoformation. Son appropriation, la démarche à adopter, est un processus en soi. Tout en cherchant à favoriser la pratique réflexive chez les enseignants, le guide porte une attention particulière à la création des conditions indispensables pour qu'ils puissent mettre en place une démarche individuelle de développement professionnel.

1.3. La favorisation de la démarche collective de développement professionnel

Si un engagement personnel de la part de chaque enseignant pour approfondir ses connaissances théoriques, prendre du recul par rapport à ses pratiques habituelles est indispensable, cette démarche individuelle peut être encore plus efficiente quand l'enseignant saisit l'opportunité d'échanger avec ses pairs, au sein d'une communauté de pratique.

Afin de favoriser cette démarche collective, le guide aiguille ses utilisateurs vers des outils de pratique réflexive les plus usités. En outre, le guide peut être utilisé comme document de référence pour les rencontres professionnelles telles que les réunions pédagogiques, les ateliers de formation…

Le guide oriente également ses utilisateurs vers les sites internet des réseaux d'enseignants de FLE dans la région ainsi que dans le monde. Le fait de participer (adhérer, suivre, contribuer, échanger au sein de la communauté) à des réseaux professionnels constitue un moyen en soi de se tenir informé de l'actualité des avancées pédagogiques, didactiques et contribue de façon informelle à améliorer ses propres pratiques, de les professionnaliser, en bénéficiant des ressources et des expériences pédagogiques partagées par la communauté éducative.

Le site en ligne dédié au guide met à la disposition des utilisateurs un espace de commentaires où ils pourront poser des questions, commenter et proposer de nouvelles ressources. Cela a pour double but de garantir l'actualisation des contenus par les concepteurs et pour les utilisateurs, de contribuer à l'enrichissement d'un outil commun aux enseignants de la région, peut-être donc plus adapté à leurs besoins et attentes.

1.4. L'initiation d'une nouvelle approche de professionnalisation

Il est important de rappeler que le guide se veut être un outil d'accompagnement à l'autoformation. L'outil ne fournit pas de contenu de formation complet en soi. Il ne se substitue pas une formation initiale réussie. Il ne propose qu'un aperçu des domaines de compétences d'un enseignant de FLE, il oriente son lecteur vers des ressources et outils présélectionnés pour lui faciliter la tâche.

Par cette approche, le guide, outil facilitateur, met son utilisateur dans la posture de professionnel responsable, conscient de ses besoins et des attentes de sa fonction. C'est une nouvelle modalité d'accompagnement des enseignants, pérenne, préconisée par le CREFAP-OIF.

Sans remplacer les stages de formation organisés annuellement, il se veut être un outil qui contribuera à un changement de valeur et de perspective. En s'appuyant sur le guide, l'enseignant se positionne comme acteur moteur, actif, de sa formation continue, de sa professionnalisation. Le dispositif est un outil qui contribue à cet objectif.

2. Quelles exploitations du guide pour un accompagnement efficace à la professionnalisation

Le guide d'accompagnement à l'autoformation concentre, du moins tend à le faire, l'ensemble des éléments essentiels mais non limités, qui viendront en appui à l'enseignant dans son effort de professionnalisation : maintien d'un niveau de langue adéquat dans la langue étrangère cible enseignée, fondamentaux méthodologiques et didactiques à maîtriser dans le métier.

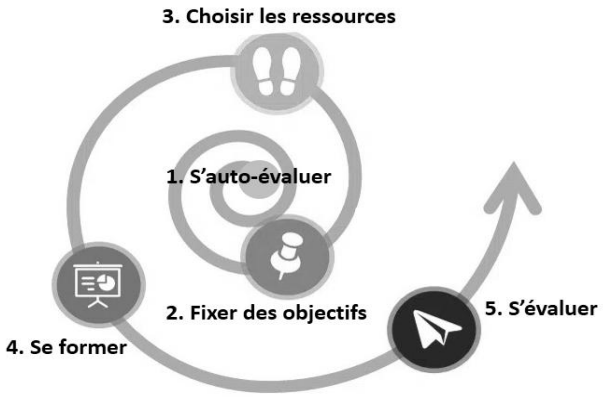
Ainsi, l'utilisation du guide, outil d'accompagnement à l'autoformation, peut s'inscrire dans au moins 3 démarches de professionnalisation comme décrit ci-après :

- Une démarche individuelle et informelle d'autoformation ;
- Démarche collective et formelle d'autoformation ;
- Démarche formative et institutionnelle de la formation des enseignants.

2.1. Une démarche individuelle et informelle d'autoformation

L'autoformation est principalement une démarche individuelle. Souvent, elle s'inscrit dans un cadre d'apprentissage informel.

L'acquisition ou le renforcement des compétences, dans le présent cas, celles du métier d'enseignant de FLE, s'effectue, comme tout processus d'apprentissage, de manière spiralaire et s'articule autour des 5 étapes suivantes :



S'autoévaluer

Pour définir son plan d'autoformation et fixer des objectifs à atteindre, l'enseignant aura besoin de connaître avec précision son niveau. Le guide met à la disposition de son utilisateur plusieurs outils, référentiels, questionnaires afin de permettre une auto-évaluation simple et efficace tant sur le plan linguistique que sur le plan du développement des compétences professionnelles. Voici quelques exemples :

− Des grilles d'autoévaluation dans une perspective de pratique réflexive (Voir Éléments de grammaire à maîtriser, pages 26-32), Fonctions communicatives et pragmatiques, pages 33-39)

− Des tests standardisés (cf. pages 139-140 et Ressources, pages 134-145).

Fixer des objectifs

Fixer des objectifs et son plan d'autoformation en termes de compétences à acquérir, en temps de réalisation et en modalités d'acquisition est essentiel. Il est nécessaire de structurer adéquatement et efficacement son plan à l'aide de buts précis et positionnés dans le temps.

L'objectif de son autoformation se formule en fonction des besoins et des lacunes en termes de connaissances et de compétences en faveur de l'exercice professionnel ; le guide est un référencement des principales compétences attendues.

Choisir des ressources et les modalités de formation

La recherche d'informations, de ressources est certainement une étape cruciale dans la démarche d'autoformation. Les ressources répertoriées dans le guide sont choisies pour leur pertinence, leur objectivité ; leur date de parution et leur accessibilité sont aussi des critères qui ont amené à leur sélection. Elles

permettent aussi plusieurs modalités de formation : lecture, cours et activités, tutoriels, échanges avec les pairs dans une dynamique de l'apprentissage social.

Se former

La formation est l'étape la plus essentielle. Des conseils méthodologiques sur l'organisation d'une autoformation réussie sont donnés en préambule aux 5 volets du guide.

S'évaluer

Au cours de son projet ou à la fin du plan de formation, il est intéressant de continuer à s'évaluer afin de, soit revoir ses ambitions et ses objectifs en fonction des différentes notions et compétences acquises, soit connaître l'efficacité de la démarche entreprise.

2.2. Démarche collective et formelle d'autoformation

L'autoformation revêt également « une dimension collective essentielle : on apprend en interaction avec soi, les autres, l'environnement, en toutes circonstances » (GRAF, 2021). Dans une démarche collective et formelle d'autoformation, les activités formatives s'organisent principalement dans le cadre des établissements scolaires ou durant des rencontres professionnelles pouvant impliquer différents acteurs et partenaires.

Dans cette perspective, l'utilisation du guide peut s'inscrire dans plusieurs cas de figure :

Les réunions pédagogiques régulières au sein de l'établissement : le guide sert de support où les enseignants pourront trouver des conseils, des ressources, des outils et des pistes de réflexion pour des séances.

Les regroupements lors des formations, des événements des associations : pour dynamiser le réseau des enseignants, le responsable de réseau ou de la région pourra choisir un thème abordé dans le guide et lancer pour la discussion et la contribution des membres.

Le guide pourrait aussi être exploité comme support afin de préparer des formations commandées, des séminaires thématiques destinés aux enseignants de français.

2.3. Démarche formative et institutionnelle de la formation des enseignants

Le guide est conçu en fonction du référentiel de compétences, il offre ainsi un aperçu des compétences les plus essentielles et transversales qu'un enseignant de langue doit maîtriser. Au sein d'une formation initiale des

enseignants de français, le formateur et les étudiants peuvent s'approprier le guide de manière différente.

Par le formateur

Le formateur peut présenter le guide aux étudiants au début et/ou tout au long de la formation des enseignants afin de leur offrir une vue globale des compétences essentielles et transversales à développer. À la différence d'un référentiel de compétences professionnelles, le guide facilite la compréhension et l'appropriation de ces compétences par la précision de notions clés et des présentations succinctes des concepts théoriques et des pistes d'action pour les acquérir.

Le guide peut aussi être médium de sensibilisation des futurs enseignants à la pratique autoréflexive et au besoin de se former tout au long de la vie. Il peut apporter un complément à la formation (document servant à l'auto-apprentissage) et initier les apprenants à la pratique d'autoformation. En effet, dans une approche de la pédagogie active favorisant l'autonomie, les étudiants devraient être formés à prendre le contrôle et la responsabilité de leur propre apprentissage, à la fois en termes de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils l'apprennent.

Par l'étudiant

Le recours à l'utilisation du guide peut s'inscrire alors à la démarche individuelle et informelle d'acquisition de connaissances et compétences empiriques.

Conclusion

Nous convenons à dire que l'une des compétences à développer chez un enseignant de FLE est la capacité à s'auto-former, à adopter une posture réflexive afin de reconnaître ses besoins et trouver les moyens d'y répondre.

Le guide d'accompagnement se veut être un dispositif pouvant appuyer cette démarche de professionnalisation autant dans la dimension théorique que dans la pratique.

Le guide est flexible par sa forme et son contenu, adaptable dans les modalités de son exploitation, à la portée de tous, imprimable et disponible en ligne, évolutif tout comme le métier que nous exerçons. A chacun de se l'approprier, individuellement et/ou en groupe, dans un plan de formation formel et/ou informel.

Aussi, nous proposons à présent de réfléchir davantage à comment la communauté enseignante peut s'organiser de façon efficiente, autour de cet outil

pour échanger, partager et contribuer collectivement à la professionnalisation de la communauté professorale ? Comment faire de l'utilisateur, un participant actif et non pas seulement un consommateur ?

BIBLIOGRAPHIE

1. Altet, M. (2005), *L 'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action*, Coll. Ressources, n°8, IUFM des pays de la Loire
2. Centre régional francophone d'Asie Pacifique (CREFAP-OIF) (2021). *Guide d'autoformation - FLE*. Retrieved from http://guide-autoformation.crefap.org
3. Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) (2021). *L'autoformation à la une*. Retrieved from http://lllearning.free-h.net/GRAF/?page_id=1469
4. Lasémillante P., Nguyen V. T., Vo V. C. (2019), Elaboration d'un guide d'autoformation pour les enseignants de français de la région d'Asie du Sud-Est, In Actes du séminaire régional de recherche francophone *Enseignement/ apprentissage du et en français : regards croisés*, Université Nationale du Vietnam à Hanoï, pp. 474 – 507.
5. Longuet F., Springer C. (2012), Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? In Causa Mariella. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00764354
6. Sims S. & Fletcher-Wood H. (2021), Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review, In School Effectiveness and School Improvement, 32:1, pp. 47-63, DOI: 10.1080/09243453.2020.1772841

L'ÉCRIT DE RECHERCHE : DES MOTS DE PASSE SOUS LES MOTS D'ORDRE

LE GALL Michel
A16-LABO collectif nomade de recherche en sciences sociales CNR2S

RÉSUMÉ

Que faire pour aider les chercheurs novices, surtout les jeunes, à écrire les résultats de leurs recherches avec une plus grande qualité de contenu et d'expression ? Et d'abord, quels enjeux et écueils rencontre ce chercheur novice en cours d'investigation dans l'élaboration d'une production de recherche. Cet article promeut un outil inédit et pratique pour la conduite d'une recherche, et particulièrement la construction progressive de tels écrits d'investigation : « le journal de terrain », instrument exploité de longue date au sein d'une discipline connexe aux sciences du langage et de l'éducation : l'anthropologie.

Mots-clés : Anthropologie, discours, littératies, parcours, terrain.

ABSTRACT

What can be done to help novice researchers, especially young ones, to write the results of their research with greater quality of content and expression? And first, what issues does this novice researcher encounter during investigation, particularly in the development of a research production. This article promotes a new and practical tool for conducting research and such investigative writings among students and language teachers/researchers: "the field diary", an instrument that has been used for a long time within a discipline close to the sciences of language and education: anthropology.

Keywords: Anthropology, discourse, literacies, journey, field.

Que faire pour aider les chercheurs novices, surtout les jeunes, à écrire les résultats de leurs recherches avec une plus grande qualité de contenu et d'expression ? Question essentielle, voire intense exigence qui devrait réclamer toute l'attention des formateurs mais aussi des citoyens partout au monde, particulièrement en ces temps nouveaux et troublants de « post-vérité » (Holzem, 2019). D'une étape à l'autre ou en phase finale d'une investigation, parvenir à un écrit de recherche suffisamment abouti, étayé, explicite et surtout probant est chose ardue, souvent porteur de satisfactions et d'insatisfactions mêlées, d'interrogations en boucle. Les premiers pas dans ce monde de la recherche sont

donc, plus encore pour le néophyte, souvent déstabilisants, parfois vertigineux, marqués d'incertitude, d'insécurité.

Voici quelle a été notre démarche face à cette problématique. Nous avons d'abord consulté des études françaises faisant écho aux difficultés rencontrées par des étudiants ou de jeunes chercheurs vietnamiens en cours d'investigation. Pour autant, cet article n'a pas comme objectif d'examiner dans le détail et de manière systématique de telles difficultés méthodologiques et particulièrement d'écriture scientifique au Vietnam. Nous n'avons pas non plus souhaité élaborer une synthèse peu ou prou exhaustive de la littérature française à ce sujet. Mais en associant observations locales et références bibliographiques, nous avons vu se dessiner un important faisceau d'indices nous orientant vers l'usage d'un précieux outil pourtant inusité au Vietnam : « le journal de terrain », susceptible de palier certaines de ces difficultés. Voici dans les lignes qui suivent la formalisation de ce faisceau puis une présentation sommaire du « journal de terrain » : facture, usages, et surtout intérêt.

Qu'il s'agisse du Vietnam ou de la France en l'occurrence : « les études menées sur les écrits de recherche et d'initiation à la recherche signalent toutes des difficultés importantes que rencontrent les étudiants et stagiaires, difficultés de l'ordre de la maitrise de l'écrit et du rapport au savoir, diversement identifiées comme des difficultés de posture, de positionnement, de voix propre, d'attitude ou de distance » (Rinck, 2011), entre autres caractérisations. A la source de toute recherche, on trouve des questionnements qui interpellent mais surtout une indispensable plongée vers une bibliographie qui les resitue, les mobilise préalablement et qui ensuite irrigue toutes les démarches ultérieures d'un projet. Les développements d'internet ont instauré depuis vingt-cinq ans sinon une révolution certainement un véritable renversement dans l'accès et l'exposition aux informations, notamment scientifiques, inopportunément parfois. Jusqu'à présent, la constitution d'une base initiale de réflexion procédait par cheminement : d'un article à un autre, d'un auteur à un autre, étoffant ainsi progressivement une bibliographie singulière mais « sensée », de trajectoire tutorée ou solitaire, en toute logique de projet. Cette initiation prend encore le plus souvent la forme d'un parcours longitudinal pour ce recueil nécessairement patient et très intégratif. Si le web invite d'autant mieux à de tels parcours, il peut cependant induire par son foisonnement, son accessibilité et par ses algorithmes, des « facilités de mouvement » inédites sur un axe, lui, frontal quasi-illimité. Jamais autant de documents n'ont été accessibles avec un seul clic, sans toujours pouvoir en identifier provenance, légitimité et fondements, ou

du moins interrelations. L'écriture scientifique est certes un enjeu en soi, mais l'information initiale, sa collecte, son usage, les lectures et leurs recensions, sont le ferment de tout écrit ultérieur.

Cette communication, ciblée, invite le chercheur novice à se doter d'un outil spécifique : un journal de terrain à même de soutenir son projet de recherche, dès son « éclosion » et jusqu'à sa publication. Il serait simpliste de vouloir dissocier d'un côté les écrits référents, textes « canoniques », et de l'autre les écrits émergents propres au chercheur novice. Il serait en effet tentant de vouloir les opposer, du moins les considérer en vis-à-vis à des fins normatives puis correctives. Pourtant, ces deux corpus sont, de fait, en consubstantielle interaction. C'est même dans une constante intertextualité de brouillons et bouillons de culture que les écrits fusionnent. D'abord ils résonnent d'un auteur à un autre puis s'affinent, se singularisent, s'organisent et s'établissent enfin sous un sceau personnel, qu'on soit primo-chercheur solitaire ou même intégré à un labo, une équipe de recherche. Cela dit, comment ne pas d'emblée s'intéresser aux caractérisations linguistiques des écrits de recherche, notamment quand la langue de restitution (sinon d'investigation) est le français et non (uniquement) le vietnamien langue maternelle, particulièrement quand le chercheur est débutant. Points névralgiques et donc d'achoppement, « divers éléments peuvent être relevés : les lieux communs, les clichés, les définitions, les connecteurs explicites et implicites, les modes d'énonciation via la première ou la troisième personne, les citations, les paraphrases, les exemples, les façons d'étoffer un point de vue ou un argument, etc. » (Donahue, 2006). En effet, les articles scientifiques se présentent tous selon « des traits communs : l'objectivation, la nécessité d'établir dans le discours une séparation entre sujet individuel et sujet épistémique, l'intégration de discours autres dans son propre discours, etc. » (Rinck, 2011).

Notre communication n'a pas pour objet de circonscrire ou même seulement discuter une telle « syntaxe de recherche » mais d'offrir une portance au projet global de recherche, démarche prospective et écriture combinées. Au-delà même des normes générales et fondements discursifs caractérisant l'écriture scientifique dans son ensemble : « les disciplines elles-mêmes sont des systèmes de discours » (Bazerman, 1988). Donc le chercheur novice lui-même ou « l'étudiant est, au moins en partie, « écrit par » le discours académique des disciplines » (Donahue, 2006). Comment insérer alors sa « voix propre » auprès d'un « chœur disciplinaire » aussi massif et imposant en tant que débutant ? A priori et à juste titre, « la recherche est présentée aux étudiants en tant

qu'apprentissage, contrairement à la nécessité chez les experts de donner comme horizon au texte l'avancée d'un domaine de connaissances » (Rinck, 2011). Mais toute recherche, même initiale, ne devrait-elle pas convoquer une question authentique sinon inédite ? Il arrive pourtant qu'une déférence excessive à l'égard d'un corpus dominant, puisse conduire le jeune chercheur à altérer sa propre voie de recherche ainsi que sa « voix propre » de chercheur, jusqu'à l'abandon d'intuitions ou d'énonciations de départ pourtant judicieuses. Inversement, des affirmations ou considérations individuelles peu étayées ou insuffisamment éclairées par ailleurs, se dispersent vite au fil d'un projet « cavalier ». Et cependant, comment accompagner l'élan rédactionnel et personnel du chercheur novice ou de l'étudiant qui avoue : « - On nous dit d'avoir un point de vue, mais notre point de vue, on s'en fout - / - On nous demande de mettre des phrases qui ne sont pas à nous et aussi de les retravailler - /- Ce qui est dit est tellement mieux dit dans les textes de référence – » (Rinck, 2011). Toute initiation ou même initiative devrait donc être conçue selon un mouvement de curiosité et d'expressivité conjuguées, soutenu dans la durée. Progressivement, au décours du projet de recherche, mais nécessairement : « l'écriture doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires de référence et être capable de les interroger. C'est aussi une pensée pour l'action qui est visée, en particulier la capacité à analyser des situations de terrain » (Rinck, 2011). Sont en effet invitées expressément : une pensée pour l'action et une pensée dérivant de l'action dans un double mouvement entrelacé d'investigation et de rédaction, au plus près d'un terrain de recherche.

« Quels que soient les univers professionnels auxquels les étudiants se destinent, on postule l'intérêt de les former par la recherche, c'est-à-dire d'une part au cœur de la discipline et de la construction des savoirs disciplinaires, et d'autre part selon une démarche heuristique et critique qui refuse le prêt-à-penser et valorise le questionnement et la réflexion » (Rinck, 2011). Meilleur antidote contre ce « prêt-à-penser » : penser auprès de pairs : étudiants concernés, collègues impliqués, doctorants affiliés ou chercheurs attitrés, et donc échanger. Pourtant, lors de toutes premières recherches débutantes, souvent, « le travail d'équipe reste beaucoup trop rare. La verbalisation et l'objectivation sont pourtant assurées par la présence d'un débat au cœur même du processus de recherche. On sait le rôle central que joue ou devrait jouer le débat dans les sciences sociales. Il est sans doute la seule garantie épistémologique de la plausibilité. Mais le débat n'intervient en général – et dans le meilleur des cas – que « ex post », après la phase de rédaction, et sous des formes « durcies ». Aussi, introduire le débat dans l'enquête, au niveau même de la production des

données et des stratégies interprétatives qui s'y manifestent, est une procédure qui ne saurait être sous-estimée » (de Sardan, 1995). Voilà pourquoi un support dynamique et individuel déroulant avancées et interrogations démultipliées, peut procurer non pas un substitut à ce déficit d'échanges interpersonnels mais du moins un attelage opérationnel pour la mise en œuvre d'une recherche au jour le jour, à la fois en « mise au jour » (objectivation) et « mise à jour » (verbalisation et donc écriture), conjointement. « Le journal de terrain permet de faire le point régulièrement, et de pallier ce manque de dialogue scientifique tout au long d'une enquête qui le rend pourtant indispensable » (de Sardan, 1995).

Ce qui caractérise l'approche ethnographique, c'est son relevé souvent croisé d'un ensemble de données qui jalonnent un terrain de recherche : traces, objets, gestes, paroles, etc. A ce titre, une panoplie méthodologique est déployée dans l'espace et dans la durée. Ce relevé anthropologique se distingue donc instrumentalement si on le compare à d'autres relevés en sciences sociales et humaines qui, eux, ne vont concerner par exemple qu'un corpus délimité de textes en linguistique, ou une série d'interview standardisées en sociologie. Ce qui rapproche pourtant l'anthropologue du chercheur en science du langage et de l'éducation mais aussi en didactique, ce sera souvent cette même traversée d'un terrain de recherche complexe aux acteurs variés (en classe, à l'école, auprès de services académiques) avec la nécessité d'aborder l'investigation sous différents angles et par étapes successives. Un outil de recueil qui puisse être alimenté en continu selon ces différents angles et acteurs, devrait conforter le travail du chercheur, notamment sur une longue et décisive première phase d'appréhension mais aussi compréhension des données en récolte graduelle. De nombreuses recommandations ou formations existent déjà dans de nombreux secteurs de recherche pour assurer le bienfondé de données initiales, prévoir leur traitement statistique et enfin leur analyse. Cependant il n'existe pas ou peu de plateformes proprement dites en « ingénierie de projet de recherche » par champ disciplinaire qui ne soient pas de l'ordre de la seule ingénierie de projet généraliste ou du simple cadrage épistémologique. Le chercheur débutant est donc souvent livré à sa propre imagination ou à ses habitudes de prise de notes, de fichage, d'enregistrement des données, et d'écriture « vagabonde » tout au long d'une investigation souvent approximative. Bien plus qu'un simple agenda ou mémo, pas seulement un retour réflexif journalier comme en ingénierie de l'éducation, certainement pas la seule trame griffonnée d'une future communication ou d'un prochain mémoire, le journal de terrain hérité de l'anthropologie, conjugue et amplifie toutes ces diverses fonctionnalités, mais de manière à la fois vectorielle et latérale.

Issu lointainement du « journal de bord » maritime, le journal de terrain s'en réapproprie la gouvernance qu'exigent évidemment un long cours, mais tout autant les tribords et bâbords d'un sillage. En métaphore du journal de terrain, qu'on se représente ces sampans du Mékong si légers, si maniables et pourtant bien chargés en approvisionnement riverain « Đò ngang », tendus vers un cap de long cours « Đò dọc », en va-et-vient toujours renouvelé du cœur d'un delta vers l'océan. Au point du jour sur l'horizon, « mettre au jour » renvoie à la mise en lumière de questions, d'hypothèses puis de données propres à toute recherche. « Mettre à jour » renvoie, lui, quotidiennement au geste de recherche repensé, retissé, retracé au fil du parcours d'investigation. « Le terme sanscrit Pada désigne à la fois les mots « trace » et « sentier », mais également le mot « mot », puisque les mots sont les traces du sens » (Clerc, 2011). Apadam signifiant au contraire l'effacement des traces caractérisant les lieux de finitude où les chemins s'annihilent. Quelle belle main courante que ce fil d'Ariane entre chercheurs journaliers, novices ou accomplis, complices. Encourageons ces soyeuses filatures de recherche, ce joyeux passage à l'écriture.

Entre littérature préexistante et aventure inhérente à toute recherche, « il y a des mots de passe sous les mots d'ordre. Des mots qui seraient comme de passage, des composantes de passage tandis que les mots d'ordre marquent eux des arrêts, des compositions stratifiées, organisées. Le même mot a sans doute cette double nature : il faut extraire l'une de l'autre, transformer les compositions d'ordre en composantes de passages » (Deleuze, 1980).

BIBLIOGRAPHIE

1. Bachelard, G., (1970). *Le Droit de rêver*. PUF.
2. Bazerman, C., (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the Experimental Article in Science*. Madison : University of Wisconsin Press.
3. Clerc, H., (2011). *Les choses comme elles sont*. Ed. Gallimard.
4. Deleuze, G., (1980). *Mille plateaux*. Editions de Minuit.
5. De Sardan, J-P O., (1995). *Sur la production de données en anthropologie. Les terrains de l'enquête*.
6. Donahue, C., (2006). *L'écrit universitaire comme objet de recherche : méthode et enjeux pour une lecture analytique*. Presses universitaires du Septentrion.
7. Ghasarian, C., (ed.). (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

8. Holzem, M., (2019). *Vérités citoyennes, les sciences contre la « post-vérité »*. DYLIS. Ed. du Croquant.

9. Noiriel, G., (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses*, 2, 138–147. https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1990_num_2_1_1035

10. Rinck, F., (2011). *Former à (et par) l'écrit de recherche, quels enjeux, quelles exigences ?* Armand Colin.

LA TÂCHE DANS LA FORMATION D'INTERPRÉTATION UNIVERSITAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : CONCEPTION, APPLICATION ET ATTITUDE DES APPRENANTS[19]

LI Chao
South China Business College
Guangdong University of Foreign Studies, Chine
chao.li416@outlook.com
XU Yiru[20]
Université Sun Yat-sen, Chine
xuyiru@mail.sysu.edu.cn

RÉSUMÉ

La perspective actionnelle a prouvé son effectivité dans la formation des quatre compétences, mais elle trouve très peu de place au niveau de l'interprétation en FLE dans les établissements d'enseignement supérieur en Chine. Il est ainsi indispensable de savoir si la tâche peut permettre de trouver des valeurs d'application. Partant de cette perspective, une tâche a été conçue puis mise en place, suivie par un questionnaire visant à en connaitre et en mesurer ses effets. Les analyses ont montré qu'elle a été appréciée par les enquêtés et s'est avérée propice à l'apprentissage de l'interprétation dans bien des aspects.

Mots-clés : tâche, interprétation en français, attitude des élèves

ABSTRACT

The action-oriented perspective has proven its effectiveness in the formation of the four skills, but it finds very little place at the level of interpretation in French as a foreign language in higher education institutions in China. It is therefore essential to know if the task can make it possible to find application values. From this perspective, a task was designed and then implemented, followed by a questionnaire aimed at knowing and measuring its effects. The analysis showed that this task was appreciated by the respondents and proved to be conducive to learning interpretation in many aspects.

Keywords: task, interpretation in French, student attitude

---

[19] Cette recherche est financée par Fonds du Bureau de l'Éducation du Guangdong (广东省普通高校特色创新类项目，批准号为2018WTSCX225), Guangdong University of Foreign Studies South China Business College (2020年广东外语外贸大学南国商学院校级科研重点项目，批准号为20-003A), University Sun Yat-sen (中山大学本科教学质量与教学改革工程项目).

[20] XU Yiru est auteure de correspondance.

Introduction

Dans les établissements d'enseignement supérieur chinois, le *Curriculum national* exige les étudiants de licence en français d'avoir un niveau suffisant à l'oral et à l'écrit en compréhension, en expression et en traduction à la fin du cursus universitaire.

La traduction orale est aussi importante que la traduction écrite dans le système d'enseignement. Néanmoins, les enseignants ressentent une certaine confusion et se posent des questions sur leur positionnement, leur contenu et leur pratique (Chen, 2017 ; Ma, 2008 ; Bao, 2004). Par rapport à la traduction écrite, la traduction orale est plus difficile à enseigner car c'est un exercice peu courant. Le manque d'occasions de pratique et le nombre d'heures limitées consacrées à ce cours n'avantagent pas la situation.

Depuis son développement, la perspective actionnelle a été bien accueillie dans le domaine du français langue étrangère (FLE). L'atout d'un « apprenant centré » de la tâche s'est avéré favorable à l'amélioration de ses compétences en langue. Pourtant, l'étape de post-tâche a été souvent ignorée dans les recherches précédentes. D'autant plus que l'on trouve très peu d'articles portant sur l'application de la tâche dans l'enseignement de la traduction orale.

En l'occurrence, cet article tentera d'apporter quelques éléments de réponse aux questions que nous nous posons : l'approche actionnelle conviendra-t-elle à la formation d'interprétation dans l'enseignement du français en Chine ? Si oui, de quelle manière pourrait-on l'intégrer ?

Afin de répondre à ces questions, nous commencerons par une revue brève de la perspective actionnelle avant de présenter notre méthodologie notamment en ce qui concerne la conception et la mise en œuvre de la tâche d'interprétation. Enfin, avec les résultats des analyses nous tenterons mettre en lumière les attitudes des élèves vis-à-vis de cette tâche.

1. Éléments théoriques sur la perspective actionnelle

Le CECR, renommé pour sa perspective actionnelle, reste une référence quasiment incontournable dans le monde du FLE. En distinguant l'« action » qui désigne ce que fait l'usager dans la société de la « tâche » qui insiste sur le processus d'apprentissage (Puren, 2004), cette perspective se met en place par la centration sur la tâche, laquelle doit faire sens pour l'apprenant (Nissen, 2011). D'après Springer, « *la tâche est l'élément principal de l'édifice* » (Springer, 2009, p.28), parce que « *les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la*

vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECR, 2005, p.121).

Les tâches d'apprentissage peuvent jouer un rôle central dans les scénarios pédagogiques : « *Elles déterminent la manière dont les apprenants se confrontent aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui doivent avoir lieu. (...) Elles doivent engendrer des activités coopératives et collaboratives parmi les groupes d'étudiants* » (Oliver & Herrington, 2001, p.17).

Dans un projet pédagogique, « *les tâches que l'apprenant doit accomplir doivent être motivantes ; elles devront mener l'apprenant à poser des questions, à être curieux, à faire des recherches* » (Saydi, 2015, p.21). De plus, l'enseignant devra bien jouer son rôle de facilitateur d'apprentissage et apporter du soutien aux élèves. Des activités langagières, des pistes de tâche, des travaux méthodologiques propices à la réalisation de la tâche font alors sens et peuvent être indispensables aux élèves.

2. Interprétation, de la théorie à la pratique

Ne faisant pas partie des compétences visées dans le CECR, l'interprétation occupe pourtant une place importante dans le cursus universitaire chinois dès la licence et fait l'objet d'une formation professionnelle dans des établissements à travers le monde.

« *Interpréter, c'est comprendre et réexprimer* » (Gile, 2001, p.382), à cet égard, l'interprétation est une compétence qui se base sur la compréhension et l'expression orales, elle « *comporte des opérations multiples dans un enchaînement complexe* » (Gile, 1995, p.94). Et pour pouvoir reconstituer un discours cohérent dans la langue cible, il faut que l'interprète comprenne bien ce que dit l'orateur et le reformule dans la langue d'arrivée explicitement et rapidement.

Certes, de bonnes qualités langagières ne sont pas suffisantes pour devenir un bon interprète, il lui faudrait aussi d'excellentes qualités personnelles et une culture générale assez large, Zhong le clarifie avec la formule KI = KL + EK + S (P+AP). D'après lui, les connaissances requises pour un interprète (KI) sont composées de connaissances linguistiques (KL), de connaissances encyclopédiques (EK), de compétences d'interprétation professionnelles et de stratégies de présentation (S(P+AP)) (Zhong, 2003).

Quant à l'enseignement de l'interprétation, il y a des préalables : « *la formation de traducteurs professionnels s'adressant à des candidats qui sont*

censés au départ avoir une bonne connaissance des langues » (Delisle, 1992, p.21). Il est à remarquer que l'on parle ici de la formation des traducteurs professionnels.

Pour ce qui est de l'enseignement de la traduction dans le cursus universitaire, *Le programme national de l'enseignement universitaire du français spécialité de français* (désormais Programme national) exige que les enseignants aident les élèves en spécialité de français à « *améliorer la compétence [...] des deux langues » et à « maîtriser les techniques de base de la traduction* », cet objectif qui confond la « traduction pédagogique » et la « pédagogie de la traduction » est selon Chen trop vaste et est presque inaccessible car « *la plupart des étudiants concernés, même en quatrième année, ne sont pas encore prêts à bénéficier de ce cours, faute des compétences préalablement requises* » (Chen, 2017, p.47).

Liu (2008) estime que l'on devrait considérer ce cours comme pédagogie de la traduction, ce « *qui met l'accent plutôt sur la compétence de la communication interlinguale…et insiste surtout sur le rôle d'intermédiaire du traducteur pour lever des barrières linguistiques* » (Chen, 2017, p.46). Elle propose aussi que soient enseignées des techniques de base, c'est-à-dire le savoir-faire de l'interprétation, pour que l'étudiant arrive à comprendre et traduire des discours de difficulté moyenne après de minutieuses préparations. L'importance du savoir-faire en interprétation a été confirmée par Lederer (2011) et Gile (2001). Pour autant, son enseignement doit se distinguer des autres cours et se focaliser sur la pratique (Zhong, 2007).

Maintenant que nous avons évoqué les recherches théoriques sur l'enseignement de l'interprétation, nous pouvons exposer les défis auxquels sont confrontés les enseignants : en tant qu'un cours généralement obligatoire qui ne fait pas de sélection du public, beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau nécessaire à l'interprétation, d'autant plus que deux heures hebdomadaires sont loin d'être suffisantes pour qu'une classe de 25-30 étudiants puisse apprendre des techniques et de les mettre en pratique.

3. Conception et application de la tâche

Face à cette situation, l'idée de la conception de tâche nous est venue à l'esprit. Cette recherche a été menée dans une université privée du Guangdong, dans le cadre du cours d'interprétation en français s'adressant aux étudiants de licence en spécialité de français de 3e année. Des enquêtes préliminaires nous ont montré une grande hétérogénéité entre les élèves et que leur français

correspondait en majorité à un niveau B1. Nous avons dû aménager notre contenu d'enseignement en mettant l'accent sur l'interprétation consécutive portant sur des thèmes quotidiens et avons brassé les techniques de base. Dans un même temps, nous avons cherché à améliorer leur compréhension et expression orales.

3.1. Conception de la tâche

Réalisant la nécessité de multiplier les occasions de pratique pour les élèves et de les sensibiliser à leurs points faibles, nous avons décidé d'introduire la tâche au bout d'un semestre de cours.

Afin de clarifier sa conception, il nous a fallu répondre aux questions suivantes : dans quelles circonstances aurait-on souvent besoin d'un interprète sans que cela n'exige que ce dernier ait un niveau parfait en français ? Quels thèmes correspondraient à la fois aux besoins des élèves dans leur futur travail et au *Programme national* ? Quel genre de tâche conviendra à une classe de vingtaine d'apprenants pour qu'ils l'accomplissent en une séance ?

La réflexion a été longue avant que nous n'options pour une situation mettant en avant des francophones ne parlant pas un mot chinois et qui auraient besoin d'un interprète pendant leur visite de sites touristiques en Chine. Ce choix correspondrait d'autant plus à l'objectif de la formation de compétence interculturelle des étudiants et présenterait une grande compatibilité avec leur niveau.

D'après Saydi, « *tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe soit directement dans la société, soit indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau Internet, soit par la simulation* » (Saydi, 2015, p.19). La vidéo, une des simulations les plus couramment adoptées en classe du FLE, nous inspire dans la conception de la tâche d'interprétation. Quatre vidéos qui répondent à nos critères de recherche ont été choisies. La première portait sur un bénévole âgé travaillant dans un musée qui expliquait son travail ; la deuxième, en voix off, est une présentation du Palais d'été ; la troisième, une commentatrice qui présentait une visite d'un musée sur le sommeil ; la quatrième, une visite guidée, par son propriétaire d'un musée privé sur la culture du thé. Nous avons sélectionné de ces vidéos des extraits continus de 6-8 minutes.

L'exécution de la tâche a été divisée en trois étapes : pré-tâche, tâche et post-tâche. Pour la pré-tâche, seulement le thème de la quatrième vidéo sera annoncé aux élèves une semaine avant la traduction, ce qui servirait de contraste avec les trois autres et mettrait en évidence l'importance de la préparation du glossaire et

des connaissances encyclopédiques du thème proposé ; en ce qui concerne la tâche, seul l'enregistrement individuel est demandé, aucune évaluation n'a été imposée ; quant à la post-tâche, des sous-tâches comme l'auto-correction et la correction collaborative ont été développées.

L'application de la tâche s'étalera sur quatre semaines, ce qui sera suivi par une enquête qui mettra en lumière ce que pensent les étudiants sur la tâche.

3.2. Mise en œuvre de la recherche

Pendant un mois, les apprenants devaient procéder à l'interprétation chaque semaine d'un extrait de vidéo. En classe, tous les élèves faisaient simultanément la traduction, les pauses se faisaient en fonction des blocs sémantiques et textuels, l'enregistrement individuel était obligatoire. Après la classe, les étudiants devaient nous envoyer leur enregistrement. Parallèlement, il leur a été conseillé d'écouter leur propre travail, d'analyser leur performance linguistique et vocale et de retraduire l'extrait en mobilisant les ressources sur Internet.

Des groupes de 3-5 personnes se sont ensuite formés pour discuter des difficultés rencontrées au cours de leur travail individuel, les solutions votées se présentaient sous forme de fichier Word qui fut alors partagé dans le groupe WeChat de la classe. Ce partage de résultats de discussion servait aux étudiants de source d'inspiration.

À la séance d'après, avant de faire interpréter un autre extrait de vidéo, nous faisions en classe des commentaires sur leurs bilans de discussions en leur apportant des conseils sur des aspects d'interprétation.

Durant cette période, un questionnaire était en cours d'élaboration et de modification. Les items ont été conçus et améliorés, les avis des collègues ont permis de perfectionner le questionnaire.

À cause du confinement, l'enquête s'est faite en ligne. Des informations sur la recherche comme l'objectif et l'anonymat ont été expliquées aux élèves juste avant l'enquête, et au cours de l'enquête, personne n'avait de questions à poser.

3.3. Questionnaire

Avec comme objet de recherche l'attitude des apprenants envers l'interprétation des vidéos authentiques et leur opinion sur les mesures d'accompagnement à la post-tâche, nous avons, pour cette étude, opté pour le questionnaire comme outil de recueil de données, distribué vers la fin du semestre.

Le questionnaire est composé de trois parties, dont les deux premières constituent le corps principal : la première partie consistait à obtenir l'avis des étudiants sur l'interprétation des vidéos, l'affirmation de chaque item est suivie

d'une échelle d'attitudes ; la deuxième partie est destinée à connaitre l'attitude des élèves envers les mesures d'accompagnement, leurs efforts à la post-tâche et les apports de leurs investissements (avec cinq options de fréquence) ; la troisième est consacrée à la collection des informations personnelles, leurs notes au Test national de français comme spécialité niveau 4 (TFS 4) et celles de ce cours du semestre dernier, etc.

Le SPSSAU V.20 a servi d'outil d'analyse des données. Il est à indiquer que tous les items basés sur l'opinion sont classés en six options par ordre décroissant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », représentées par les nombres 1-6.

Les données des items 1-15 ont été tout d'abord soumises à l'analyse de validité[21] et de fiabilité[22]. D'un côté, l'indice KMO est moyen avec une valeur de 0,656 et le résultat de sphéricité de Bartlett est significatif ($p < 0,0005$). D'un autre côté, le coefficient alpha de Cronbach (α) atteint 0,768. Tout cela signifie que ces items possèdent une bonne validité et fiabilité.

4. Résultat et analyse de l'enquête d'attitude

Le cours d'interprétation et la tâche sont adressés à 59 étudiants répartis en 2 classes. Le lien du questionnaire a été envoyé dans les 2 classes avant d'en récupérer 54 exemplaires valides. Le taux de participation est de 91,5%.

Nous aimerions connaitre, par cette étude, la manière dont les étudiants reçoivent la tâche en interprétation et leur avis à propos des mesures d'accompagnement. À part les items 16, 19, 21, 23 qui portent sur les actes d'apprentissage des apprenants, les autres items des deux premières parties du questionnaire seront analysés ici.

Parmi ces 54 participants, plus d'un tiers se sont déclarés avoir peu ou très peu d'intérêt pour le français et environ une moitié s'intéressaient peu ou très peu au cours d'interprétation. Ce manque de motivation pourrait s'expliquer par des projets professionnels qui n'auraient rien à voir avec le français. En outre, 55,6% des élèves ont échoué à leur premier TFS 4. Ce pourcentage fait écho à celui d'un autre questionnaire où 52,73% des 55 répondants jugeaient qu'ils avaient un niveau insuffisant en production orale et qu'ils n'avaient aucune confiance en cette compétence, ce qui les amènerait à ne pas oser s'exprimer en français devant un public.

[21] La validité indique la crédibilité des résultats du questionnaire.

[22] L'analyse de fiabilité permet d'étudier les propriétés des échelles de mesure et des éléments qui les constituent.

4.1. Attitude des apprenants sur la tâche

La première partie du questionnaire composée de 15 questions est destinée à connaitre l'attitude des élèves vis-à-vis de la traduction des extraits de vidéos. Les options représentant les réponses sont codées par les nombres 1-6 avec les degrés d'accord de plus en plus faibles. Les résultats qui sont en premier temps soumis aux analyses de la moyenne et de la médiane, sont présentés comme suit :

	N	Moyenne	Ecart-type	Médiane
1	54	2.889	1.093	3.000
2	54	3.741	1.049	4.000
3	54	2.222	0.718	2.000
4	54	1.815	0.779	2.000
5	54	1.296	0.633	1.000
6	54	2.352	0.914	2.500
7	54	1.611	0.787	1.000
8	54	2.370	1.154	2.000
9	54	1.519	0.906	1.000
10	54	2.574	1.191	2.000
11	54	2.333	0.869	2.000
12	54	2.741	0.915	3.000
13	54	2.370	0.853	2.000
14	54	2.815	1.199	3.000
15	54	3.167	1.095	3.000

Figure 1. *valeurs des items 1-15 sur la moyenne et la médiane*

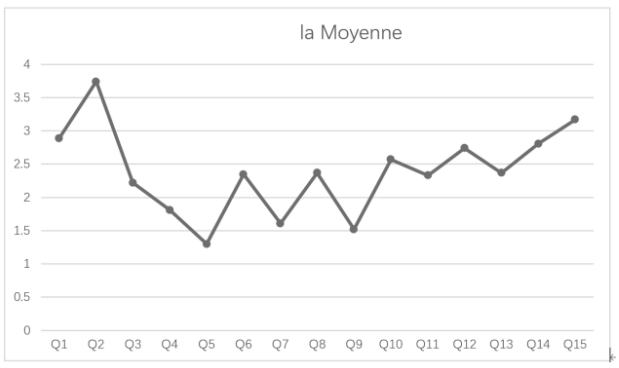


Figure 2. *répartition des valeurs des items 1-15 sur la moyenne*

-La Figure 1 présente les résultats de ces 15 items sur la moyenne et la médiane et la Figure 2 reprend les chiffres sur la moyenne. Nous pouvons tirer quelques remarques de ces figures :

La moyenne des items 4, 5, 7, 9 est entre 1,30-1,81, dont la médiane des items 5,7,9 est de 1, cela signifie que la grande majorité des répondants étaient d'accord pour dire que la tâche les aidait à se rendre compte de leur faiblesse sur le vocabulaire, sur la culture chinoise et sur la vitesse de transcodage. La tâche leur a aussi permis de mieux comprendre les différences entre la langue source et la langue cible.

Pour les items 1,3,6,8,10,11,12,14, leur moyenne est entre 2,22-2,89, la médiane des items 3,6,8,10,11 est entre 2-2,5, ce qui signifie que la plupart des enquêtés trouvaient que la tâche a favorisé leur progression dans le traitement des informations, dans l'amélioration des stratégies d'interprétation, dans la recherche sur Internet et dans le renforcement de la conscience de déverbalisation. Pourtant, les écarts-types de l'item 8 et 10 sont respectivement de 1,154 et de 1,191, cela laisse voir les opinions divergentes sur les stratégies d'interprétation et sur la déverbalisation.

La médiane des items 1,12,14,15 est de 3, ce qui signifie qu'un grand nombre de participants ont coché l'option « plutôt d'accord ». En d'autres termes, ils étaient à peine d'accord avec l'effet positif apporté par la tâche sur leur futur travail, sur leur prise de notes, sur leur motivation et sur leur sang-froid. Notamment pour le dernier aspect, les avis des étudiants sont partagés avec une moyenne de 3,167 et l'écart-type de 1,095 (item 15).

Ce qui est notable parmi ces résultats est l'item 2 avec sa médiane de 4 et sa moyenne de 3,74. À l'affirmation « La durée des vidéos interprétées est en ma mesure. », la plupart ont choisi « Plutôt pas d'accord ». Cela signifie qu'une durée de 6-8 minutes des extraits touche la limite des capacités des répondants et ne convient pas au niveau de beaucoup d'entre eux.

Somme toute, cette tâche d' « apprentissage situé » a aidé nos apprenants à se rendre compte de leurs lacunes, à mettre en œuvre et améliorer des stratégies d'interprétation, à faire attention à leur présentation vocale, à améliorer leur capacité de la recherche etc. Ce faisant, ils ont manifesté une motivation grandissante et un intérêt accru pour ce cours.

4.2. Attitude des étudiants sur les mesures d'accompagnement

Pour favoriser le processus d'apprentissage et le perfectionnement des compétences des étudiants à la post-tâche, nous avons conseillé aux apprenants l'écoute de leur enregistrement et la retraduction, et imposé le travail collaboratif (comme la discussion en groupe). Nous avons également mis en place du soutien à travers nos commentaires sur la fiche de difficultés collaborative de la classe. Mais comment les élèves trouvent-ils ces pratiques ? Auraient-ils une attitude positive ou négative vis-à-vis de ces conseils et mesures de soutien ? Les items 17, 18, 20, 22, 24, 25 sont destinés à relever ces éléments de réponses.

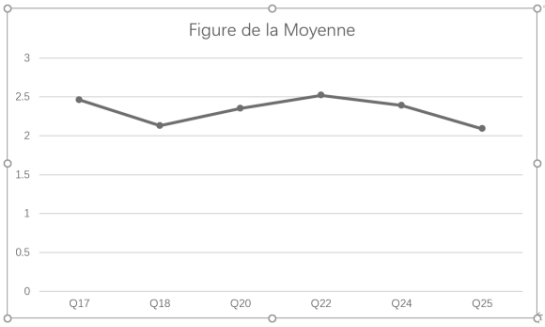


Figure 3. valeurs des items 17-25 sur la moyenne et la médiane

	N	Moyenne	Ecart-type	Médiane
17	54	2.463	0.818	2.000
18	54	2.130	0.754	2.000
20	54	2.352	0.850	2.000
22	54	2.519	1.270	2.000
24	54	2.389	0.979	2.000
25	54	2.093	0.875	2.000

Figure 4. répartition des valeurs des items 17-25 sur la moyenne

Les 6 items ont tous une médiane de 2 qui représente l'option « D'accord » et une moyenne flottante entre 2,09-2,519, soit inférieure à 3 qui représente

l'option « Plutôt d'accord ». Cela signifie que la grande partie des participants avaient un avis favorable avec les conseils donnés et les soutiens mis en place.

Par rapport aux autres mesures, l'accompagnement pédagogique fourni (les commentaires sur les difficultés d'interprétation, item 25) et l'écoute de leur propre enregistrement (item 18) ont été les plus appréciés, la dernière s'est avérée utile à repérer des coquilles sur la prononciation et à veiller à leur fluidité.

Avec une moyenne de 2,519, le travail en groupe (item 22) a été le moins apprécié parmi ces 6 items, cela n'empêche néanmoins qu'ils avaient un avis global favorable à cette pratique (la valeur est moins de 3). Son écart-type 1,270 représente les avis divergeant et l'item 21 expliquerait en partie la raison : 16 répondants ont affirmé leur faible participation aux discussions en groupe. Il est aussi à indiquer que c'était la première fois qu'ils faisaient un travail en groupe dans ce cours et que les coordinations et les conflits potentiels entre eux sont en général les aspects non appréciés par les étudiants chinois.

En bref, le soutien pédagogique et les mesures d'accompagnement destinées à lutter contre l'hétérogénéité entre les élèves se sont avérés être bien accueillis par les enquêtés. Ce qui prouve la nécessité de ce soutien et de l'accompagnement.

Conclusion

Ancrée dans le CECR, l'approche actionnelle est bien accueillie dans la sphère universitaire en Chine par ses atouts d'apprenant centré et son aspect authentique. Elle permet aussi à l'acteur social de mobiliser ses compétences et d'en acquérir de nouvelles. Elle correspond pour autant au cours d'interprétation qui nécessite énormément de pratiques : « *J'oublie ce que j'entends ; je me rappelle de ce que j'écoute ; mais j'apprends ce que je fais moi-même*. » (Saydi, 2015, p.22).

Cette étude a été expérimentée auprès de deux classes dans une université chinoise. Nous avons fait travailler pendant un mois la traduction des extraits de vidéos dans le cours d'interprétation en français. Ce premier essai s'est avéré - par le questionnaire qui l'a suivi - fructueux. Les résultats de l'enquête démontrent que tous les répondants ont apprécié la traduction des extraits des vidéos et que cela leur a été bénéfique. Elle a notamment servi à sensibiliser les élèves à leurs insuffisances, aux techniques de traduction et aux différences entre le français et le chinois. Cette sensibilisation aide finalement à les motiver dans l'apprentissage de la matière.

Néanmoins, le problème d'hétérogénéité s'avère non négligeable au cours de la réalisation de la tâche et a affecté le résultat de l'enquête. Les avis

divergents des étudiants sur quelques items nous montrent que certains d'entre eux n'ont pas pu réellement bénéficier de la traduction de vidéo. Nous avions prévu leur difficulté et mis l'accent sur le maillon post-tâche. Les attitudes des enquêtés vis-à-vis du soutien mis en place ont été positives. L'écoute de leur propre enregistrement et les commentaires des professeurs sur les difficultés d'interprétation ont été les formes de soutien les plus appréciées. Cela manifeste le besoin des élèves d'être accompagnés tout au long de l'exécution de la tâche.

Bien sûr, cette étude ne consiste qu'en une expérimentation, mais le résultat encourageant nous pousse à vouloir faire des recherches plus approfondies autour des questions telles que des extraits de vidéos moins longs auraient-ils de meilleurs effets ? Une amélioration sur la pré-tâche et une rétroaction au cours de la tâche aideront-elles les apprenants à mieux s'approprier les techniques de traduction et à les mettre en pratique ? Ces questions restent encore en suspens.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bao, C.Y. (2004). Positionnement et enseignement du cours d'interprétation en licence. *Chinese Translators Journal*, 5.
2. Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
3. Chen, W. (2017). Réflexions sur le cours de traduction chinois-français dans le cadre d'un programme de français en licence à l'université chinoise. *Synergie Chine*, 12.
4. Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification. *TTR*, 5(1), Retrieved from https://doi.org/10.7202/037105ar
5. Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction : essai de classification, *La pédagogie de la traduction : questions actuelles et Miscellanées traductologiques* (Vols.5-1).
6. Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Presses universitaires de Lille
7. Gile, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta*. n°46(2).
8. Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité cahiers de Lapliut*. 23-1.
9. Lederer, M. (2011). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Beijing: China Translation & Publishing House.

10. Liu, H.P. (2008). Sur la construction du système d'enseignement de la traduction. *Chinese Translators Journal*, 3.

11. Ma, X.H. (2008). Nouvelles réflexions sur le cours d'interprétation de français universitaire. *Études françaises*, 2.

12. Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*. 14. Retrieved from https://journals.openedition.org/alsic/2344.

13. Oliver, D., & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth: Edith Cowan University.

14. Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche

15. communicative. *Synergies Turquie*, 8.

16. Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45.

17. Zhong, W.H. (2003). Structures de connaissances chez les interprètes et paramètres du cours d'interprétation. *Chinese Translators Journal*, 4.

18. Zhong, W.H. (2007). Principes et méthodes de l'enseignement professionnel de l'interprétation. *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 3.

ANALYSE DES USAGES ET DE LA CRÉDIBILITÉ DES RESSOURCES EN APPRENTISSAGE HYBRIDE : UNE APPROCHE HEURISTIQUE SUR NVIVO

***Bruno MARCHAL**, Dr., Enseignant-chercheur*
Université Thammasat, Thaïlande

RÉSUMÉ

Cette communication propose de s'attacher tout particulièrement à la partie « méthodologie de l'analyse » dans une recherche collective menée entre les universités de Rouen (FR), Hanoï, Hué (VN) et Thammasat (TH). Cette recherche a pour objectif d'observer les pratiques d'usages de ressources multilingues au travers d'un dispositif d'apprentissage hybride. Ce dispositif a d'abord été testé à Hué puis expérimenté à Hanoï, et a pour finalité d'être ensuite implémenté dans d'autres pays de la région avec une adaptation sur la partie présentielle du cursus dans laquelle il pourrait s'ancrer. L'expérimentation terminée, elle a nécessité un processus complexe et heuristique d'intégration et d'analyse des données que nous voulons présenter dans ses étapes et ses découvertes.

Mots-clés : crédibilité, hybridation, ressources, usages, heuristique

ABSTRACT

This communication proposes to focus in particular on the "methodology of analysis" part of a collective research carried out between the universities of Rouen (FR), Hanoï, Hué (VN) and Thammasat (TH). This research aims to observe the practices of use of multilingual resources through a hybrid learning device. This blended system was first tested in Hué then experimented in Hanoï, and is intended to then be implemented in other countries in the region with an adaptation to the face-to-face part of the course in which it could be anchored. The experiment completed, it required a complex and heuristic process of integration and analysis of the data that we want to present in its steps and its discoveries.

Keywords: credibility, blended, resources, uses, heuristics

Introduction et problématique

Toute nouvelle mise en place d'un dispositif d'apprentissage comporte une phase d'analyse destinée à une évaluation, des remédiations ou des actions à partir d'observations et données recueillies. Dans le dispositif Google Classroom que nous évoquons ici, leur intégration et leur encodage ont été réalisées au sein

du logiciel d'analyses NVivo de la famille des CAQDAS (Computer-assisted qualitative data analysis software) désignant des logiciels spécifiquement dédiés au codage et à l'analyse des données qualitatives. Bien que notre approche n'ait pas été *stricto senso* qualitative, la quantité et la variété des données mais aussi des ressources utilisées dans le dispositif, ont nécessité leur organisation systémique dans leur complexité. C'est dans ce paradigme de la complexité que Edgar Morin (1988) avait suggéré la piste de l'organisation qui est "ce que constitue un système à partir d'éléments différents", laquelle organisation constituant donc "une unité en même temps qu'une multiplicité." Or, dans le cas qui nous intéresse, nous cherchons à modéliser c'est-à-dire à donner de la compréhension à ce système complexe qu'est l'organisation de données dans un logiciel et y découvrir son intelligibilité dans une tentative d'explication (Le Moigne, 1990). Dans cet objectif, l'approche heuristique semble favoriser cette découverte. Nous en donnerons une définition, que nous tenterons ensuite d'appliquer dans l'analyse des usages des ressources bilingues proposées et la crédibilité qu'elle leur suppose dans le parcours d'apprentissage mis en place au sein d'une recherche collective impliquant la France, le Vietnam et la Thaïlande. En premier lieu nous montrerons l'articulation du dispositif dans ses trois modules d'apprentissage hybrides puis en second lieu, nous présenterons le processus d'émergence des résultats à partir d'une théorie des usages des ressources, par similitudes et mises en relations successives pour lesquelles NVivo a précisément été conçu.

Représentation du dispositif d'apprentissage

Le dispositif tel qu'il a été scénarisé repose sur la littératie numérique, traditionnellement définie comme la capacité à accéder aux ressources, la compréhension et l'évaluation critique des réseaux numériques et de leurs contenus, et la création de messages numériques dans une variété de contextes. La question théorique de la définition de la littératie numérique et de son évaluation méthodologique, alimentent plusieurs pistes (Stordy, 2015) dont celle d'une littératie de type "cognitive" et du traitement de l'information, celle de type "socio-culturelle" dans les pratiques sociales et une troisième médiane définie en termes de rapport à l'information, c'est-à-dire des manières de faire et d'être lorsqu'on "habite" ou occupe un espace informationnel numérique (Stock, 2007 ; Hayles, 2016). C'est cette voie que nous avons choisie dans notre collectif de chercheurs pour concevoir le parcours d'apprentissage. Celui-ci est ainsi articulé autour de trois blocs ancrés dans un dispositif hybride de cours à l'Université de Hanoï, avec une phase d'expérimentation-test à Hué pour y

déterminer des remédiations possibles (figure 1). Les deux premiers blocs sont axés sur la partie théorique du cours destiné aux apprenants et présentent les deux thématiques que sont la Communication et l'Information. Le 3ème bloc est une partie pratique qui n'a pas été mis en œuvre parce qu'il ne correspondait pas à l'agenda du cours en présentiel et aussi pour une question de difficultés dans l'environnement de la pandémie même si, à l'époque où nous avons commencé l'expérimentation, il n'y avait pas de problème comme ceux que l'on a pu connaître plus tard.

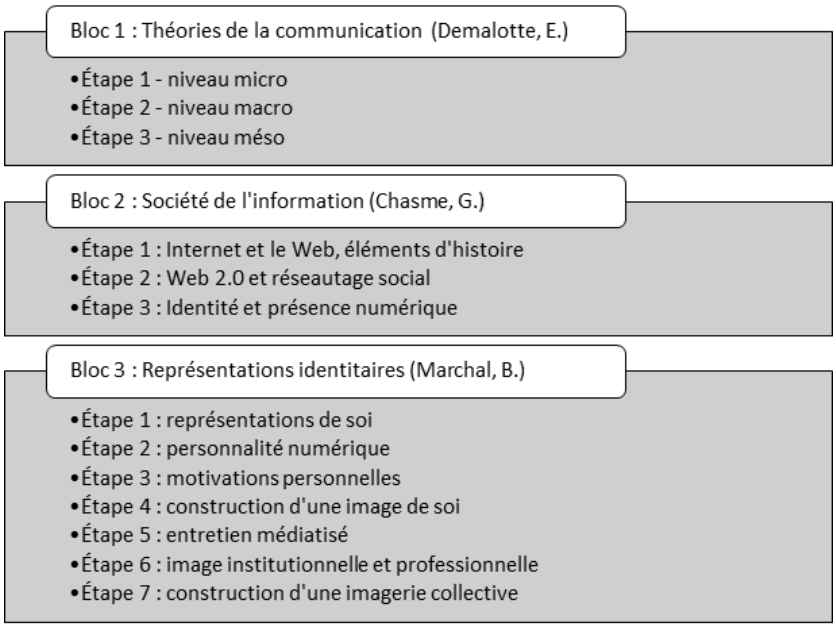


Figure 1 : *modélisation du dispositif d'apprentissage*

Participation à l'expérimentation

54 étudiants ont été impliqués dans le programme et ont tous été actifs en classe hybride, menée par une enseignante-chercheuse vietnamienne et monitorée par les enseignants du projet. Il s'agit des étudiants de la filière licence "Business Communication" (Université de Hanoï) entrant en troisième année (2020-2021). La licence de "Business Communication" fait officiellement partie du programme proposé par l'Université de Hanoï depuis 2016. Il s'agit d'un programme conçu selon les modèles de formation en communication de France et de Belgique. Selon ce programme, les étudiants qui suivent ce cours sont en troisième année à l'Université de Hanoï. Ces élèves ont eu 800 heures d'apprentissage du français ; ils ont le niveau B2 selon le cadre vietnamien de compétence en langues étrangères pour pouvoir suivre des cours spécifiques en français.

Un test d'entrée a permis de préciser le profil des étudiants ainsi que d'obtenir des éléments sur leurs usages des outils numériques mais que nous ne détaillerons pas ici. Ce pré-test constitué d'un ensemble de questions destiné à connaître les apprenants a été soumis à l'ensemble Classe en présentiel avant d'entrer dans le module d'apprentissage hybride. Nous avons cherché à connaître des prérequis tels que les connaissances, les compétences, l'environnement, les niveaux de langue en français et en anglais. Les niveaux de langue ont été déterminés par rapport au CECRL de 2001 (réception et production orales et écrites du niveau DELF B2). Au final, le groupe s'est constitué avec 90% des filles et 10% des garçons entre 19 et 20 ans pour 98% d'entre eux. Leur niveau de français correspond à 47,2% de type Delf B1, 37,7% type Delf B2 et 15,1% type Delf A2. Leur niveau d'anglais est beaucoup plus large, certains sont même des débutants.

Les deux blocs de l'expérimentation conduite en 9 semaines du 7 septembre 2020 au 20 novembre 2020 avec l'ensemble des étudiants testeurs ont permis d'extraire des données que l'approche heuristique via le logiciel NVivo a catégorisé puis conceptualisé pour en comprendre leurs articulations.

L'approche choisie : épistémologie de l'heuristique

Une définition que donne l'Encyclopedia Universalis établit le terme d'*heuristique* comme qualifiant « tous les outils intellectuels, tous les procédés et plus généralement toutes les démarches favorisant la découverte – c'est la racine grecque du mot » (Chrétien-Goni, s.d.). Cette généralité a pour mérite de la placer définitivement dans l'épistémologie « en charge de décrire et de réfléchir les conditions générales du progrès dans l'activité scientifique » (ibidem) et pose son statut de méthodologie conduisant à la découverte, heuristique dont Jean-Louis Le Moigne (1991) précise qu'elle est « un raisonnement formalisé de résolution de problème [...] dont on tient pour plausible, mais non pour certain, qu'il conduira à la détermination d'une solution satisfaisante du problème ». Dans cette part d'incertitude, Louis-Claude Paquin (2020) suggère une approche méthodologique heuristique où on intégrerait tout ce qui se présente à la conscience du chercheur qui soit de l'ordre de la perception et de l'intuition, en plus de la connaissance. Dans cette approche heuristique, les travaux sur la créativité de Graham Wallas en 1926 et Moustakas pour sa méthodologie (1990) ont déterminé 4 phases, à savoir : la préparation par la définition du problème, l'incubation par la mise en place et le temps, l'illumination par émergence et la vérification ou le contrôle.

Pour préparer ce processus, la première étape sur NVivo consiste donc à créer un projet dans lequel vont être saisies les données. Si le logiciel est en réalité conçu pour l'analyse de données qualitatives, notamment textuelles ou à partir de verbatims sur des enregistrements sonores, « NVivo facilite également la recherche des concepts clés et des relations entre les données. […] (le logiciel) facilite grandement l'observation des relations entre les données, la création de modèles (représentations graphiques), de même que les recherches dans les données » (Komis, Depover & Karsenti, 2013). Dans cet objectif, nous avons importé une première feuille de classification des apprenants obtenue à partir du pré-test. Dans NVivo, chaque apprenant devient alors un « cas » représenté par ses attributs que sont le courriel, l'âge, le sexe, le niveau d'études, le niveau de français et d'anglais, l'utilisation du numérique etc. Le cas permettra d'associer plus tard les autres données recueillies comme les notes ou les usages ainsi que le ressenti quant aux ressources (figure 2).

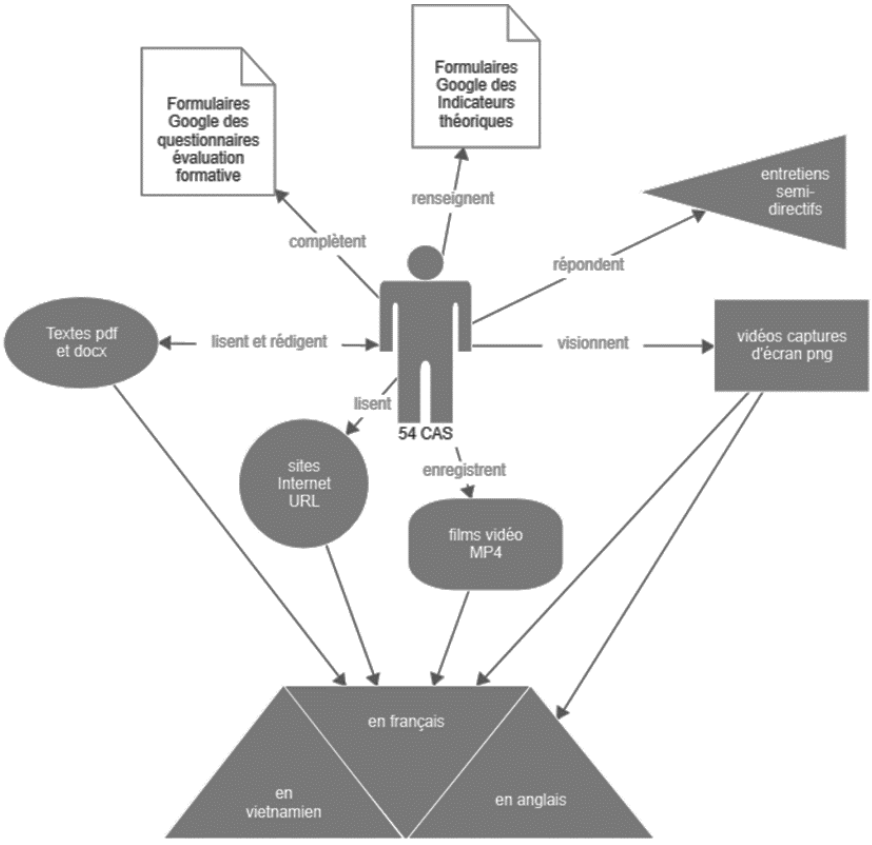


Figure 2 : *modélisation des données intégrées dans NVivo*

Organisation heuristique et analyse des données

L'étape suivante constitue la mise en place des données recueillies dans le logiciel dans une temporalité de recherche de relations et de liens grâce à

l'intégration des ressources utilisées et des productions réalisées pour les deux blocs du module. Ces ressources sont essentiellement de trois types : 1. chiffrées sur le relevé de notes Google Sheets évoqué plus haut et contenant les productions écrites et orales mais aussi les résultats aux quiz et aux formulaires d'évaluation de la qualité des ressources proposées ; 2. textuelles sur des documents numériques téléchargeables au format PDF ou sur des sites Internet ; 3. audiovisuelles lorsqu'il s'agit de documents vidéos en visionnement libre sur des réservoirs de ressources de type YouTube ou Vimeo, ou « Communautés de contenu » si l'on se réfère à la typologie de Andreas Kaplan et Michael Haenlein pour qui ces médias sociaux se construisent sur l'utilisation de technologies du Web, mobiles, permettant de transformer la communication en un dialogue interactif et facilitant la création et l'échange de contenu généré par les utilisateurs (Kaplan & Haenlein, 2010). Quant aux productions, elles sont au format utilisé par l'apprenant pour réaliser sa tâche écrite soit docx (Microsoft Word®), PDF (Adobe Acrobat®) ou docs (Google Docs®) et sa tâche orale au format AVI ou MP4.

Sur NVivo, les données sont d'abord entrées comme fichiers puis classées selon un type de classification préalablement catégorisée ou identifiée par l'analyste. Les indicateurs-critères que nous avons utilisés dans ce but ont été identifiés lors de la phase de théorisation pré-conceptualisation (Tricot et al., 2003 ; Barcenilla & Bastien, 2009). Ils ont fait l'objet de formulaires d'évaluation des usages des ressources et de leur crédibilité et leurs résultats ont eux-mêmes été organisés dans le logiciel en tant que codes suivant la terminologie NVivo. Ce sont :

− un critère d'utilité, pour la correspondance de la ressource avec les objectifs du cours dans un environnement donné ;

− un critère d'utilisabilité, pour la cohérence du média et la possibilité de son usage dans la réalisation de l'objectif ;

− un critère d'acceptabilité, pour la satisfaction et l'appropriation de la ressource dans la pratique socioculturelle et langagière de l'apprenant.

Chaque critère est évalué par l'apprenant sur une échelle de Likert à 7 points que nous avons convertis en pourcentages (Cummins, 2003) en facilitant ainsi l'intégration et leur compréhension dans NVivo. Chaque critère se présente désormais comme un code que l'on peut appliquer ensuite en tant que marquage sur les fichiers des données, images, ressources et productions vidéo, textes au format pdf ou docx.

A la fin de cette étape, le logiciel peut ensuite générer différents types de graphiques, par nombre d'éléments encodés et par références d'encodage, par exemple la génération par comparaison de critère associé au type de ressource. La génération par « diagramme hiérarchique » permet, elle, de visualiser l'ensemble des éléments sous forme de tuiles, à la fois ceux encodés manuellement à partir des indicateurs, ainsi que tous les termes récurrents présents dans les documents textuels produits et codés automatiquement, permettant de faire émerger des thèmes préférentiels dans les usages comme en figure 3 :

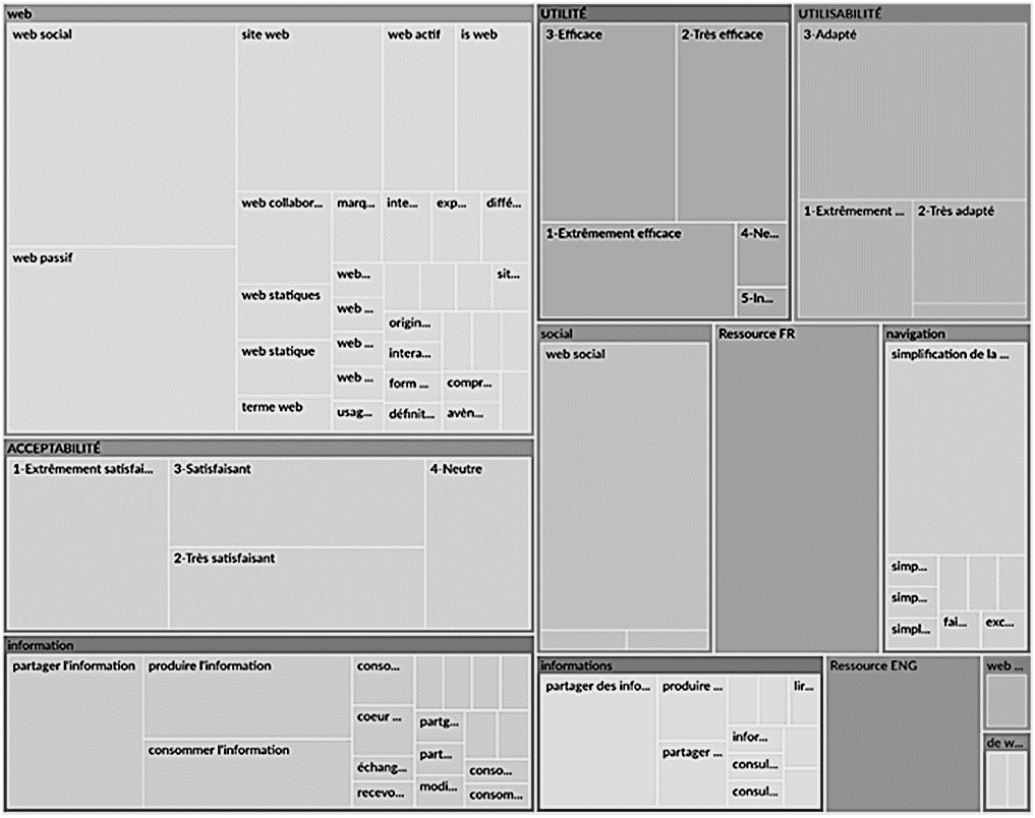


Figure 3: *Diagramme hiérarchique comparé par nombre de références d'encodage*

Constituer un procédé méthodologique dans NVivo pour structurer son corpus de recherche dans NVivo a l'avantage de systématiser le traitement des données de recherche et d'en favoriser l'exploitation et l'analyse. Cette phase implique un engagement de temps conséquent de la part du chercheur, mais lui en fait gagner tout autant dans l'assistance à voir littéralement les concepts se dessiner. À son terme, « la tâche de création du sens est celle du chercheur et elle est grandement favorisée par la flexibilité et la précision des outils qu'il utilise » (Miron et Dragon, 2007, p.155) et le processus s'achemine alors vers cette illumination, autrement dit une émergence dans l'analyse.

Résultats et discussion

Dans notre étude, nos observations tendraient donc à confirmer que la communauté des étudiants apprenant ensemble par le biais d'une plateforme telle que Google Classroom, largement utilisée en Asie du Sud-Est dans les milieux universitaires et particulièrement dans la période de pandémie, accrédite l'idée de la crédibilité des ressources par une autorité cognitive. Celle-ci ne serait pas seulement attribuée à la qualité d'un individu (un enseignant dans sa classe en présentiel, dans une approche transmissive), mais serait aussi liée à celle d'un collectif d'enseignants appartenant à différentes institutions (Wilson, 1983). Ce même collectif pourrait susciter des réactions affectives marquant une influence significative sur l'évaluation des informations (Mierzecka et al, 2019), tendance formulée lors des réunions de groupes post-expérimentation. Cette confiance accordée à l'autorité morale ou cognitive comme l'ont décrit Bourdieu et Wilson détermine les deux dimensions épistémique et morale accordées à la source selon Sahut et Tricot (2017). Elle entre dans le champ des représentations telles qu'on peut les imaginer pour les étudiants qui ont suivi les modules d'apprentissage mais n'ont pas a priori une valeur déterminante dans le choix de la ressource utilisée leur permettant de réaliser leur tâche. On peut cependant supposer que la crédibilité attachée à la personnalité de leurs professeurs de français, que ce soit à Hué ou à Hanoï, a déterminé l'usage premier de ces ressources au détriment de l'usage de ressources complémentaires qu'ils auraient pu faire en recherchant leurs propres ressources sur Internet et les médias sociaux – au sens de « l'information actualité » de Piette (1996), ou en allant puiser dans les centres de documentation universitaire – au sens de « l'information connaissance » de Serres (2012), (Sahut, 2017, p.223).

D'autres résultats ont aussi émergé mais ils font l'objet d'autres communications soit par les collègues de l'équipe de recherche dans ces mêmes actes conséquemment au séminaire, soit dans des revues à paraître. On peut cependant citer une forte propension à l'usage des documents textuels, dû à l'autorité du texte et de la crédibilité accordée à leurs auteurs ainsi qu'un fort indice d'acceptation des contenus. Google Classroom, dans son usage de plateforme d'apprentissage hybride, est considéré comme un signal d'autorité du support en tant que logiciel intégré dans un environnement formel à l'Université.

Conclusion et perspectives

L'intégration des données et la visualisation heuristique de leur organisation par liens, codes et relations, apportent une vraie plus-value dans notre recherche

des usages et des représentations autour des ressources informationnelles proposées ainsi que du degré de confiance apportée à ces ressources.

Encore relativement peu utilisé dans le monde universitaire francophone notamment du fait de son coût, plusieurs centaines d'euros, les Sciences humaines et sociales s'intéressent au logiciel NVivo dans des approches qualitatives pour ses capacités à faire émerger des thèmes. Or, comme nous l'avons précisé au début, si cette recherche n'est pas dans ce type d'approche qualitative, quantitativement « on peut coder à partir de concepts et d'hypothèses existant dans la littérature » (Ollivier, 2017) et en tirer des résultats dans un processus itératif continu. À ce jour, malgré les difficultés rencontrées, nous sommes parvenus à constituer un ensemble de données suffisamment important et fiable pour procéder à une analyse que nous avons affinée grâce à une approche heuristique sur le logiciel NVivo, le logiciel ayant pour nous le double intérêt de la collecte de données par thèmes prédéterminés dans une démarche déductive et certains thèmes émergents dans une démarche inductive générée par cette approche (Bourque, 2014). Il serait alors intéressant que l'achat des licences d'exploitation du logiciel concerne des départements en déficit de moyen sur le plan de la recherche, quitte à en partager l'usage avec d'autres départements et facultés pour permettre aux chercheurs d'exploiter des outils de référence facilitant la créativité heuristique et offrir des pistes d'exploitation vers des approches de type théorisation ancrée telle que nous l'avons nous-même expérimentée il y a quelques années.

BIBLIOGRAPHIE

1. Barcenilla, J. & Bastien, J. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le travail humain*, vol. 72(4), pp.311-331. https://doi.org/10.3917/th.724.0311

2. Bourque, C.J. (2014). NVivo : du projet à la publication. [PowerPoint slides]. Communication QSR International Université de Sherbrooke, Québec, Canada

3. Chrétien-Goni, J.-P. (s.d.). Heuristique. Dans *Encyclopædia Universalis*. https://www.universalis.fr/encyclopedie/heuristique/

4. Cummins, R. (2003). Normative Life Satisfaction: Measurement Issues and a Homeostatic Model. *Social Indicators Research*, 64(2), pp. 225-256. Récupéré de http://www.jstor.org/stable/27527122

5. Hayles, C. (2014/2016). *Lire et penser en milieux numériques, attention, récits, technogenèse*. Traduction de C. Degoutin, Grenoble : Ellug

6. Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media, *Business Horizons*, 53(1), pp. 59-68

7. Komis, V., Depover, C., Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net* [En ligne]. Repéré à

8. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216. Consulté le 13/7/2021

9. Le Moigne, J.-L. (1990). La modélisation des systèmes complexes. Paris: Bordas, Dunot

10. Mierzecka, A., Wasilewski, J. and Kisilowska, M. (2019). Cognitive authority, emotions and information quality evaluations. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Conceptions of Library and Information Science*, Ljubljana, Slovenia, June 16-19. *Quarterly*, 24(4), university of Borås, Sweden

11. Miron, J.M. & Dragon, J.F. (2007). La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceur, est-ce possible ? Recherches qualitatives, 27, pp.152-175.

12. Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimères* n° 5 / 6. Récupéré de http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf

13. Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic research: design, methodology, and applications*. Newbury Park : Sage Publications.

14. Ollivier, G. (2017). L'analyse qualitative avec NVivo. *INRAE*. Récupéré de https://hal.inrae.fr/hal-02788505

15. Paquin L.C., Noury, N. (2020). Petit récit de l'émergence de la recherche-création médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique. *Communiquer, La communication à l'UQAM*, pp.103-136. Récupéré de https://doi.org/10.4000/communiquer.5042

16. Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

17. Sahut, G. & Tricot, A. (2017). Social web and Wikipedia: an opportunity to rethink the links between sources' credibility, trust and authority. First Monday, University of Illinois at Chicago Library, 2017. Retrieved from hal-01628923

18. Sahut, G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. tic&société, 11(1), pp. 223-248. Récupéré de https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321

19. Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe*, Caen : C & F Éditions.

20. Stock, S. (2007). Théorie de l'habiter. Questionnements. In : T. Paquot, M.Lussault & Ch Younes 2007, p.103-125, *Habiter, le propre de l'humain*. Paris : La Découverte. Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00716844

21. Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, vol. 71, no 3, pp. 456-476.

22. Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps J.-F., Amiel, A., Lutz, G., et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, France. pp.391-402. Récupéré de https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/

23. Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.

LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : LE CAS DES ÉTUDIANTS AU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'UNIVERSITÉ D'ÉDUCATION DE HO CHI MINH VILLE

NGUYEN Minh Ngoc
Département de Français, Université d'Education de Ho Chi Minh Ville, Viet Nam
ngocnm@hcmue.edu.vn
PHAM Huynh Kim Toan
Département de Français, Université d'Education de Ho Chi Minh Ville, Viet Nam
toanphk@hcmue.edu.vn

RÉSUMÉ

La formation d'enseignant de français reste toujours une clé dans la promotion mondiale de cette langue. Pourtant, quelles pourraient être les pratiques didactiques dans le développement de la qualité de la formation qui se veut professionnalisante ? Cette question fait partie des préoccupations des universités. C'est la raison pour laquelle les formateurs du Département de Français de l'Université d'Education de Ho Chi Minh Ville (UEHCM) étudient et intègrent dans le curriculum de nouveaux outils et pratiques dont le journal d'apprentissage. Quels sont les avantages du journal d'apprentissage dans la formation professionnalisante ? Et que pensent les étudiants de cet outil ? Ces questions nous emmènent à étudier des documents ainsi qu'à mener une enquête auprès des étudiants rédigeant cet outil pour vérifier ses avantages.

Mots clés : journal d'apprentissage, compétences professionnelles, formation professionnalisante

ABSTRACT

French teacher training remains a key in the promotion of this language in the world. However, what could be the didactic practices in the development of the quality of training which aims to be professionalizing? This question is one of the concerns of universities. Therefore, the trainers of the French Department of Ho Chi Minh City University of Education (HCMUE) study and integrate into the curriculum new tools or practices including the learning diary. What are the benefits of the learning journal in vocational training? And what do students think of this tool? These questions lead us to study documents and also to conduct a survey of students writing this tool to verify its benefits.

Keywords: learning diary, vocational skills, vocational training

1. Introduction

Dans le contexte de l'intégration mondiale, le Vietnam accorde toujours une place importante à l'éducation, en particulier, à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Après la mise en œuvre du nouveau curriculum national de 2018, en 12 ans scolaires, les élèves devront apprendre deux langues étrangères : l'anglais comme LV1 et une deuxième langue étrangère ou régionale dont le français, le chinois… La demande en professeurs de langues étrangères dont ceux de français augmenterait. Le département de Français de l'UEHCM depuis sa création à travers sa Filière de Pédagogie, endosse la mission de former des enseignants de français pour le primaire et le secondaire à l'échelle régionale (Ho Chi Minh ville et autres provinces du sud).

La formation d'enseignant de français vise non seulement les compétences en langue française (le niveau C1) mais aussi les compétences professionnelles composées, entre autres, de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Un outil important que les formateurs de la Filière de Pédagogie mettent en place dans le programme est le journal d'apprentissage dans le but d'entrainer les étudiants à la capacité de réflexion sur leur acquisition des connaissances et des compétences. Et le journal d'apprentissage est actuellement devenu un outil régulièrement utilisé dans l'apprentissage des étudiants et dans l'évaluation des professeurs, en particulier, dans quatre modules de développement des compétences professionnelles : la construction des compétences d'enseignement, l'analyse des pratiques, le stage 1 et le stage 2. Mais après les modules, les étudiants continuent-ils à écrire leur journal ?

Alors, nous avons décidé de mener une étude auprès des étudiants des promotions de 38 à 44 de la Filière de Pédagogie du Département de Français de l'UEHCM ayant des expériences de production d'un journal d'apprentissage pendant leurs études universitaires pour trouver la réponse à la question : « Que les étudiants pensent-ils du journal d'apprentissage ? »

Mais pour mieux comprendre le journal d'apprentissage, nous allons aborder dans la partie suivante sa définition, ses composants et ses avantages dans la formation professionnalisante.

2. Un regard sur le journal d'apprentissage

2.1. Qu'est-ce qu'un journal d'apprentissage ?

Utilisé dans la formation professionnelle, le *journal d'apprentissage* est considéré comme un outil efficace pour le formateur et l'apprenant.

De nombreuses définitions de cet outil sont présentées par les chercheurs français et anglais.

Selon Forgette-Giroux et Simon (1994 - cité par Scallon G.[23], 2000), un *journal d'apprentissage* est un « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'évaluation ». En 1998 (cité par Scallon G.[24], 2000), les deux chercheurs ont mis à jour cette définition : « un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive ».

Dans l'article publié en 1991, le groupe de recherche de Paulson[25] a défini le *journal d'apprentissage* comme une collection des travaux de l'étudiant qui montrent l'effort, le progrès, l'acquisition de celui-ci dans un ou plusieurs domaines. Cette collection se compose de la participation de l'apprenant dans les domaines de choix, les critères pour les juger et ainsi que les preuves de sa capacité de réflexion.

Alors, pour nous, un *journal d'apprentissage*, c'est un outil qui enregistre le processus de travail d'un apprenant, élaboré par lui-même et qui prouve et/ou améliore la capacité de réflexion de chaque individu.

2.2. Quoi écrire dans le journal d'apprentissage ?

Le guide d'évaluation de *journal d'apprentissage* de l'Université de Lausanne[26] propose que l'apprenant puisse mentionner non seulement les travaux, les tâches accomplies mais aussi son processus, son progrès dans l'apprentissage, l'auto-évaluation et les commentaires, les feed-back reçus sur ses travaux.

Tandis que, dans son article, Berchoud[27] a précisé les consignes données aux étudiants pour but d'élaborer un *journal d'apprentissage* :

« – observer et noter les contenus d'enseignement-apprentissage : ce qui se passe pour soi et ce qui se passe autour de soi ;

– établir des liens chronologiques et logiques ;

[23] Scallon, G. (2000). Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions, p.3
[24] *ibid.*, p.3
[25] Paulson, Paulson et Meyer (1991). What makes a portfolio a portfolio, p.60
[26] Berthiaume, D., Daele, A. (2010). Evaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio, p.2
[27] Berchoud M.J. (2002). Le « journal d'apprentissage » Analyse et Résultat d'une pratique de formation de futurs enseignants, pp.146-147

− analyser plus précisément un thème au moins ;

− rédiger un plan pour résoudre une problématique personnelle ;

− rédiger une synthèse finale : des constats et des réflexions ouvrant sur l'avenir. »

Donc, un *journal d'apprentissage* n'est pas un rapport officiel. L'étudiant raconte librement son parcours d'apprentissage, son progrès d'accomplissement des tâches données ainsi que des sentiments qui montrent une amélioration des compétences acquises et un tel niveau de maîtrise de réflexion.

Voici un exemple tiré d'un journal d'apprentissage du module « Construction des compétences d'enseignement » d'un enquêté qui définit clairement cet outil : « Cela (la relecture du journal d'apprentissage) m'aide à reconnaitre certains problèmes. Premièrement, notre base langagière n'est pas solide, c'est pourquoi nous ne pouvons pas bien comprendre ce texte même si nous l'avons étudié attentivement … Plus tard, je me trouve que je suis subjectif. Je peux comprendre cette activité car je suis son organisateur. Cependant, quand mes camarades et aussi la professeure ne peuvent pas la comprendre, il existe quelques problèmes dans l'organisation… ».

2.3. Qu'apporte le journal d'apprentissage ?

Selon le guide de l'Université Lausanne[28], le *journal d'apprentissage* offre à l'étudiant une « trace » de ses apprentissages qui l'aide à revivre les expériences dans sa formation et ses pratiques professionnelles et à développer les compétences transversales telles que l'esprit critique, l'analyse, la synthèse, etc.

Dans « What makes a portfolio a portfolio »[29], les auteurs ont déclaré que le *journal d'apprentissage* apportait à l'étudiant la manière d'apprendre en observant autour de lui. En outre, à travers le journal, l'étudiant apprend à apprécier son travail et il s'agit aussi d'une preuve de l'engagement de ce dernier dans son processus d'apprentissage.

Grâce à ces avantages, le *journal d'apprentissage* devient un outil important dans la formation d'enseignant de français au Département de Français de l'UEHCM. Pendant les études universitaires, les étudiants enquêtés l'ont écrit lors d'au moins un module tel que l'analyse des pratiques, le stage 1, le stage 2

[28] Berthiaume, D., Daele, A. (2010). Evaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio, pp.3-4

[29] Paulson et al. (1991). What makes a portfolio a portfolio, pp.61-62

ou la construction des compétences d'enseignement. Qu'y ont-ils écrit ? Qu'en pensent-ils ?

3. Expériences d'écriture des journaux d'apprentissage des étudiants de la Filière de Pédagogie du Département de Français de l'UEHCM

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, notre enquête est menée auprès de 24 étudiants de la promotion 38 à la promotion 44 avec un questionnaire en ligne dans lequel 11 questions ont été posées sur leurs témoignages de la rédaction des journaux d'apprentissage et sur leur pensée à cet outil. Outre ce questionnaire, nous avons aussi collecté des journaux de ces enquêtés afin d'avoir une observation précise sur leur travail.

3.1. Contenu du journal d'apprentissage

Un des principes importants pour que les apprenants puissent bien bénéficier le journal d'apprentissage est la manière d'élaboration de cet outil.

La plupart des enquêtés (environ 92%) ont raconté ce qu'ils avaient appris pendant une séance dans leur journal d'apprentissage. Ce chiffre représente aussi le pourcentage des enquêtés qui ont analysé des connaissances grâce à ce qu'ils ont acquis ainsi que à ce qu'ils ont observé dans un cours en classe ou au stage. Plus de la moitié des enquêtés (environ 55%) ont cité les connaissances déjà connues concernant la leçon à venir dans leur journal. Donc, le journal joue le rôle d'une note d'apprentissage en enregistrant des leçons à la manière de chaque étudiant.

On remarque également que 22 sur 24 enquêtés ont enrichi leurs connaissances précoces après avoir assisté à un cours. Les changements de pensée à la fin d'une séance sont aussi mentionnés par 23 enquêtés. Il s'agit d'un indice de l'apparition de la capacité de réflexion chez l'apprenant. A côté des acquis théoriques, les idées personnelles restent très importantes dans le processus de réception de connaissance.

Un autre élément qui apparaît dans le journal de 21 enquêtés est leurs sentiments, leurs émotions et leurs réactions à leurs cours, les tâches et avec les camarades. De plus, 92% des rédacteurs des journaux d'apprentissage ont retracé des interactions entre apprenants et/ou entre apprenant et formateur. Ce sont des liens qui relient la mémoire de l'apprenant aux connaissances obtenues dans ce contexte.

En outre, environ 91% des enquêtés affirment qu'ils ont décrit les difficultés rencontrées dans l'apprentissage ou dans l'accomplissement des tâches données

au cours de la formation dans leur journal. C'est une ressource précieuse contenant des méthodes de résolution, des conseils et même des expériences qui fournit à l'apprenant une consultation quand il rencontrera une situation similaire dans l'avenir.

En résumé, les connaissances recueillies, les réflexions individuelles, les difficultés rencontrées, les progrès d'apprentissage et les processus d'achèvement des tâches données sont à consigner dans un journal d'apprentissage, aux dires des chercheurs. Les enquêtés ont choisi les contenus dont certains sont proposés par Berchoud à rédiger dans leur journal en vue de valoriser les valeurs de cet outil.

3.2. Réflexion des étudiants sur l'écriture de l'apprentissage

La conscience des étudiants sur les avantages du journal d'apprentissage est manifestée à travers leur relecture de celui-ci et le maintien de l'écriture.

Après avoir écrit leur journal d'apprentissage après chaque séance, tous les enquêtés ont affirmé qu'ils l'avaient relu. Pour quelles raisons s'intéressent-ils à la relecture de leur journal ? La première raison qui nous surprend, car environ 67% l'ont déclarée, est pour trouver et corriger des erreurs syntaxiques et lexicales. Ils les corrigent pour mieux exprimer ce qui s'est passé. Vient ensuite la relecture des contenus du journal pour y compléter des informations manquantes, selon 63% des étudiants. À part de perfectionner leur journal, ces rédacteurs mentionnent les raisons liées à l'acquisition des expériences et des connaissances. En effet, 33% des enquêtés ont tiré des leçons, des expériences en relisant leur journal. Selon un étudiant, la lecture du journal l'aide à se rappeler des problèmes et des solutions, ce grâce à quoi il a pu résoudre rapidement ses difficultés ou trouver une solution plus efficace remplaçant l'ancienne. Par ailleurs, 21% lisent leur journal pour revoir leurs acquis et non-acquis et 13% systématisent leurs connaissances apprises. Alors, en écrivant et en relisant le journal d'apprentissage, les étudiants non seulement retiennent les connaissances mais aussi acquièrent la compétence de synthèse.

Les avantages du journal d'apprentissage sont soulignés par 75% des étudiants décidant de continuer à l'écrire dans l'avenir. 25% ne l'écrivent plus à cause du manque de temps. Parmi 75% des étudiants, 50% trouvent le bienfait de cet outil sur l'acquisition des leçons dans le travail et des expériences. Particulièrement, un étudiant a affirmé que le journal d'apprentissage était « une clé pour réfléchir à ce qui s'est passé ; à partir de cela, on peut trouver plusieurs solutions efficaces et instantanées pour les problèmes et développer la capacité de réagir rapidement ». Alors, cette clé joue un rôle très important dans sa

formation et son auto-formation. Dans un journal d'apprentissage, un étudiant a déclaré que l'utilisation des photos comme un support pédagogique lui apportait une grande efficacité dans l'enseignement. Cela lui fait prendre conscience des leçons utiles pour son métier dans l'avenir. Nous remarquons aussi qu'un étudiant aurait plus de responsabilité dans son travail à travers ses propos : « le journal reste un travail régulier pendant mon stage et ma carrière professionnelle. Cette écriture m'apporte la conscience professionnelle, ce que je dois faire et ce qu'il ne faut pas faire. Elle m'aide à tirer des expériences et, en particulier, à voir la différence entre la théorie et la pratique ». En outre, 28% des étudiants ont dit qu'ils pouvaient revoir leur processus d'apprentissage et de formation. Alors, le journal est un bon moyen pour qu'ils prennent conscience de leurs acquis et non-acquis après la formation. Ensuite, la prise de notes et le développement des compétences ainsi que des connaissances acquises sont aussi cités par 28% des enquêtés. Cette idée est aussi partagée dans le journal d'un étudiant : « Après un long processus, je suis parvenu à ma maturité dans la profession. Je sais m'autoévaluer, évaluer d'autres personnes et accepter des erreurs même des points faibles des camarades ». 11% des étudiants continuent à écrire le journal parce qu'il les aide à créer la confiance, l'autonomie et le changement de pensée dans la profession. Le journal d'un étudiant a témoigné d'un grand changement de pensée. Il a dit : « Quand la professeure nous demande d'écrire un journal d'apprentissage, je ne l'aime guère. Je déteste l'écriture d'un journal, … Jusqu'à maintenant, en relisant mon journal d'apprentissage, je comprends la raison pour laquelle ma formatrice l'a demandé. Relire chaque page du journal est comme revoir mon film dans le passé. Après ce module, je me comprends bien, trouve des points forts et des points faibles, un grand nombre d'expériences… ». Et quelques-uns d'entre eux (6%) l'écrivent seulement à la demande insistante des professeurs.

En bref, grâce aux réponses des enquêtés sur la lecture du journal d'apprentissage et sur le maintien de l'écriture du journal d'apprentissage et compte tenu de leurs raisons, nous affirmons que les rédacteurs confrontés à cette tâche ont conscience des avantages de cet outil personnel qui les aident à prendre du recul par rapport à leur processus d'apprentissage et de formation, leurs expériences et leur développement. L'écriture professionnelle devient une façon de développer leurs compétences d'analyser, de synthétiser, de systématiser…

4. Conclusion et proposition

Le journal d'apprentissage est un lieu contenant ce que les apprenants ont vécu pendant leur cours ou leurs études : leurs pensées, leurs acquis et non-acquis… En écrivant et en relisant leur propre journal, les étudiants ont trouvé

ses avantages. Nous pouvons citer, entre autres, des expériences précieuses sur lesquelles les futurs enseignants se basent pour trouver des solutions efficaces à leurs problèmes, leurs difficultés et développer leurs compétences professionnelles. De plus, grâce au maintien de l'écriture, les étudiants se créent une habitude de réfléchir à sa formation, de s'auto-former. Donc, il est nécessaire que le journal d'apprentissage soit utilisé de manière généralisée dans la formation professionnelle. Il forme à la réflexivité.

BIBLIOGRAPHIE

1. Berchoud, M.J. (2002). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions.* Recherche et Formation, N°39, pp.143-158.
2. Berthiaume, D., & Daele, A. (2010). *Evaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio.* Université Lausanne.
3. Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio.* Educational Leardeship, N°5, pp.60-63.
4. Scallon, G. (2000). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions.* Université Laval.

ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ DANS UN COURS HYBRIDE – LE CAS DU DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES À L'INSTITUT POLYTECHNIQUE DE HANOÏ

NGUYEN Thi Thanh Huong
Enseignante-chercheuse
Institut Polytechnique de Hanoï
Contact : huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn

RÉSUMÉ

Grâce au numérique, de nouvelles formes d'enseignements-apprentissage ont apparu, y compris la formation hybride. L'enseignement dans cette forme a adopté de nouvelles modalités, dont l'accompagnement personnalisé (AP) via le tutorat à distance. Cet accompagnement est caractérisé par la transmission des connaissances, surtout par la différenciation pédagogique et la diversification des approches et le recours au numérique pour faire réussir les apprenants. Dans le cadre de cette communication, nous aimerions présenter tout d'abord ce qui est essentiel pour assurer l'accompagnement personnalisé et les avantages, puis nous partagerons les expériences vécues au sein du Département des Langues Etrangères (DLE) de l'Institut Polytechnique de Hanoï (IPH) via l'analyse d'un questionnaire. Enfin, nous terminerons par proposer des pistes d'application.

Mots-clés : Formation hybride, accompagnement personnalisé, différenciation pédagogique, diversification des approches, numérique.

ABSTRACT

Thanks to digital technology, new forms of teaching-learning have appeared, including Blended learning. Teaching in this form has adopted new methods, including personalized support via distance tutoring. This support is characterized by the transmission of knowledge, especially by pedagogical differentiation, the diversification of approaches, and the use of digital technology to help learners succeed. In the context of this communication, we would like to present the personalized support essentials with its advantages, the experiences in applying to the School of Foreign Languages (SOFL) of the Hanoï University of Science and Technology (HUST) via the analysis of a questionnaire. Finally, we will end by proposing possible applications.

Keywords: Blended learning, personalized support, differentiated pedagogy, diversify pedagogical approach, digital technology.

Introduction

La formation hybride consiste en la mise en œuvre d'activités d'apprentissage combinant la communication en ligne et en présentiel (Graham, 2006). Avec cette méthode, les activités d'apprentissage se déroulent dans trois espaces différents : 1/ en classe ; 2/ à la maison ; 3/ sur le système de gestion d'apprentissage en ligne. L'efficacité d'apprentissage des apprenants dépend de chacune des activités dans tous les espaces. La conception d'activités d'apprentissage dans ces espaces contribue également à augmenter la motivation et l'efficacité de l'apprentissage des apprenants. Dans ce modèle de formation, le tutorat à distance ne consiste pas simplement à proposer des ressources et des activités d'apprentissage en ligne, mais est au cœur du processus d'apprentissage. Ce tutorat vise à fournir aux apprenants un cadre de formation cohérent et approprié pour les guider et les soutenir dans leur processus d'apprentissage, une supervision pour minimiser les abandons ou les mauvaises performances, qui leur permettent d'achever le programme d'études. On pourrait dire que le tutorat à distance n'est pas simplement à enseigner mais surtout à accompagner les apprenants.

Dans ce processus, il est important d'identifier le rôle et les fonctions que les tuteurs sont amenés à assurer dans le suivi d'une formation à distance. Dans sa thèse, Quintin (2008) a bien synthétisé les typologies d'intervention, qui se composent de quatre catégories : « *pédagogique (et pour certains, métacognitive), organisationnelle, socio- affective (ou motivationnelle) et technico-administrative* » (p. 29). Quelques années plus tard, avec d'autres auteurs, Quintin les a identifiées comme *organisationnelle, socio-affective, évaluative et métacognitive* (Depover et al., 2011). Jézégou (2010) a partagé également son point de vue sur les interventions tutorales similaires, en précisant que le tuteur, suivant le moment de l'interaction, peut en effet mettre l'accent sur une dimension ou une autre. Ainsi, le tuteur en fonction des places qu'il occupe, peut être un modèle, un guide, un support ou un conseiller.

En effet, les technologies des dispositifs de formation hybride permettent aux tuteurs d'appliquer des approches vraiment très variées. Le tutorat peut être appliqué à deux dimensions principales : individuelle et collective. La dimension individuelle relève des parcours individualisés, tandis que la dimension collective relève plutôt de la dynamique du groupe.

Figure 5 : *Les différentes dimensions du tutorat*
(Source : guide pratique le tutorat à distance, p.7)

Dans le cadre de cette communication, nous allons parler en détail des deux premiers niveaux : « tutorat personnalisé » et « tutorat individualisé de sous-groupes », car ceux-ci sont spécifiques pour mener à bien l'« accompagnement personnalisé » (AP) (Groupe Académique de Pilotage de l'Accompagnement Personnalisé (GAPAP), 2015, p. 29). Nous allons essayer d'identifier les éléments tangibles de l'AP, puis nous partagerons des expériences vécues par les professeurs du DLE de l'IPH et enfin proposer quelques pistes pour aider les enseignants-tuteurs à mettre en œuvre l'AP avec plus d'aisance.

1. Des notions à maîtriser dans un cours hybride pour mettre en place l'accompagnement personnalisé

Nous savons bien que la partie à distance est la partie la plus difficile à réaliser dans un cours hybride. Il ne faut pas oublier les composantes importantes comme la relation entre l'apprenant et l'enseignant, les activités individuelles et collectives, la communication, les interventions et les outils à utiliser pour accompagner les apprenants (Thi Thanh Huong NGUYEN et al., 2021, p.34). Il est cependant essentiel de signaler, que ces éléments s'appliquent généralement bien dans un contexte académique, mais ils peuvent varier en fonction du contexte et de la structure d'apprentissage.

Après avoir cherché les définitions dans différents dictionnaires de l'Education, nous avons choisi celles proposées dans un glossaire de l'Académie

de la Réunion (Groupe Académique de Pilotage de l'Accompagnement Personnalisé (GAPAP), 2015, p. 4) et dans un guide du Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada (Chovino & Dallaire, 2018, p. 27) car elles nous paraissent très claires et bien formulées. Nous voudrions aborder quelques notions principales comme suit :

1.1. L'accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé à l'université a pour vocation de permettre aux apprenants de mieux réussir leur apprentissage, de mieux préparer l'entrée dans le monde professionnel. Il s'agit, de fait, de répondre aux besoins de chaque étudiant. En effet, la personnalisation repose, tout d'abord sur l'identification des besoins des apprenants et puis sur le traitement de ces mêmes typologies de besoins en groupes à taille variable.

Pour l'enseignant, c'est un temps qui invite au développement d'une attitude, d'une posture particulière, celle de l'accompagnateur. (GAPAP, 2015, p.4). L'enseignant accompagnateur se rapproche du conseiller car comme lui, il aide, prodigue des conseils au groupe accompagné ; il aide aussi le groupe accompagné à discuter et à réfléchir sur les conseils et à cibler des buts, à choisir des moyens, des démarches. Ainsi c'est le groupe accompagné qui construit des savoirs, compétences, et non l'enseignant accompagnateur comme dans modèle de l'instructivisme.

Cependant, développer cette posture d'accompagnateur, ce n'est pas abandonner son métier d'enseignant. C'est mieux mobiliser ses compétences pour renforcer l'initiative et l'autonomie des groupes accompagnés, car gagner en *autonomie* (de pensée et d'action), c'est apprendre à *faire des choix raisonnés*. En ce sens, l'AP est alors doublement personnalisé, par l'accompagnateur (qui adapte ce qu'il propose aux besoins du groupe accompagné) et par le groupe accompagné (qui fait sien, s'approprie ce qui lui est proposé).

1.2. La personnalisation des apprentissages

Pour proposer un accompagnement personnalisé, il faut, d'une part, *la personnalisation des apprentissages* : « *la personnalisation implique que tout ou partie de l'offre de formation soit modifiable. Il s'agit à ce moment de proposer du contenu et des structures d'enseignement adaptables à différents contextes* » (Chovino & Dallaire, 2018, p.27). La question se pose : que peut-on personnaliser ? En effet, concevoir un dispositif hybride signifie passer tout le

processus de création d'un écosystème d'apprentissage (Thi Thanh Huong NGUYEN & Thi Nguyet Anh TRINH, 2018, p.168) : structurer les modules et les activités, choisir les outils de communication, médiatiser les ressources, outiller les tuteurs, définir les méthodes d'évaluation. C'est, en fait, à constater que les technologies permettent d'adapter tous ces niveaux, selon les besoins et objectifs de la formation. D'autre part, les enseignants-tuteurs *devraient personnaliser leur enseignement*, ce qui ne signifie pas faire cours à un seul groupe, mais c'est d'abord et avant tout chercher à répondre aux besoins identifiés des différents groupes d'élèves (GAPAP, 2015, p.17), c'est-à-dire travailler quand même sur la dimension collective et coopérative de l'apprentissage. Il s'agira donc de mieux prendre en compte les personnes, dans leurs multiples dimensions : cognitive, mais aussi sociale (reflétée dans les relations avec des camarades, des professeurs), psychologique ou émotionnelle. Tenir compte ou pas de toutes ces dimensions peut conduire, selon les cas, à mobiliser ou à démobiliser, à soutenir ou à décourager.

1.3. Les avantages de l'AP

Selon les études, la personnalisation représente plusieurs avantages**,** dont nous aimerions citer les plus remarquables comme suit :

− *Retenir les participants* : comme le travail à distance entraîne l'isolement potentiel chez les apprenants, une forme de suivi ou de tutorat inadaptée voire absente peut conduire à une mauvaise acquisition chez les apprenants. Dans les formations chez nous, les séances d'accueil au début de la formation sont toujours en présentiel. Pourtant, avant d'aller en classe, sur la plateforme, les étudiants bénéficient de la présentation du cours par le biais de courtes vidéos et d'un forum de brise-glace pour se faire connaissance. Ce type d'interaction leur permet de poser des questions à leur enseignant-tuteur, de formuler leur souhait et motivation pour le suivi du cours.

− *Améliorer la transmission des connaissances et former à des compétences* : En tant que professeur, on se demande toujours comment déterminer la meilleure manière pour fournir aux apprenants les connaissances et / ou former aux compétences souhaitées. Heureusement les technologies permettent de développer le constructivisme, car elles offrent une flexibilité de création des activités individuelles et collaboratives. Les apprenants peuvent participer eux-mêmes au développement des connaissances et compétences, grâce à des consignes et suggestions de la part du tuteur.

− *Cibler les besoins et attentes des apprenants* : Même si la formation est conçue selon un scénario détaillé, respectant la progression du cursus, au début de la formation, il faut toujours que les enseignants déterminent qui est le public visé, donc identifient ses attentes, ses besoins, son socle de connaissances et les éventuels facteurs qui pourraient faire barrière à son apprentissage. Le questionnaire d'entrée pourrait préparer les apprenants à la formation en leur faisant sentir que leurs besoins sont compris et écoutés. Pourtant, ce n'est pas suffisant, améliorer les approches et créer des activités supplémentaires ou remplaçantes durant la formation représentent aussi une adaptation pour mieux accompagner.

Tenant compte de tous ces avantages, nos enseignants ont décidé de proposer le mieux possible des activités en vue d'un AP aux étudiants. Pour illustrer les approches applicables, nous allons détailler dans la partie suivante.

2. Applications de l'AP dans les cours hybrides au DLE de l'IPH

Les classes de langue, généralement, ne sont pas trop nombreuses. Les enseignants-tuteurs font alors souvent des efforts, notamment dans les séances à distance. Nous savons très bien que le tutorat consiste à assurer un suivi et un soutien psychologiques individualisés (CNFPT - Centre National de la Fonction Publique Territoriale, 2019, p.10) qui contribuent au renforcement ou à la reconstruction de l'estime de soi de l'apprenant, sans laquelle les engagements ainsi que les progrès deviennent quasi impossibles. Dans notre cas, même s'il s'agit des formations institutionnelles, où la participation paraît obligatoire, le tutorat joue un rôle important dans la lutte contre le décrochage, s'il aide à améliorer des compétences des étudiants et la réussite des formations.

Pour le 1er groupe de participants à des formations, nous avons mené une enquête auprès de 39 enseignants-tuteurs, chargés des cours hybrides de français, anglais et japonais au DLE, pendant les deux semestres de l'année universitaire 2020-2021.

En tenant compte des caractéristiques de l'AP, nous avons élaboré le questionnaire selon les trois axes de travail principaux : la différenciation pédagogique, la diversification des approches et le recours au numérique. Les questions portent sur les manières d'accompagner pour voir dans quelle mesure les enseignants accordent leur attention à la participation des étudiants et diversifient les approches après. Voici le résultat obtenu :

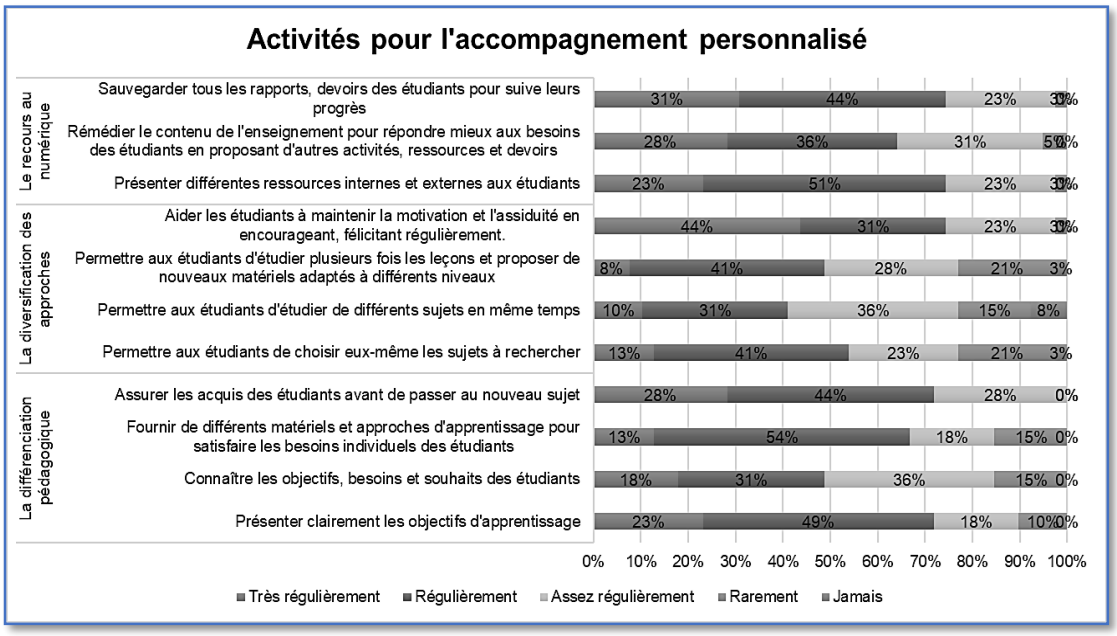


Figure 6 : *Accompagnement personnalisé dans les cours hybrides*

Avant d'analyser les résultats, il faut dire que plusieurs enseignants ont assuré ces cours pour la première fois, donc le manque d'expériences et d'astuces est inévitable. Selon le graphique, on constate que la fréquence des actions menées par nos enseignants est assez homogène dans chaque axe.

Etant donné que les apprenants sont de différents natures et niveaux, les enseignants-tuteurs ont commencé leurs cours par les séances d'accueil très informatives pour présenter clairement les objectifs d'apprentissage (seuls 10% répondent *rarement)*. Pendant la formation, les enseignants ont essayé d'analyser les caractéristiques des étudiants pour reconnaître les différences, les besoins et y répondre de façon proactive (85%). Ainsi le premier niveau de *différenciation* (Forget, 2017) concernant les contenus a été appliqué par la plupart de nos collègues. Surtout nous avons remarqué que tous les enseignants avaient vérifié « *assez régulièrement et plus* » les acquis des étudiants avant de passer au nouveau sujet. Cette attitude signale leur sens des responsabilités remarquable.

Nous reconnaissons pourtant que pour la *diversification des approches*, le nombre des enseignants qui l'ont mise en place est moindre par rapport aux autres axes : en moyenne, 27% des répondants l'ont fait *très régulièrement* et *régulièrement* contre 32% et 35% des deux autres axes. Certains d'entre eux n'ont même jamais pensé à permettre aux apprenants d'étudier différents sujets

ou d'avoir un différent rythme d'apprentissage. Cela pourrait être expliqué par le respect rigide du programme et l'hésitation à faire des changements. Le point le plus positif dans cet axe et de tous les critères est que nos enseignants ont reconnu la valeur ajoutée de l'encouragement pour renforcer la motivation des apprenants, 44% l'ont prononcé « *très régulièrement* ». Cependant, à côté des encouragements, quelques-uns ont précisé l'utilité des critiques envers les étudiants des grands niveaux, puisque cela les pousserait à trouver la solution pour avancer comme il faudrait.

Le 3è axe - le recours au numérique - paraît évident dans un cours hybride. Donc, dans cet axe, le nombre d'enseignants qui l'ont choisi de faire « *rarement* » est le moins important (10%). En effet, nos collègues étaient très ouverts à utiliser d'autres ressources et créer différentes activités pour mieux adapter l'enseignement à leur public. De plus, les outils numériques sont utiles pour faire obtenir des rapports d'activités et aider les enseignants à suivre le progrès des apprenants et modifier les approches en cas de besoin.

Le 2è groupe de participants, composé des étudiants de quatre formations francophones, a été invité à répondre à un questionnaire de satisfaction. Concernant le contact avec les enseignants-tuteurs et leur accompagnement, en moyenne : 95% étudiants du cours de « Préparation au DELF B1 », 94,5% des cours de « FOU-Informatique » et « FOU-Aéronautique », 81% du cours d'« Insertion Professionnelle » ont déclaré satisfaits et très satisfaits. Plusieurs répondants ont confirmé les avantages des formations hybrides comme plus d'autonomie, plus de souplesse, une nouvelle forme de suivi et d'accompagnement. Pour eux, c'était une expérience vraiment enrichissante. Ces chiffres ont fait preuve des efforts des enseignants-tuteurs de français, qui avaient l'opportunité de suivre une formation au tutorat, dans le cadre du projet « Hybride » subventionné par l'AUF.

3. Propositions pour renforcer l'accompagnement personnalisé en faveur des étudiants

L'analyse du questionnaire auprès des enseignants-tuteurs nous incite à trouver les explications, tout d'abord, sur le taux des enseignants ayant refusé d'appliquer la diversification des approches dans leur enseignement, puis à chercher à transférer une partie du taux de la fréquence « *assez régulièrement* » à celui de « *régulièrement* » ou « *très régulièrement* ».

Comme hypothèse, nous avons supposé que le refus serait dû au manque soit de temps, soit d'expériences. Nous avons voulu alors écouter les commentaires des enseignants pour pouvoir après leur proposer des pistes d'applications plus aisées ou faire reconnaître les avantages de l'AP en vue d'une application ultérieure.

D'après les réponses obtenues, nous avons trouvé que les enseignants, qui ont refusé la différenciation des approches, avaient donné les réponses identiques dans presque toutes les questions de cet axe, sans expliquer pourquoi, alors que les autres étaient plus ouverts. Ces derniers ont révélé que l'AP était applicable seulement dans le cadre des petits groupes, la présence (parfois virtuelle) du tuteur, les retours étaient toujours importants et le bilan d'activités régulier était vraiment indispensable pour assurer les acquis des jeunes.

Ainsi, nous croyons qu'il vaudrait lister des suggestions, en signalant que l'AP demande beaucoup d'investissements chez les enseignants, mais si l'on vise une meilleure réussite des apprenants, on pourrait trouver des manières et des techniques pour l'appliquer sans trop de soucis.

En effet, en passant à la forme hybride, les professeurs sont déjà invités, dès le début, à adopter des démarches qui sortent du face-à-face pédagogique classique pour développer :

- la différenciation pédagogique : au sein d'un groupe d'élèves, tous ne font pas la même activité. Avec les types d'activité créative comme la création des glossaires, Wiki, carte mentale, l'enseignant peut proposer plusieurs sujets vraiment différenciés. Par ailleurs, les chansons, les quiz, des cartes flash sont aussi de bons supports pour faire apprendre le vocabulaire et augmenter l'intérêt des apprenants.

- l'intervention de professeurs sur un même créneau horaire avec les apprenants : la fonction Chat ou la visio-conférence du MS Teams intégrée sur Moodle permettent à l'enseignant d'organiser des séances synchrones à distance pour améliorer la compréhension globale de certaines notions. Les échanges asynchrones via les Forums, les messages personnels pourraient aider chaque apprenant à trouver les réponses à ses questions et trouver des ressources pour faire les devoirs.

- la pédagogie du projet : les apprenants explorent au fur à mesure des notions en réalisant une activité sur un court ou moyen terme, ce qui donne du

sens aux apprentissages et abouti à un produit final (dossier de candidature ou exposé oral …). Tous ces projets demandent un suivi et des suggestions régulières pour avancer.

Ainsi, avec le temps, on s'apercevrait que l'AP pourra accroître la capacité d'apprendre et faire progresser des apprenants, notamment dans leur travail personnel.

L'appui sur le numérique dans le cadre de l'AP via la création des activités complémentaires ou collaboratives promeut et facilite l'individualisation du parcours de l'apprenant, tout en tenant compte du rythme de progression propre à chacun. Cet appui sur le numérique peut favoriser et enrichir différents types de démarches qui contribuent à améliorer les compétences et faciliter la construction de l'autonomie intellectuelle des étudiants, par exemple :

- La mise en œuvre de projets pluridisciplinaires (langue et spécialité) et transversaux (travail en équipe, prise de parole en public…) qui intègrent autour d'une thématique commune des ressources de diverses natures : vidéos interactives, exercices interactifs à correction automatique, carte mentale ;
- Le travail personnel de l'étudiant est réalisé plus facilement, en classe et hors de la classe, car le recours au numérique offre la possibilité d'une grande autonomie.
- L'apprentissage de la recherche documentaire contribuera au développement de l'esprit critique chez les jeunes et favorise ainsi son ouverture sur le monde professionnel ainsi que sur d'autres horizons (aux cultures internationales, aux arts).

Si toutes ces pistes sont bien présentées dès le début aux enseignants-tuteurs, nous croyons qu'ils seront mieux équipés des ressources et d'outils pour un AP.

Conclusion

L'accompagnement personnalisé dans un cours hybride contient en soi beaucoup d'avantages : il permet aux enseignants-tuteurs d'identifier les besoins des apprenants, d'adapter leur enseignement et de recourir au numérique pour développer plusieurs compétences transversales et professionnelles. Dans le quotidien de la classe, notons tout d'abord que l'accompagnement cohabite avec l'enseignement traditionnel. Il faut bien reconnaître aussi que sa mise en œuvre est rendue difficile lorsque l'effectif des classes est trop important, surtout dans

des petits créneaux horaires. Soulignons encore que la place de l'accompagnement varie beaucoup d'une discipline à une autre, qu'elle dépend de son intégration à la politique de l'établissement.

Mais, en tout cas, accompagner des apprenants ne va pas de soi ! Nous savons que l'accompagnement ne se confine pas dans un cadre d'un dispositif ou d'une pratique spécifique. C'est avant tout une question d'attitude professionnelle, que tout enseignant devrait posséder car il est aussi et d'abord un accompagnateur. Nous aimerions donc insister sur le besoin des formations de formateurs et le suivi pendant l'accompagnement (Thi Thanh Huong NGUYEN et al., 2021).

De plus, le monde universitaire d'aujourd'hui exige des innovations pédagogiques. En vue de renforcer l'autonomie des apprenants, l'enseignement-apprentissage serait remplacé au fur à mesure par l'accompagnement-apprentissage. Une telle perspective proposera une reconfiguration de la professionnalité enseignante et une autre forme d'apprentissage à l'université. Le degré de satisfaction des étudiants sur l'accompagnement (personnalisé) nous permettrait de réajuster les démarches afin de mieux répondre à leurs besoins.

BIBLIOGRAPHIE

1. Chovino, L., & Dallaire, F. (2018). *Guide sur la personnalisation des apprentissages en formation à distance pancanadienne francophone*. Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.
2. CNFPT - Centre National de la Fonction Publique Territoriale. (2019). *Guide pratique—Le tutorat à distance*.
3. Depover, C., Lièvre, B. D., Peraya, D., & Quintin, J.-J. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Supérieur.
4. Forget, A. (2017). Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? *Différenciation pédagogique*, 1–8.
5. Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 3–21. CA : Pfeiffer Publishing.
6. Groupe Académique de Pilotage de l'Accompagnement Personnalisé (GAPAP). (2015). *Mieux accompagner les élèves, mieux personnaliser l'enseignement en Accompagnement Personnalisé (AP)*. Académie de la Réunion.
7. Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning, Abstract. *Distances et savoirs*, *8*(2), 257–274.

8. Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet—Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* [Theses, Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal - Grenoble III].

9. Thi Thanh Huong NGUYEN & Thi Nguyet Anh TRINH. (2018). L'hybridation pour la professionnalisation des formations –l'exemple du cours hybride d'Insertion Professionnelle. *La Francophonie en Asie-Pacifique*, *2*, 162–175.

10. Thi Thanh Huong NGUYEN, Thi Nguyet Anh TRINH, & Thi Thuoc DUONG. (2021). Vai trò mới của giáo viên trong các khóa học hỗn hợp (Blended-learning) - Le nouveau rôle des enseignants-tuteurs dans les formations hybrides. *Giáo dục và Xã hội - Edition de l'Education et de la Société, Số đặc biệt - Numéro spécial* (3), 32–37.

L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE : ÉTUDE DE CAS À L'UNIVERSITÉ DE PÉDAGOGIE DE HÔ-CHI-MINH VILLE

NGUYEN Thi Tuoi
LE Thi Dieu Thanh
Département de Français
Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville

RÉSUMÉ

Au Vietnam, la perspective actionnelle est de plus en plus appréciée dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dont ceux du français. Toutefois, il arrive que cette méthodologie active ne s'adapte pas absolument aux apprenants vietnamiens qui s'habituent déjà à une culture éducative asiatique penchée sur des opérations de mémorisation et laissant peu de place à l'apprentissage en autonomie. Alors, dans cet article, nous cherchons à clarifier les approches didactiques adoptées par les enseignants ainsi que la potentialité de l'approche actionnelle au Département de Français à l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh – Ville.

Mots clés : adaptation, apprenant vietnamien, enseignement du FLE, méthodologie active, perspective actionnelle

ABSTRACT

In Vietnam, the action-oriented perspective is increasingly appreciated in the teaching and learning of foreign languages, including French. However, this active methodology does not absolutely suit Vietnamese learners who are already accustomed to an Asian educational culture focusing more on memorization and less on independent learning. Therefore, in this article, we seek to clarify the teaching methods adopted by teachers as well as the potential adaptation of an action-oriented approach in the Department of French at the Ho Chi Minh City University of Education.

Keywords: adaptation, Vietnamese learner, teaching French as a foreign language, active methodologies, action-oriented perspective

L'émergence et l'ampleur de l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues

En 2001, le Conseil de l'Europe annonce la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais *le Cadre* ou *le CECRL*). À cette époque, on ne se contente plus de former des apprenants capables de communiquer avec des étrangers de passage dans des situations

établies ; il importe plutôt de former à la fois *"les utilisateurs efficaces de la langue", "les citoyens de sociétés multilingues et multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement",* ainsi que *"les étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère"* (Puren, 2009, p.124 ; Rosen, 2009, p.489).

En ce sens, le *Cadre* met en exergue *la perspective* ou *l'approche actionnelle* dans l'enseignement-apprentissage des langues, laquelle prenait l'origine du *Task-Based Language Learning & Teaching*, une variante de l'approche communicative apparue au début des années 80 dans les pays anglo-saxons (Richer, 2018, p.1). Jusqu'aux années 90, la méthodologie commence à se répandre dans l'Europe.

Insistant sur la notion de la *tâche,* la perspective actionnelle concentre l'organisation des activités ludiques et collectives permettant aux apprenants d'acquérir des compétences et des actes de parole nécessaires pour qu'ils agissent dans la langue cible en tant qu'acteurs sociaux. Les *tâches actionnelles* sont proches de la vie quotidienne de l'apprenant et concernent plusieurs domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. Puisqu'elles s'inscrivent dans un contexte authentique, ces tâches répondent à un besoin souvent langagier et fixent donc un but à atteindre, un problème à résoudre ou une obligation à remplir. L'exécution d'une tâche se présente comme une série d'activités qui demandent aux apprenants une mise en œuvre stratégique des compétences données pour déboucher sur un résultat identifiable, voire un produit concret. Par ailleurs, les actes de parole, le vocabulaire et la grammaire acquis au fil des cours sont au service de la réalisation des tâches dans un contexte précis (Girardet, 2011). Selon Beacco (2017), cela permet la diffusion populaire de l'approche actionnelle, même si les épreuves servant à la certification de la connaissance du français (DELF, DALF) s'élaborent selon ses principes.

Selon les objectifs et le procédé des tâches, on distingue les tâches de pré-communication pédagogique (*micro-tâches* ou *tâches techniques*), les tâches pédagogiques communicatives (*tâches simulées*), les tâches "proches de la vie réelle" et le projet pédagogique. En se basant sur les caractéristiques et la typologie des tâches, on est en mesure de dégager des principes forts de l'approche actionnelle comme suit :

- Contextualisation de l'enseignement-apprentissage ;
- Approche par compétences ;

- Pédagogie active en faveur de l'autonomie de l'apprenant ;
- Privilège des interactions et du travail de groupes ;
- Recours à des supports technologiques ;
- Enseignant – facilitateur du savoir.

En général, la perspective actionnelle reprend des principes généraux des perspectives antérieures, notamment ceux de l'approche communicative, mais cette pédagogie active présente quand même des points évolutifs incontestables dans le domaine de didactique des langues. Cependant, cela ne signifie pas que les méthodologies déjà existantes soient dépassées ou remplacées par cette nouvelle approche. La perspective actionnelle n'entraîne aucune rupture radicale mais elle constitue une continuité, voire une évolution, par rapport aux approches qui lui précèdent.

La mise en pratique de la perspective actionnelle au Vietnam : facilités et difficultés

Au Vietnam, entre 2006 et 2013, le gouvernement soutient officiellement une politique linguistique orientée vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme pour développer l'apprentissage des langues étrangères et accélérer l'intégration du pays aux circuits économiques mondiaux. Particulièrement, les textes éducatifs[30] préconisent l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues du primaire au secondaire car on ne se contente plus de former un apprenant qui maîtrise les formes linguistiques mais plutôt un acteur social qui peut utiliser la langue cible pour communiquer et s'intégrer à différents secteurs de la vie sociale. Le développement de l'autonomie est aussi souligné dans ces textes, selon lesquels l'apprenant est l'acteur le plus important du processus d'apprentissage.

Globalement, les enseignants sont favorables à des stratégies d'enseignement interactives, communicatives voire actionnelles car elles permettent aux enseignants et aux apprenants de s'inscrire dans une ambiance dynamique et sortir peu à peu de leur rôle respectif calqué sur la tradition "maître/élève" (Blouin, 2017). Néanmoins, cette méthodologie active ne s'adapte pas totalement à des apprenants vietnamiens qui tiennent davantage à une culture éducative asiatique dont les particularités sont tout à fait différentes de celles de la culture européenne. Précisément,

[30] Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2009). *Décision N°4113/QĐ-BGDĐT*.
Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2018). *Décision N°32/2018/TT-BGDĐT*

Culture éducative asiatique	Culture éducative européenne
− pédagogie centrée sur une transmission magistrale des savoirs − privilège de l'écrit − classe de langue considérée comme un lieu d'application d'une méthodologie "idéale" − pratiques d'évaluation plutôt sommatives − relation pédagogique plutôt duelle (enseignant-enseigné) − enseignant équivalent à un "détenteur du savoir"	− pédagogie marquée par les "méthodes actives" et la co-construction des savoirs − privilège de l'oral − classe perçue comme une micro-société basée sur l'interaction − pratiques d'évaluation plutôt formatives − relation pédagogique plutôt collaborative (travail entre pairs) − enseignant considéré comme un "facilitateur du savoir"

Ainsi, la mise en pratique d'une perspective actionnelle peut provoquer des difficultés aux enseignants et aux apprenants vietnamiens, même aux étudiants débutants d'un cycle universitaire qui se sont déjà habitués, dès les premières classes, à une approche essentiellement écrite, basée sur des opérations de mémorisation et laissant peu de place à l'apprentissage de stratégies d'accès au savoir de façon autonome (Blouin, 2017).

Problématique de recherche

Tenant compte de la potentialité de l'approche actionnelle mais aussi des particularités qui défavorisent l'application de cette méthodologie dans le contexte d'enseignement-apprentissage du français au Vietnam, nous aboutissons à réaliser une recherche sur la mise en pratique de la perspective actionnelle dans le Département de français à l'Université de Pédagogie de Hô-Chi-Minh Ville (désormais *UPHCMV)*, afin de mieux connaître la situation dans notre établissement. Nous commençons notre étude par poser des questions de recherche suivantes :

• Quelle est la mise en pratique de l'approche actionnelle au département de français de l'UPHCMV ? Quelle efficacité ? Quelles adaptations ?

• Quelles seraient les contraintes de la mise en œuvre d'une perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment du français ?

En nous basant sur les connaissances théoriques rassemblées, nous tenons à formuler des hypothèses correspondantes à chacune de ces questions :

− L'enseignement-apprentissage du français s'organisent, avec vigilance de l'enseignant, sous forme des tâches exigeant un travail collaboratif des apprenants. La classe de langues devient donc plus animée ; les apprenants sont

motivés et ils ont l'occasion de mettre en pratique différentes compétences, des compétences langagières aux compétences transversales.

− L'enseignement des langues selon une perspective actionnelle demande un investissement important de temps, d'efforts et de créativité de la part des enseignants qui veulent organiser des activités d'apprentissage variées et intéressantes. D'ailleurs, il serait aussi difficile d'impliquer tous les apprenants dans les activités car ils n'ont pas les mêmes besoins et intérêts.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, nous sommes arrivées à réaliser une étude sur l'enseignement-apprentissage du français, dont les publics visés sont des enseignants et des étudiants en première année du cycle universitaire du Département de français à l'UPHCMV.

Méthodologies et processus de la recherche

Notre étude se compose de plusieurs étapes, mais dans cet article, nous tenons à en présenter les deux suivantes : les observations des classes Écrits 1 et Oraux 1 du département et les entretiens auprès des 4 enseignants responsables de ces classes observées.

Nous avons commencé par analyser le manuel *Édito A1* qui est une méthode de français élaborée selon la perspective actionnelle et utilisée actuellement dans le département de français à l'UPHCMV pour l'enseignement du français depuis 2019. La démarche d'analyse consiste en 2 parties principales : *analyser les composantes du manuel* et *étudier la démarche d'enseignement des compétences proposée dans le guide pédagogique*. À travers cette analyse, nous visons à déterminer si la démarche et les activités préconisées sont faisables au Vietnam, notamment dans le département de français à l'UPHCMV.

Ensuite, nous avons effectué des observations des classes en une semaine entière où on travaille sur *l'unité 3 (Qu'est-ce qu'on mange ?)* du manuel *Édito A1*. Généralement, nos observations couvrent l'enseignement de toutes les compétences, à la fois linguistiques et communicatives. Durant les cours, nous avons pris des notes sur ce que nous avons observé, puis fait des analyses selon une grille dans laquelle nous avons ciblé *les approches didactiques et pédagogiques adoptées par l'enseignant*, *les interactions en classe*, *l'ambiance de la classe* ainsi que *les réactions des apprenants-étudiants*.

Après les observations, nous avons abouti à réaliser des entretiens auprès des 4 enseignants observés afin de mieux comprendre leur démarche didactique

et recueillir leurs points de vue, en tant que formateurs de la langue cible, à propos de l'approche basée sur la réalisation des tâches d'apprentissage. Ainsi, les entretiens se sont orientés autour des sujets suivants :

- Choix méthodologique des enseignants ;
- Types d'interactions privilégiés en classe ;
- Apports et contraintes des pratiques actionnelles en classe.

Pour mieux repérer et examiner les informations, nous avons fait des transcriptions des entretiens. Puis, nous avons recensé des données et les avons analysés en nous basant sur les objectifs de recherche correspondant à chaque question/groupe de questions. Le recensement des réponses s'est fait souvent sous forme de tableaux et graphiques statistiques pour faciliter les analyses et l'établissement des liens entre les données.

Résultats de recherché

1) Choix de la méthodologie des enseignants

Les enseignants respectent la démarche didactique préconisée dans le guide pédagogique du manuel *Édito A1* mais ils modifient le déroulement et/ou les procédés en fonction du niveau d'acquisition des étudiants, des liens entre les compétences et du contexte d'enseignement-apprentissage dans le Département. D'ailleurs, la perspective actionnelle est prise en compte par tous les enseignants mais chacun l'adopte avec différentes manières et fréquences. Le plus souvent, les enseignants cherchent à combiner cette approche avec les méthodologies préexistantes. Ils considèrent que la perspective actionnelle correspond davantage à l'enseignement des compétences communicatives car cette méthodologie active se focalise plus sur le sens que sur les formes linguistiques.

D'ailleurs, les enseignants cherchent souvent à combiner les compétences en réutilisant le document écrit ou oral exploité déjà dans une même thématique pour introduire des actes de parole et demander la réalisation d'une tâche orale (faire une simulation).

"J'effectue en général des ateliers simples et faisables en classe parce que à la maison [...] je donne également des exercices de production orale ou écrite comme préparer des dialogues. Par exemple, quand on travaille sur les fêtes, je demande aux étudiants de se documenter sur les festivals au Vietnam pour les présenter à toute la classe." (Enseignant 1)

"[...] je pense qu'il n'y a pas assez de temps pour l'organisation des tâches, bien que je l'apprécie bien, parce que la répartition des contenus à enseigner est

déjà chargée. J'organise des activités lors de l'entraînement de la grammaire fraîchement acquise en demandant aux étudiants de réutiliser le vocabulaire appris pour composer des phrases communicatives relatives à la thématique de l'unité ou à un sujet proposé dans le livre." (Enseignant 2)

"Je l'applique souvent. [...] d'abord je confie une tâche et les étudiants la réalisent, puis j'effectue la mise en commun pour tirer une conclusion globale des connaissances liées à la tâche. Pour les ateliers, par exemple l'atelier de l'unité 3, je divise la classe en petits groupes et demande à chaque groupe de présenter un plat ou une boisson [...] Pour un document sonore, je commence par faire observer aux apprenants quelques photos liées au thème et au sujet du document, puis je leur demande de réaliser une tâche simple. Par exemple, avec l'image d'un hôtel, je demande à un étudiant de la décrire en français et à un autre [...] de deviner le signifiant de l'image. Après l'écoute, les étudiants vont lire la transcription et relever les actes de parole pour passer à la production orale [...] ils devraient également analyser le sujet puis préparer eux-mêmes leur discours en réutilisant des phrases ou expressions correspondantes relevées dans le document sonore." (Enseignant 3)

Parmi tous les enseignants interviewés, l'enseignant 4 est celui qui organise souvent ses démarches didactiques dans une perspective actionnelle. Il estime que "la réalisation des ateliers est également un objectif visant à aider les étudiants à améliorer l'auto-apprentissage et le travail d'équipe." Dans les activités, l'enseignant 4 cherche à insérer les connaissances linguistiques apprises pour que les étudiants les pratiquent davantage. Par exemple, pour s'entraîner sur l'impératif, cet enseignant demande aux étudiants de faire des slogans sous forme de phrases impératives pour promouvoir les visites dans un lieu touristique.

2) Interactions dans la classe

L'interaction entre l'enseignant et le groupe-classe est la plus privilégiée dans toutes les classes observées. L'enseignant interagit avec ses apprenants au moyen des question-réponses lors de la découverte de la leçon ou la correction des exercices. En revanche, les interactions en binômes et en petits groupes sont encore peu nombreuses. Généralement, deux enseignants observés sur quatre (enseignant 3, enseignant 4) créent des occasions pour que les apprenants travaillent ensemble, lors des exercices d'entraînement ou des ateliers.

En ce sens, les enseignants ont de différents privilèges en termes d'interactions dans les cours de langues. Lors de l'entretien, chacun d'entre eux a explicité leur choix :

"[...] à ce niveau débutant, les apprenants n'ont pas assez de moyens linguistiques et de confiance pour s'interagir ou s'échanger entre eux dans la langue cible, ainsi **je focalise davantage sur l'interaction entre moi-même et les étudiants**." (Enseignant 1)

"**Je privilégie plutôt les interactions entre enseignant-apprenants** car cela permet l'enseignant de mieux vérifier le niveau d'acquisition des étudiants. Si l'apprenant a l'air en difficultés, on pourrait modifier les approches ou soutenir ce dernier. Comme l'emploi du temps est trop serré, il vaudrait mieux que l'enseignant soit plus actif pour assurer la transmission des connaissances." (Enseignant 2)

"Lors de la réalisation d'un produit, les étudiants s'interagissent entre eux mais à la mise en commun du travail de groupe, **je privilège les interactions entre l'enseignant et le groupe-classe** car j'ai l'impression que les étudiants à ce niveau (nouveau débutant) n'ont pas assez de ressources de vocabulaire pour commenter et soutenir aisément en français le travail de leurs camarades." (Enseignant 3)

"D'une part, **je crée l'occasion d'interagir avec les apprenants** pour vérifier les réactions, le niveau d'acquisition et aussi les difficultés de ces derniers durant la transmission des nouvelles connaissances. D'autre part, **je les encourage à développer les compétences communicatives en leur demandant de travailler en groupes, pratiquer les jeux de rôle ou seulement poser tour à tour des questions**." (Enseignant 4)

Le choix des interactions en classe dépend donc de la démarche didactique que l'enseignant veut effectuer dans son cours. Si l'enseignant concentre la transmission des savoirs linguistiques, il insiste davantage sur les interactions entre lui-même et ses étudiants tout au long du cours, de la découverte de la leçon à l'entraînement. Cependant, au cas où il organiserait des tâches d'apprentissage, notamment des projets inspirés des ateliers du manuel, il s'oriente plutôt vers les interactions entre les apprenants pour faciliter chez ces derniers la collaboration et le développement des compétences discursives. En ce second cas, l'utilisation du français n'est obligatoire qu'à la présentation de la tâche ou du produit final car, selon les enseignants, les apprenants à ce niveau ne sont pas capables d'utiliser le français entièrement durant l'exécution de la tâche collective. L'enseignant 3 et l'enseignant 4 considèrent aussi que les étudiants ne sont pas mis dans une situation propice pour communiquer en langue cible car ils sont d'une même nationalité. Ainsi, il est évident qu'ils ont tendance à utiliser la langue maternelle (le vietnamien) lors des échanges avec leur groupe.

3) Des apports à la pratique d'enseignement-apprentissage

Selon les enseignants interviewés, l'approche basée sur la réalisation des tâches apporte plusieurs avantages à la fois pour l'enseignant et pour les apprenants.

D'une part, l'approche par tâches permet aux apprenants de s'améliorer dans l'apprentissage du français.

"Du point de vue de l'apprenant, il aura accès plus facilement aux connaissances. Comme il est acteur principal des activités, il pourrait acquérir et mémoriser plus facilement des connaissances, ce qui l'aidera à s'intéresser à son apprentissage. Bien qu'il ait encore des limites en matière de niveau du langage, il arrive quand même à atteindre l'objectif déterminé en réalisant un produit concret, comme la fiche d'identité. En ce cas, les erreurs d'orthographe, de lexique ou de grammaire sont, dans certaines mesures, acceptables." (Enseignant 3)

En plus, les enseignants estiment que l'apprenant adopterait des comportements et des qualités positifs à l'égard de leur apprentissage, tels que :

− le dynamisme et l'autonomie

"En termes d'avantages, je pense que les étudiants seront plus indépendants et autonomes [...] Il leur suffit d'expliquer la leçon, puis confier la tâche et observer le degré d'accomplissement des apprenants." (Enseignant 1)

"Le premier avantage que je vois est le dynamisme en classe de langue. Quand on organise une activité dans laquelle les apprenants travaillent ensemble et auxquelles ils s'intéressent, ces derniers seront plus actifs dans l'apprentissage, dans la recherche des savoirs, dans les échanges des informations." (Enseignant 4)

− le développement de l'intérêt et de la motivation vis-à-vis l'apprentissage

"Comme il est acteur principal des activités, il pourrait acquérir et mémoriser plus facilement des connaissances, ce qui l'aidera à s'intéresser à son apprentissage." (Enseignant 3)

− la confiance en soi

"Le second avantage, c'est que l'apprenant a plus de confiance en soi pendant la communication. Quand ils ont assez de temps pour préparer la tâche ensemble et parvenir à un certain résultat, ils auront l'air plus confiant quand on leur demande, même soudainement, de présenter leur travail. Si on donne des tâches pas très réalistes, les apprenants ne seront pas confiants." (Enseignant 4)

D'autre part, la perspective actionnelle remporte également des bénéfices à l'enseignant qui la pratique.

"Quant à l'enseignant, l'avantage est que les apprenants s'impliquent mieux dans les activités organisées quand ils sont motivés." (Enseignant 3)

En particulier, les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont favorisées puisque "les apprenants deviennent plus actifs et ouverts pour partager ce qu'ils ont acquis et ce qu'ils n'ont pas encore compris" (enseignant 1, enseignant 2, enseignant 4). Ainsi, l'enseignant peut identifier facilement les problèmes que rencontrent ses apprenants dans l'apprentissage du français pour les orienter à y remédier.

4) Des contraintes

Bien que les enseignants approuvent les points forts de la perspective actionnelle, ils ne négligent quand même pas les éléments qui défavorisent la mise en pratique de cette méthodologie dans le Département de français à l'UPHCMV, tels sont :

− La répartition des contenus d'apprentissage chargée : pour les modules Écrits 1 et Oraux 1, l'enseignant doit traiter une unité d'apprentissage entière pendant une semaine seulement. Comme l'emploi du temps est chargé, les enseignants (enseignant 1, enseignant 2, enseignant 4) craignent également que la réalisation régulière des tâches puisse causer de la fatigue chez les étudiants :

"si on veut effectuer une telle approche, il vaudrait mieux relâcher l'emploi du temps et alléger le programme d'enseignement tout en gardant les contenus et les connaissances les plus essentiels." (Enseignant 2)

− Le manque de temps pour l'organisation des activités (de groupes)

"pour les mêmes objectifs, l'approche par tâches prend plus de temps que des approches traditionnelles" (Enseignant 3)

− La difficulté dans la gestion du travail collectif (en cas d'organisation des activités de groupes)

"Comme le résultat final est également celui du groupe, il arrive qu'un membre travaille plus que d'autres. D'ailleurs, lors de la mise en commun du travail, une ou quelques personnes seulement représentent le produit du groupe à toute la classe. Donc, parfois on ne peut pas évaluer individuellement." (Enseignant 1)

"[...] le travail d'équipe présente aussi quelques difficultés. Ce n'est pas que tout le monde dans le groupe est actif, il arrive aussi que quelques-uns sont actifs et quelques-autres sont un peu dépendants." (Enseignant 4)

− Le manque de focalisation sur les formes linguistiques ; “l’approche actionnelle n’insiste pas sur les formes linguistiques fondamentales, ce qui constitue une limite de cette approche par rapport à des méthodologies précédentes” (Enseignant 3)

− Le manque de motivation ou l’incapacité de maintenir la motivation chez les étudiants.

“La plupart des étudiants dans notre département ne choisissent pas le français comme matière principale à apprendre dès l’entrée universitaire, alors leur motivation est déjà plus faible que les autres, quelle que soit l’approche didactique effectuée par l’enseignant.” (Enseignant 2)

Conclusion

L’analyse des données recueillies à partir des observations et des entretiens nous permet de répondre à nos questions de notre recherche.

En effet, l’enseignement du français au Département de français de l’UPHCMV n’est pas tout à fait “dans une perspective actionnelle”. Cette méthodologie coexiste avec des approches didactiques précédentes pour s’adapter au programme d’enseignement fixé et à un public d’apprenants nouveaux débutants en français encore passifs et timides. Cependant, les enseignants essaient d’introduire, plus ou moins, des activités bien sélectionnées pour encourager les apprenants à s’exprimer en français. Bien que ces tâches possèdent un caractère communicatif plutôt qu’actionnel, ce qui se voit via le privilège des jeux de rôle, au moins les étudiants ont l’occasion de travailler ensemble et mettre en pratique des connaissances linguistiques et des actes de parole appris dans un contexte précis. En ce sens, la tâche collective devient un outil méthodologique qui implique activement l’apprenant dans l’apprentissage du français et assure le lien indissociable en termes de contenus entre une compétence réceptive et une compétence productive. Toutefois, le temps et la motivation des étudiants restent les deux contraintes qui défavorisent considérablement la mise en pratique régulière de l’approche actionnelle dans le Département.

Quelques propositions

Afin que l’approche actionnelle s’adapte au contexte d’enseignement et implique tous les apprenants dans la réalisation des tâches, nous aurions quelques propositions suivantes, en nous basant sur celles des enseignants :

a) Pour résoudre la question de temps de réalisation des activités, l’enseignant pourrait modifier le procédé en répartissant une partie de la tâche à

réaliser à la maison. Ainsi, le temps en classe serait réservé à la transmission des connaissances linguistiques au service de la tâche, à la présentation du produit final et à l'évaluation.

b) Il est difficile de résoudre la question de motivation des étudiants. Cependant, au début des modules, l'enseignant pourrait procéder à un sondage auprès des apprenants sur les sujets à traiter dans chaque thématique d'apprentissage fixé par le département. Cela permettrait à l'enseignant de mieux identifier le centre d'intérêts des apprenants et concevoir donc des activités proches des besoins de ces derniers. Au moins, ce procédé pourrait susciter l'intérêt et l'implication des apprenants dans les activités.

c) Il vaudrait mieux équilibrer les éléments de la langue (la forme et le sens) lors de la réalisation de la tâche en vue d'une amélioration plus complète chez l'apprenant. Cela exige également la variation de différentes approches didactiques car les méthodologies coexistent et perfectionnent l'enseignement-apprentissage.

d) Pour mesurer le niveau d'engagement des étudiants dans le travail collectif, l'enseignant pourrait proposer des fiches d'évaluation dans lesquelles les apprenants s'auto-évaluent et évaluent les autres membres de leur groupe. Évidemment, les évaluations s'effectueraient selon une grille élaborée par l'enseignant.

Les propositions ci-dessus serviraient de points de départ pour que nous puissions développer des recherches sur la perspective actionnelle dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

1. BEACCO, J-C. (2017). *Méthodologie de l'apprentissage des langues. Innover : pourquoi et comment ?* Revue internationale de méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des langues, No 1 – Mai 2017, p.30-40.

2. BLOUIN, M-J. (2017). *L'enseignement du français en milieu institutionnel vietnamien entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage : Pratiques et perspectives*. Mélanges Crapel n° 38/2, p.31-53.

3. GIRARDET, J. (2011). *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques*. Actes du XIIème Colloqie pédagogique de l'alliance française de São Paulo.

4. Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2009). *Décision Nº4113/QĐ-BGDĐT*.

5. Ministère de l'Éducation et de la Formation. 2018. *Décision Nº32/2018/TT-BGDĐT*

6. PUREN, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*, p.8-15.

7. PUREN, C. (2006). *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*. *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, p. 42-44.

8. ROSEN, E. (2009). *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*. Le Français dans le monde / Recherches et applications, no. 45 (janvier 2009), p.487-498.

9. VAN THIENEN, K. (2009). *Une approche basée sur la tâche*. Encuentro, – Revista de investigacióne innovación en la clase de idiomas, 18, p.60-66.

LES OPÉRATIONS MÉTADISCURSIVES DE SOLLICITATION DE LA PAROLE EN CLASSE DE LANGUE

NGUYEN Viet Quang
Université de Langues et d'Études Internationales
Université Nationale de Hanoï

RÉSUMÉ

Pour mener à bien un cours de langue, il importe à l'enseignant de favoriser la participation des apprenants. Dans cette optique, le discours pédagogique devient un outil de travail important car il est la forme matérialisée de la méthodologie adoptée. Notre recherche vise à perfectionner les stratégies discursives de l'enseignant pour encourager les apprenants à participer au cours. Nous nous basons sur les théories et recherches en discours pédagogique de Louise Dabène et de Francine Cicurel. Nous procédons par la suite aux analyses des séances de compréhension écrite au Département de français de l'Université de Langues et d'Études internationales - Université nationale de Hanoï (ULEI-UNH) pour cerner les techniques de sollicitation de la parole utilisées sur le terrain. Les résultats de nos observations ont montré que les opérations régulatrices de discours représentent une part importante du parler de l'enseignant et se manifestent par des moyens d'expression spécifiques, telles que l'interrogation, l'injonction ou des procédés indirects...

Mots-clés : discours pédagogique - métadiscours – sollicitation de la parole

ABSTRACT

Pedagogical discourse is the language and gestures that teachers use during their teaching hours to impart knowledge. This is the visible part of the method chosen by the teachers. Definitely, encouraging student participation is one of the vital elements that contribute to a successful language lesson and this is the reason for this research. On the basis of research and theories of discourse and language for teaching proposed by Louise Dabène, Francine Cicurel, data collected from reading comprehension lessons have been analyzed to find out strategies and language used by the teachers to motivate students during the class. The results of our observations showed that the regulatory operations of discourse occupy an important part of the teacher's speech and they manifest themselves through specific means of expression such as interrogation, injunction, or indirect processes...

Key words: Pedagogical discourse; metadiscourse; language for teaching; student participation

1. Introduction

Pour pouvoir mener à bien son travail, le professeur de langue dispose de toute une panoplie de moyens : les connaissances en langue cible, le programme, le manuel, les matériels d'appui, etc. Comment combiner tous ces facteurs ? A quelle dose pour chaque public ? La réponse à ces questions exige une bonne pédagogie qui se manifeste dans le comportement en classe, ce dernier à son tour se traduit principalement par la parole et le geste. Le geste pédagogique est un mouvement volontaire d'une partie du corps, notamment des bras et des mains. La parole est ce que l'enseignant met en œuvre verbalement pour se faire comprendre, puis faire agir et réagir. En didactique, on l'appelle *discours pédagogique (DP).* Dans l'enseignement/apprentissage, le DP joue un rôle extrêmement important :

− Il matérialise la conduite de classe, toute la communication en classe menée par le professeur se fait par ce moyen.

− En classe de langue, la langue apprise est aussi la langue de communication. Les apprenants acquièrent des connaissances par / dans ce moyen.

− Du point de vue des apprenants, ce discours est d'autant plus valorisant qu'il est l'un des premiers facteurs qui les impressionnent et créent chez eux la motivation.

Il importe donc à l'enseignant de prendre conscience des caractéristiques de cet outil de travail. Il ressort de nos expériences personnelles et des discussions avec nos collègues que dans bien des séances, très peu d'apprenants prennent la parole. Certains de ces derniers avouent leur réticence de parler français par des raisons diverses. Par exemple : le programme, le manuel, le mode d'évaluation, la méthodologie… Nous nous intéressons ici à l'usage du discours pédagogique dans la classe de langues. Parmi les différentes séances de français, nous choisissons le cours de compréhension écrite car l'enseignement de cette compétence est, selon un certain nombre de professeurs, plutôt centré sur la transmission de connaissances. On laisse peu de place à la prise de parole par rapport aux autres cours qui visent les compétences productives.

Le discours pédagogique en classe de langue englobe, selon Dabène (1984) plusieurs sous-discours et opérations métalinguistiques. Dans le cadre de cette présente recherche, nous souhaitons étudier les opérations qui engendrent la prise de parole appelées *opérations métadiscursives de sollicitation de la parole.*

Ces opérations ne sont pas encore bien approfondies par les chercheurs. Dabène (1984), Cicurel (1985) ont tracé les types de métadiscours et opérations

métadiscursives importants sans en entrer en détails sur les moyens d'expression. C'est ainsi que nous nous posons comme questions de recherche :

1. Quelles sont les opérations de sollicitation de la parole mises en œuvre par l'enseignant dans un cours de langue étrangère ?

2. Par quels procédés verbaux et paraverbaux ces opérations sont-elles réalisées ?

Notre étude commence par les théories en discours pédagogique de L. Dabène et de F. Cicurel. Nous allons ensuite procéder à des observations de cours de compréhension écrite au Département de français de l'ULEI-UNH en vue d'une analyse détaillée. Les résultats aideraient les enseignants, nous l'espérons, à mieux maîtriser leur discours pédagogique contribuant ainsi à élever la qualité de leur travail.

2. Discours pédagogique

2.1. Spécificités de la communication en classe de langue

La classe de langue est un lieu particulier où se passe la communication entre l'enseignant et l'apprenant. Ces échanges langagiers sont caractérisés par une asymétrie de compétence communicative entre les locuteurs : le professeur et les élèves, ce qui s'oppose aux interactions symétriques entre les apprenants eux-mêmes (Cicurel, 2002). Ces échanges sont caractérisés par une bifocalisation sur le contenu du cours et sur la langue elle-même car on apprend une langue étrangère par le moyen de cette même langue qui n'est pas entièrement maîtrisée par l'apprenant. Afin de surmonter ces obstacles, il revient à l'enseignant d'utiliser un système linguistique intermédiaire qui est considéré par l'enseignant comme approprié au niveau des apprenants pour qu'ils puissent comprendre son discours. Ce langage est appelé *foreigner talk, xénolecte* par Bange (1992).

2.2. Définition

Le discours pédagogique s'inscrit dans la communication de la classe qui est un cas particulier de la communication exolingue. Cette dernière a été étudiée pendant ces vingt dernières années par de nombreux linguistes et didacticiens comme Porquier (1984), Py (1990), De Pietro (1989), Vasseur (1995). Les résultats de leurs recherches ont servi de références aux études sur la communication et le discours pédagogiques menées par des didacticiens du français langue étrangère comme Dabène (1984), Cicurel (1985), Kramsch (1984) et Burlinska (2012). Au Vietnam, on peut citer la thèse de Nguyen Thi Kim Oanh (2002) qui est consacrée au contrat didactique en filière bilingue.

Du point de vue fonctionnel, Widdowson (1981) définit le discours comme « l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux ». Suivant cette définition, nous considérons que ce que dit le professeur en classe se place dans un contexte où interviennent un locuteur et des interlocuteurs dans un lieu et en un espace de temps déterminés au moyen d'un code pour réaliser un acte pédagogique.

Nous sommes parti de la définition de Kramsch (1996) et de Burlinska (2012) pour formuler notre propre définition. *Par* ***discours pédagogique****, nous entendons toute production orale ou écrite faite par l'enseignant pour réaliser un acte éducatif et formatif. A l'oral, il est secondé par le geste et les expressions du visage, l'écrit se fait au tableau en classe et sur papier dans / sur les travaux des apprenants.*

2.3. Discours pédagogique et fonctions de l'enseignant

Dabène (1984) caractérise le travail de l'enseignant selon trois fonctions cardinales :

- Informateur (informer)
- Meneur de jeu (organiser)
- Evaluateur (évaluer).

Ces trois fonctions structurent la métacommunication dans la classe et se réalisent à travers une série d'opérations métalinguistiques. Le discours pédagogique en classe de langue comprend les sous-discours suivants :

- Les métadiscours issus de la fonction d'« informateur »
- Les métadiscours issus de la fonction de « meneur de jeu »
- Les métadiscours issus de la fonction d' « évaluateur ».

3. Méthodologie de recherche

Nous avons observé et filmé 4 séances (totalisant 10 heures) de compréhension écrite au Département de français de l'ULEI-UNH d'avril à mai 2019. Ces séances s'inscrivent dans le module du Français 4B qui vise les objectifs du niveau 4 du Cadre commun de référence pour les langues du Vietnam (équivalent du B2 du CECR). Le public comprend des professeures et étudiantes en 2e année du Département de français. Ensuite nous avons fait la transcription de ces cours et identifié les opérations métalinguistiques selon les typologies de métadiscours proposées par Dabène (1984) et Cicurel (1985), à savoir : les opérations issues des trois fonctions d'« informateur », de « meneur

de jeu » et d' « évaluateur ». Nous avons focalisé nos observations sur les opérations de « meneur de jeu » et fait le comptage des occurrences. Le volume de ces opérations a été calculé en pourcentage par rapport au nombre total des opérations métadiscursives des séances. Ce corpus audio-visuel nous permet de savoir ce qui se passe réellement sur le terrain. Ainsi, nous pouvons avoir un aperçu du parler de l'enseignant et des apprenants, de leurs mouvements et gestes, de la disposition de la classe et des messages scripturaux au tableau. Ces indices faciliteront l'analyse du discours dans le contexte de la classe.

Les opérations métalinguistiques issus de la fonction « meneur de jeu » visent à solliciter la parole chez l'apprenant. Les moyens peuvent être de nature linguistique et paralinguistique. Dans le premier cas, le discours pédagogique est réalisé par des structures grammaticales et des moyens lexicaux. Les moyens paraverbaux (accent, geste, kinésique, rythme et scripturale) sont une composante importante du discours pédagogique et méritent d'être considérés.

4. Résultats de l'analyse

La fonction de meneur de jeu a donné lieu à toute une série d'opérations régulatrices de discours en classe de langue dont la plupart tendent à générer la parole chez l'apprenant. Dans notre analyse, elles représentent 62.2% du parler de l'enseignant. On peut distinguer trois grandes catégories :

a) Opérations de ponctuation de l'échange

Le pouvoir de gérer la classe donne à l'enseignant le droit de désigner son interlocuteur dans les échanges pédagogiques. Il s'agit d'*opérations de distribution des tours de parole* aux apprenants. Elles représentent 23.3% des opérations issues de la fonction « meneur de jeu » des séances observées. Chaque fois que l'enseignant pose une question, cette dernière peut s'adresser à toute la classe, à un groupe d'élèves ou à un apprenant précis. Ces trois types d'interaction visent des objectifs communicatifs différents. Si les échanges avec le groupe-classe ont pour but de créer une certaine animation, les propos s'adressant à un groupe sont utilisés pour favoriser la communication entre les élèves ; dans le dernier cas, l'enseignant veut promouvoir le travail individuel de l'élève.

En général, l'enseignant désigne l'interlocuteur-apprenant en l'appelant par son propre nom. Au début quand il n'a pas encore mémorisé le nom de tous ses apprenants, il peut utiliser des mots de localisation dans l'espace (*Et vous au coin, la deuxième table à gauche*…), ou des mots caractérisant le physique (*Et vous, le jeune homme qui a la chemise à carreaux*). Quand on connaît bien les

apprenants on peut utiliser par métonymie une qualité intellectuelle comme l'a fait notre professeur observé dans la 4è séance :

Professeur 44 : (…) j'ai choisi de mettre les textes informatifs / et les textes argumentatifs / pour qu'on voie bien la différence / entre les deux // Alors justement information et argumentation / Précisons les choses / alors *mademoiselle savante.*

Cet acte s'actualise non seulement par le langage oral mais encore par des gestes de la main et du regard.

La tâche de ponctuation de l'échange signifie aussi le droit de décider de la durée de la parole des apprenants. Un bon enseignant veille toujours à une bonne répartition de la parole entre les apprenants. Quand il existe une grande différence de niveaux, il faut gérer la classe de telle façon que les forts ne monopolisent pas la parole et que les autres ne soient pas réduits au silence.

Il peut interrompre une parole qu'il juge superflue ou inutile à l'objectif de la séance. Cette opération se manifeste par des mots interrompant afin de mettre fin à l'échange (*ça va, bien*), par des gestes ou par l'attitude de l'enseignant qui feint de ne pas écouter. Certainement, le fait d'interrompre la parole de son interlocuteur dans une conversation courante entraîne une attitude de mécontentement, on risque de lui faire perdre la face. Il en est de même pour les échanges en classe de langue. Une interruption trop brutale de la part du professeur peut décourager les apprenants. Alors il faut s'en servir avec modération.

Dans ces opérations de ponctuation de l'échange, on remarque souvent l'apparition des mots phatiques qui servent à vérifier le bon fonctionnement du canal, à maintenir l'attention du récepteur et à faire prolonger la communication. Elle se manifeste par des interjections comme Eh bien, Vous savez, Dites donc, etc.

b) Opérations d'incitation à la prise de parole

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la communication didactique est caractérisée par une dissymétrie entre les interlocuteurs. L'apprenant a souvent un complexe d'infériorité provenant de son niveau linguistique en langue cible et aussi de sa position passive dans la mesure où son rôle est limité à réagir aux sollicitations de l'enseignant : il tend à restreindre sa parole. La tâche de l'enseignant est donc de le faire parler. Il utilise alors des énoncés d'ordre métalinguistique qui incitent l'apprenant à prendre la parole. Ces moyens peuvent se présenter sous plusieurs formes

L'interrogation : *Qui sait ? Qui veut prendre la parole ?*

L'injonction : *Répondez, s'il vous plaît !*

ou des procédés indirects tels que

La répétition :

Etudiant 27 : Journal

Professeur 28 : Journal (faire signe avec la main) / télé / journal ?

Etudiant 28 : Imprimé /

L'intonation montante ou la phrase inachevée invitant à la poursuite d'une production.

Professeur 62 : Voilà C'est donner son point de vue / Moi je ne suis pas d'accord avec ça / ce sont des imbéciles / or vous avez tort / j'adore ces gens / qui sont tellement intelligents // Tu vois dans un cas tu dis imbécile / dans un autre tu dis intelligent / alors tout de suite on comprend à travers des mots que il utilise quel jugement il porte // Donc les indices d'énonciation il y en a de plusieurs / sortes // Alors il y a …

Etudiant 62 : La situation d'énonciation / Qui ? / parle à Qui ? / Où ? / Quand ? / Les indices personnels : les pronoms personnels de la 1ère et de la 2ème personne du singulier et du pluriel (je, tu, vous, nous…), les adjectifs et pronoms possessifs (mon, le mien…), le pronom indéfini "on", renseignent sur l'identité des interlocuteurs et les relations qu'ils entretiennent.

Les opérations d'incitation à la prise de parole représentent 72.9 % du total des opérations de « meneur de jeu ».

c) Opérations de mise en garde

Elles sont destinées à attirer l'attention de l'auditoire sur le risque encouru. Un enseignant compétent doit être en mesure de prévoir, à partir de ses expériences professionnelles, les fautes souvent commises par les apprenants. Un bon enseignant doit encore connaître les problèmes de chacun de ses apprenants lors de la réalisation langagière en classe. Ainsi, il peut attirer l'attention de ces derniers sur la faute qu'ils pourraient commettre. C'est une mesure de prévention souvent utilisée pour améliorer la production des apprenants.

Dans notre analyse, 3.8% des opérations de « meneur de jeu » vise à la mise en garde. Elles se réalisent par des termes injonctifs (*Attention à, N'oubliez pas*

de, Il faut…) qui s'accompagnent des termes métalinguistiques portant sur le risque de la langue apprise. Par exemple, *Répondez en mettant les phrases au passé composé, Attention à l'accord du participe passé*, cette consigne attire l'attention des apprenants sur une particularité orthographique d'origine grammaticale.

5. Conclusion

Un objectif important du cours de langues est la pratique de la langue apprise à l'intérieur de la classe. Pour que la communication didactique réussisse, il importe aux participants d'assimiler le code communicatif tacite. D'un côté, les professeurs doivent maîtriser les stratégies communicatives, de l'autre, les apprenants acceptent de participer à la leçon. Il ressort de notre analyse que les professeurs observés ont déployé plusieurs types d'activités et de moyens pour faire parler les apprenants. L'interrogation est la technique la plus prisée par les enseignants pour solliciter les élèves. Une autre technique est l'encouragement qui se manifeste par des injonctions ou par des procédés indirects verbaux et non verbaux. Ces stratégies communicatives favorisent l'assimilation linguistique du public et réduisent l'asymétrie langagière entre le professeur et les élèves.

Mais quelle est la clé de la réussite du discours pédagogique ? Par nos expériences personnelles, nous pensons que c'est la capacité du professeur d'adapter son langage au niveau des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier-Crédif.
2. Burlinska, W. (2012). *Le discours pédagogique dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères*. Thèse de doctorat, Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza Wpoznaniu, Poznan.
3. Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole : ou le Métalangue dans la classe de langue.* CLE international.
4. Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
5. Dabène, L. (1984). Communication et méta communication dans la classe de langue étrangère. *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*, 129-138.
6. Kramsch, C. (1991). Interaction et discours en classe de langue. Paris. *Didier. Coll. Langues et Apprentissage des Langues.*

7. Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III. Encrages*, 12-48. Presses Universitaires de Vincennes.

8. Nguyen Kim Oanh. (2002). *Contrat didactique et discours professoral en classe de langue, Le cas des classes de français dans l'enseignement intensif du français et en français au collège vietnamien.* Thèse : Science du langage, Rouen, Université de Rouen.

9. Pietro, J. F. D. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, *43*(1), 65-89.

10. Py, B. (1990) Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (8), 81-88.

11. Vasseur, M. T. (1995). Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension. *Cahiers de praxématique,* (25), 53-77.

12. Widdowson, H. G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE, LA CLÉ DE LA PROFESSIONNALISATION : QUELQUES RÉFLEXIONS PERSONNELLES DANS UN CONTEXTE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE

PHAM Duy Thien,
Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville
ph.duythien@gmail.com

RÉSUMÉ

La pratique réflexive fait partie de la compétence professionnelle, d'autant plus que les contours d'une profession changent rapidement. Cette réflexivité permet ainsi à un (futur) praticien de s'y adapter. Des recherches dans la formation d'enseignants en France ont prouvé la nécessité de doter les futurs enseignants de la compétence réflexive composée de pratique et posture réflexives. Aussi est mis en place le module d'analyse de pratique dans cette formation. Au département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh ville, depuis 2012, un tel module figure dans le curriculum en pédagogie et dans celui de master FLE. Mais des recherches en la matière manquent. De ce fait, dans cette communication, nous aborderons le concept de réflexivité afin de souligner son utilité vis-à-vis de la professionnalisation. Nous nous appuierons également sur les témoignages des formateurs français et nos enquêtes exploratoires auprès des étudiants pour démontrer la raison d'être de l'analyse de pratique en formation. Mais une recherche approfondie devra être réalisée en vue d'institutionnaliser la réflexivité.

Mots-clés : réflexivité – professionnalisation – formation – analyse de pratiques – écrit professionnel

ABSTRACT

Reflexivity is part of professional competence, especially as the contours of a profession change rapidly. This reflexivity thus allows a (future) practitioner to adapt to it. Research in teacher training in France has proven the need to equip future teachers with reflexivity competence composed of reflexivity practice and posture. Also, the practice analysis module is implemented in this training. In the department of French Ho Chi Minh City University of Education, since 2012, such a module has been included in the curriculum in French teacher education and in that of the master FFE (French Foreign Language). But research in this area is lacking. Therefore, in this communication, we will approach the concept of reflexivity in order to underline its

usefulness with regard to professionalization. We will also rely on the testimonies of French trainers and our exploratory surveys of students to demonstrate the rationale for the analysis of practice in training. But further research is needed to institutionalize reflexivity.

Key words: reflexivity – professionalization – training – practical analysis – professional writing

Introduction

Les formations dispensées au département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville (UPHCMv) se veulent professionnalisantes, à savoir que les étudiants sont formés à un métier/une profession, en l'occurrence, à la profession d'enseignant de français, à celle de traducteur/interprète français-vietnamien ou encore à celle de guide touristique ou gestionnaires dans une agence de voyages[31]. Durant les quatre années d'études, les étudiants acquièrent des connaissances et compétences adéquates en vue de répondre aux attentes du marché du travail. Parmi les compétences visées, figure la compétence réflexive ou la réflexivité. Si l'on en croit la circulaire ministérielle nº12/2021/MEF[32] relative à la promulgation du programme de mise à niveau pédagogique destiné aux diplômés de licence souhaitant exercer le métier d'enseignant de secondaire, nous constatons que cette compétence est prise en compte dans le développement professionnel de l'enseignant : « *une bonne prise de conscience de son développement professionnel ; une participation efficace aux réunions professionnelles à travers l'analyse de cours* [...] ». Pour pouvoir analyser son cours, l'enseignant doit se doter de compétence réflexive. Altet (2004), quant à elle, déclare qu'« *une formation réflexive prépare l'enseignant à résoudre des situations nouvelles, à inventer des pratiques pédagogiques* » (p. 102) tandis que Philippe Perrenoud[33] fait savoir que « *la pratique réflexive est une condition de survie des personnes dans ce métier difficile* » (p. 102). Pour ce qui est de la formation des traducteurs et interprètes, les étudiants sont obligés de tenir un journal de stage durant leur stage, défini comme un outil de pratique réflexive.

Alors se pose la question : en quoi la pratique réflexive participe-t-elle de la professionnalisation ?

En vue d'y répondre, nous proposons d'aborder la réflexivité du point de vue conceptuel. Par la suite, nous nous appuierons sur les témoignages des formateurs français recueillis en 2013 dans le cadre de notre recherche en thèse.

[31] Dans les curricula sont précisés ces postes de travail.
[32] MEF : ministère de l'Éducation et de la Formation
[33] Cité par Altet (ibid.)

Nous clôturerons l'article par la présentation du contexte actuel au département de Français en matière de pratique réflexive.

1. La pratique réflexive au service de la professionnalisation

Selon Schön (1994, cité par Perrenoud, 2004), c'est « *une conversion avec une situation.* » Elle consiste en des opérations mentales ayant pour but d'« *apprendre à partir des expériences vécues par un retour de la conscience sur elle-même, de manière régulière et volontaire* » (Balas-Chanel, 2014). Ce retour dit réflexif permet de réinvestir dans les futures pratiques les enseignements tirés des expériences et de construire des compétences professionnelles visées (ibid.). Perrenoud (2004) parle de la pratique réflexive comme d'« *une pratique intellectuelle* » mais aussi d'une pratique à la fois « *langagière, dialogique et sociale* ». En effet, il s'agit d'une pratique langagière car la réflexion passe par la verbalisation. Et cette verbalisation a pour écho sa propre pensée, ce qui signifie que l'on parle à soi-même. Donc, « *la pensée est dialogique* » dans le sens où « *les réactions d'autrui sont imaginées, espérées ou redoutées, sur la base de l'expérience et d'une connaissance des idées, des arguments, des valeurs qui s'affrontent dans un champ social donné* » (ibid.). Enfin, quand on réfléchit, on entre dans « *une interaction, un travail coopératif, un processus de décision, une supervision, une demande d'aide ou de conseil, un débat contradictoire, une évaluation* » (ibid.). Somme toute, Perrenoud conclut : « *dans le travail, durant les études, en famille, on réfléchit souvent sous le regard des autres, avec ou contre eux* » (ibid.).

La pratique réflexive consiste donc à faire une réflexion sur sa propre action. En ce sens, elle peut se faire pendant l'action, dans des conditions précaires sans distance, parfois dans l'urgence et le stress avec le but de réguler ; et après l'action, le temps de l'après-coup, avec plus de tranquillité et de recul, dont le but est d'apprendre et d'anticiper, car il se peut qu'une situation analogue se produise la prochaine fois. Pour la réflexion, *a postériori*, elle passe tour à tour par « *des temps de réfléchissement/description* » (Balas-Chanel, 2014), que Piaget qualifie d'« *abstraction réfléchissante* » (cité par Perrenoud, 2004) et « *des temps de réflexion/raisonnement pour aboutir à la conceptualisation de sa pratique et des temps d'anticipation de pratiques futures* » (Balas-Chanel, 2014). La première étape cherche à se doter d'une représentation de l'action passée, à revivre mentalement une situation en rendant accessible « *le réel du vécu subjectif* », « *la part implicite de l'expérience subjective* » à l'aide des questions telles que pourquoi ça n'a pas marché ? comment je m'y suis pris pour résoudre le problème ? comment j'ai réussi ce geste technique que je n'avais

jamais eu auparavant ? Perrenoud (2004) précise : « *Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il s'y prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré* » (p. 38). Plus la description est détaillée, plus la réflexion de l'étape suivante est fructueuse. En effet, pendant la deuxième étape reposant sur la description, le praticien cherche à comprendre les faits décrits, les interpréter, les expliquer. Bref, c'est décomposer la réalité vécue pour en reconstruire une nouvelle qui nous serait plus intelligible, et cela, à la lumière des concepts ou d'expériences antérieures. Les résultats de ce travail aident à conceptualiser les nouveaux « *schèmes d'action* »[34] , qui à leur tour seront réinvestis dans les situations similaires.

En quoi la pratique réflexive contribue-t-elle à la professionnalisation ? Dans l'Éditorial d'*Éducation permanente*[35] n°160/2004-3, Wittorski précise que l'analyse de pratique constitue « *un outil de professionnalisation des personnes* » (p. 6), consistant ainsi en « [le] *développement de compétences liées à la prise de recul par rapport à l'action* [et en la] *production de nouvelles connaissances sur l'action* » (p. 6) en vue d'une meilleure compréhension de celle-ci. Parmi les cinq voies de professionnalisation de Wittorski (2003), ce dernier évoque l'analyse de pratique inscrite dans la logique de la réflexion sur l'action (voie 3) et dans la logique de la réflexion pour l'action (voie 4). En ce sens, la voie 3 correspond à la réflexion rétrospective sur l'action produite tandis que la voie 4 répond à la réflexion anticipatrice de changements sur l'action. C'est la raison pour laquelle dans la formation professionnalisante, est mise en place l'analyse de pratique professionnelle, définie comme un dispositif qui regroupe « *des stagiaires à un rythme régulier, dans des lieux et sur des temps institutionnalisés* » (Altet, 2004). C'est aussi « *une démarche de formation par groupes de pairs, accompagné d'un formateur à l'aide d'outils théoriques* » (ibid.). C'est donc également « *une démarche instrumentalisée* » (ibid.). L'analyse de pratique a pour objectif de « *viser l'intelligibilité de l'action* » et de « *former des praticiens réflexifs capables d'analyses leur pratique et de la transformer en savoirs professionnels communicables* » (ibid.). D'où la posture réflexive marquée par la pratique réflexive. Dans le référentiel de formation extrait de l'Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2019 relatif au diplômé d'État d'infirmier, mis à jour le 1er septembre 2009, il est stipulé que « *l'entrainement réflexif est une exigence de la formation permettant aux étudiants de comprendre*

[34] Un schème est comme « une totalité dynamique fonctionnelle, une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1996, Mostafa Habboub, Lenoir et Tardif, 2008, p. 34, cité par PHAM Duy Thien, 2013).

[35] *Education permanente* est une revue trimestrielle : education-permanent.fr

la liaison entre savoir et actions donc d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence » (p. 43). Dans la formation des enseignants, l'analyse de pratique est d'autant plus importante que le métier en question relevant du métier de l'humain s'avère complexe, du fait que l'enseignement et l'apprentissage se montrent multidimensionnels, situés, contingents et imprévisibles, selon les termes d'Altet (2004). Cette professeure des universités conclut dans son article que « *l'analyse de pratique est incontestablement une occasion de professionnalisation* » (p. 105), comme en témoigne le passage suivant :

Quand on fait le bilan des apports de l'analyse de pratiques, on relève que ce dispositifs permet à l'enseignant de percevoir la complexité de la mise en œuvre de l'action ; verbaliser les cadres de référence de l'action ; se représenter stratégiquement son action (savoir où il va) ; théoriser pour se donner des règles d'action opératoire afin de répondre à chaque situation ; construire progressivement une pratique réflexive ; construire le discours professionnel et mettre en cohérence les savoirs acquis (p. 105).

En 2013, nous avons eu l'occasion d'interviewer des formateurs de l'IFSI[36] de Caen et ceux de l'IUFM[37] de Caen sur la nécessité d'un dispositif d'analyse de pratique. Dans la partie suivante, nous abordons ces témoignages afin de mieux comprendre en quoi il est indispensable de proposer aux étudiants des séances de pratique réflexive.

2. Les formateurs français, qu'en disent-ils ?

Les formateurs interviewés, au nombre de six, se mettent d'accord sur l'importance de l'analyse de pratiques pendant le stage des étudiants, lequel s'inscrit dans une alternance classe et terrain, marquée par des allers-retours entre les périodes de cours et ceux de stage. Lisons donc le témoignage d'un formateur de l'IUFM suivant :

Quand [les étudiants] *préparent leur classe, ils font des fiches de préparation, on leur demande de les présenter aux autres, de les analyser, d'indiquer par rapport à leur fiche initiale, à ce qu'ils avaient vécu, ce qui s'est réellement passé, ce qui n'a pas fonctionnée, et on cherche avec eux pourquoi ça n'a pas fonctionné […]* (Pham Duy Thien, 2013)

Autrement dit, les étudiants décrivent et réfléchissent sur les situations professionnelles et les actions vécues. Ils font des hypothèses, consultent des auteurs, posent les problèmes, explorent les savoirs en action et les relient aux

[36] Institut de Formation en Soins infirmiers

[37] Institut universitaire de Formation des Maitres, devenu Ecole supérieure du professorat et de l'éducation en 2013

enseignements théoriques. D'où une mise à distance. Les formateurs précisent que cette analyse de pratique suit une démarche réflexive, qui est indispensable dans la mesure où elle favorise la construction de savoir-faire cognitifs et métacognitifs. Elle permet en outre aux étudiants de dégager des concepts pragmatiques organisateurs de l'action efficace, des « schèmes d'action » dont nous avons précédemment parlé. Par ailleurs, ces derniers se trouvent non seulement dans une démarche de résolution de problèmes, mais encore dans celle de problématisation. C'est pourquoi, tous les formateurs enquêtés s'accordent à dire que la réflexivité fait partie de la démarche de professionnalisation. Les trois témoignages suivants le prouvent clairement.

C'est un programme de santé où on forme des professionnels réflexifs et en amont ce programme est construit autour de cette réflexivité à développer chez les étudiants (Formateur IFSI, cité par Pham Duy Thien, 2013)

[ce qu'] on a beaucoup développé avec ce programme (NDLR : nouveau programme de formation en soins infirmiers)*, c'est la réflexivité de l'étudiant […]. On ne peut passer outre cette notion. […] si l'étudiant ne passe pas l'étape d'analyse et d'utilisation de connaissances, il ne sera un professionnel adapté au terrain, et réactif par rapport aux situations qui peuvent évoluer à un moment ou à un autre*. (Formateur IFSI, cité par Pham Duy Thien, 2013)

Former des professionnels c'est former quelqu'un qui est capable de dire ce qu'il fait, pourquoi il le fait, comment il le fait mais jamais seul […] être professionnel c'est être capable de se tenir à distance des prescriptions, de les entendre, de les comprendre et de les traduire, de les considérer quelques fois avec un regard critique. (Formateur IUFM, cité par Pham Duy Thien, 2013)

À travers les témoignages des formateurs, nous avons identifié des outils d'écriture pour l'analyse de pratique. Il s'agit d'écrire sur sa pratique pour pouvoir reprendre tous les matériaux comme base de réflexion et développer ce dont on est capable et ce qu'on pense être capable de faire. Un formateur de l'IUFM affirme dans ce sens que « *l'écriture est le meilleur moyen de capitaliser de l'expérience* ». Nous parlons ainsi d'écrits réflexifs. Les formateurs mentionnent vidéo, récits de classe, cahiers-journaux, journaux de bord, portfolio ou mémoire de recherche. En effet, le travail de recherche est une occasion de prise de recul, comme le déclare un autre formateur de l'IUFM : « *la formation à et par la recherche permet de former des professionnels réflexifs, c'est-à-dire qu'ils réfléchissent davantage […] qu'ils distancent par rapport à la problématique du terrain* ». Son collègue le rejoint en disant que l'initiation

à la recherche apporte aux étudiants « *plus de distance* » et « *plus d'outils* » pour qu'ils puissent « *analys[er] et comprend[re] la situation* ». Tout comme un formateur de l'IFSI qui parle d'un travail de fin d'études où les étudiants portent leur réflexion sur un problème qu'ils ont rencontré.

Nous résumons par le schéma suivant.

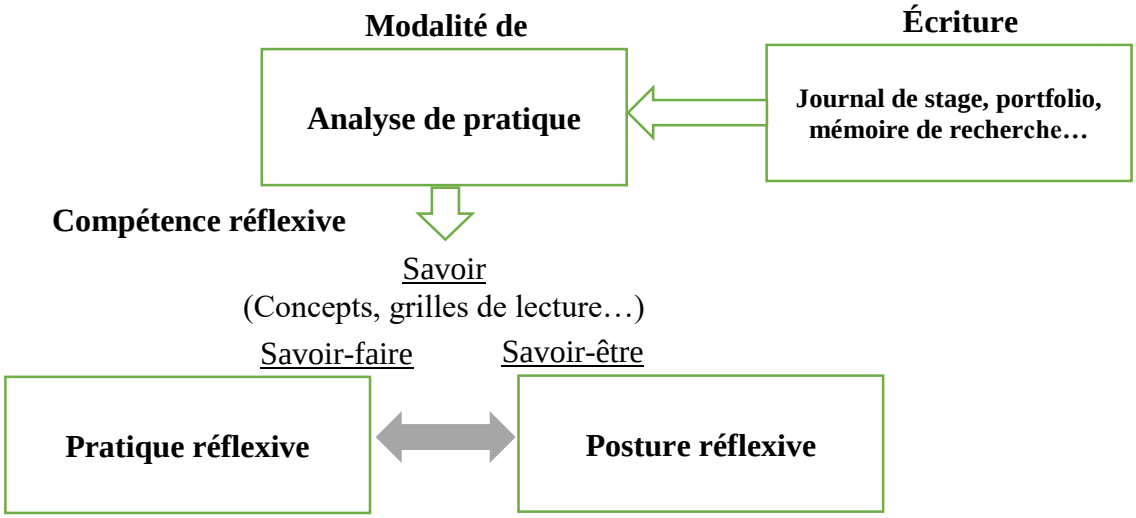


Schéma 1 : *Analyse de pratique et compétence réflexive*

3. Le contexte actuel de l'analyse de pratique au département de français de l'UPHCMv

Depuis 2012, le module d'analyse de pratiques figure dans le curriculum de formation des enseignants, l'objectif étant de faire acquérir des concepts liés à l'analyse de pratiques, à l'aide desquels les étudiants seront capables de porter un regard critique sur leur travail et de se construire la pensée critique. Au programme de master Didactique FLE, est proposé aux étudiants le même module visant des objectifs d'approfondissement conceptuel en analyse de pratique et d'acquisition d'analyse réflexive portant sur le travail d'enseignant en vue du développement professionnel. De ce fait, la réflexivité est considérée par nous comme un moyen de professionnalisation.

Afin d'avoir une certaine idée sur l'effet du module *Analyse de pratiques* sur les étudiants, nous avons entrepris une enquête exploratoire auprès de ceux qui ont suivi ledit module et achevé leur stage pédagogique. Nous les avons interrogés sur les effets suivants :

1. Savoir analyser sa propre action
2. Avoir un regard critique sur son action

3. S'adapter à des situations de travail
4. Améliorer sa compétence d'enseigner
5. Mieux comprendre son travail
6. Apprendre de son expérience

Des 9 personnes qui ont répondu, 8 ont attesté les effets 1, 2 et 4, suivis dans l'ordre de 5, 6 et 3. Un autre effet a été ajouté par un répondant : il s'agit de se construire l'habitus d'analyser dans différentes situations. La plupart d'entre eux (89%) ont fait savoir l'utilité du module dans la réalisation de leur travail et ont ainsi pensé disposer de la réflexivité (88%).

Dans le programme de formation en traduction-interprétation, les formateurs exigent de leurs étudiants partant en stage qu'ils écrivent leur journal de stage. Cet écrit conduit ces derniers à porter leur réflexion sur leur action dans des situations de travail et à l'analyser. Pour les aider, une fiche d'analyse de pratique (analyse de ressources mobilisées, analyse de travail réalisé, aide /soutien du tuteur) leur est fournie. Cet outil d'écriture a donc pour but d'entraîner les étudiants à la réflexivité. Nous avons également mené une petite enquête auprès des étudiants partis en stage sur ce qu'ils ont appris de l'analyse de leur action. Nous leur avons demandé d'évaluer les effets – les mêmes que l'enquête précédente - de cette écriture professionnelle sur eux. En voici les résultats.

1. Savoir analyser sa propre action (16/19)
2. Apprendre de son expérience (14/19)
3. Avoir un regard critique sur son action (12/19)
4. Améliorer sa compétence professionnelle (12/19)
5. Mieux comprendre son travail (12/19)
6. S'adapter à des situations de travail (10/19)

84% des répondants ont déclaré savoir auto-analyser leur action et 74% ont affirmé avoir appris de l'expérience. Les effets 3, 4 et 5 ont été identifiés par 12 d'entre eux. Une petite moitié a pensé savoir s'adapter grâce à l'analyse de travail hebdomadaire. Un autre effet a été ajouté : ce travail de réflexivité passant par se représenter l'action permettait de mémoriser.

Les deux enquêtes-éclairs, réalisées *via* Google Forms, ne prétendent pas confirmer les effets de l'analyse de pratiques sur les étudiants qui en ont

bénéficié durant leur formation. Cela étant, elles sont considérées comme des enquêtes exploratoires qui démontreraient l'impact positif de l'analyse de pratique sur les étudiants. Reste donc à mener une recherche plus approfondie sur un dispositif d'analyse de pratiques dans lequel les formateurs et les étudiants suivront la démarche préconisée en vue de travailler sur la pratique réflexive, comme le montre le schéma susmentionné. Pour se doter de la compétence réflexive, les étudiants devront se munir de savoirs comprenant des concepts, des grilles de lecture ou d'interprétation parce que l'on ne peut réfléchir dans le vide, sans matériaux (Perrenoud, 2004). Mais également des savoir-faire et savoir-être en font partie.

Pour conclure

La pratique réflexive se révèle indispensable à la professionnalisation et au développement professionnel, étant donné que toute profession évolue et que de nouvelles compétences en émergent. L'exemple de la mise en place de l'enseignement à distance en contexte pandémique en dit long sur la capacité adaptative de l'enseignant. Aussi un praticien doit-il savoir s'adapter à cette évolution perpétuelle. Et la pratique réflexive y constituera une réponse.

Dans le contexte actuel de la formation au Vietnam, la réflexivité commence à être prise en compte. Cependant, des recherches manquent. C'est la raison pour laquelle via cette communication, nous souhaitons mettre l'accent sur la nécessité d'institutionnaliser la pratique réflexive. Notre équipe de formateurs s'est mise à la recherche dont les résultats feront l'objet d'une communication ultérieure.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Altet, M. (2004). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente,* 160 (3), 101-110.
2. Balas-Chanel, A (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour du stage. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 28-49. https://www.analysedepratique.org/?p=1062.
3. *Education permanente*, n° 160, 2014-3 : www.education-permanente.fr
4. Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente,* 160 (3), 35-60.
5. Pham Duy Thien (2013). *Repenser la formation de guides touristiques francophones dans une perspective de professionnalisation.* Thèse de doctorat. Université Caen Normandie.

6. Wittorski, R. (2003). Analyse de pratiques et professionnalisation. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (coor.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*, 69-89. Paris : L'Harmattan, Savoir et Formation. doi:hal-00172718/

7. *Le référentiel de formation*, Profession Infirmier (2009).

LA COOPÉRATION INTERNATIONALE ET LE TRANSFERT DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE FRANCOPHONES. LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DE HANOÏ

TRAN Van Cong
Département de français - Université de Hanoï

RÉSUMÉ

Pour les universités vietnamiennes, la volonté d'améliorer la qualité de la formation et de la recherche mais aussi l'efficience du management universitaire ne manque pas, mais les règlementations administratives et financières semblent être un obstacle majeur au progrès. Dans ce contexte, la coopération francophone peut leur permettre de remédier aux difficultés pour assurer des enseignements et des recherches de qualité, d'accroitre l'efficience du pilotage de l'université en vue d'une intégration internationale réussie. Cette communication basée sur notre expérience dans la mise en place des projets avec les partenaires francophones est censée affirmer que la langue française garde encore toute son utilité dans le transfert et la diffusion des savoirs et savoir-faire.

Mots-clés : coopération internationale, transfert, savoirs, savoir-faire, langue française

ABSTRACT

Vietnamese universities desire to improve the quality of training, research and the efficiency of university management, but administrative and financial regulations seem to be a major obstacle to progress. In this context, cooperation with francophone institutions can enable them to remedy the difficulties in ensuring quality teaching and research, to increase the efficiency of university management for a successful international integration. This communication based on our experience in setting up projects with francophone partners is supposed to affirm that the French language still retains all its usefulness in the transfer and dissemination of knowledge and know-how.

Keywords: international cooperation, transfer, knowledge, know-how, French language

Le monde universitaire traverse en ce moment une période de pleine mutation où l'internationalisation et les échanges inter-universitaires constituent un des gages de la réussite. En effet, la nouvelle donne exige aujourd'hui que chacune des universités, qu'elle soit du Nord ou du Sud, s'efforce d'affirmer sa place sur la scène tant nationale qu'internationale. Le classement ainsi que l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et des formations par

les organismes internationaux tels que le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) au niveau européen, le Réseau des universités de l'Asean (Asean Université Network – AUN) au niveau de notre région placent les universités dans une posture qui nécessite une harmonisation des compétences, tant sur le plan académique, scientifique que sur le plan managérial. Pour les universités vietnamiennes, la volonté d'améliorer la qualité de la formation et de la recherche mais aussi l'efficience du management universitaire ne manque pas, mais les règlementations administratives et financières qui ne s'adaptent pas à l'évolution de la réalité et au contexte de l'intégration internationale semblent être un obstacle majeur au progrès. Face à cette situation souvent problématique, nous nous posons des questions : Quelles seraient les mesures destinées à faire évoluer les activités de l'université sans pour autant se heurter à des restrictions à la fois administratives et financières ? La coopération internationale pourrait-elle permettre aux universités du Vietnam de remédier aux difficultés pour assurer des enseignements et des recherches de qualité, d'accroitre l'efficience du pilotage de l'université en vue d'une intégration réussie ?

Ces questions nous amènent à réfléchir sur le rôle de la coopération internationale en général, de celle avec les partenaires francophones en particulier, dans le transfert et la diffusion des savoirs et savoir-faire francophones. L'expérience que nous avons obtenue à travers divers projets que l'Université de Hanoï (HANU) a réalisés et qu'elle est en train de réaliser avec l'accompagnement de l'AUF, Agence universitaire de la Francophonie ainsi que des projets bilatéraux avec les institutions et universités francophones fait preuve de l'importance de la mutualisation des ressources internes et externes dans l'atteinte de la performance. Cette communication résulte d'une réflexion personnelle et pourrait tenir lieu d'espace d'échange et de partage d'expérience avec les universités francophones de l'Asie-Pacifique. Elle présentera d'abord le point de vue des autorités éducatives du Vietnam et la politique de coopération internationale de HANU. Ensuite, elle montrera les axes prioritaires de nos partenaires qui nous orientent dans l'élaboration des activités à mettre en place. Enfin, nous présenterons les actions concrètes que nous avons menées, actions qui font preuve du rôle de la langue française dans le transfert des savoirs et savoir-faire.

La Loi amendée sur l'Education de 2019 consacre un article à la coopération et à l'investissement étrangers dans le domaine éducatif et stipule :

Les organisations et individus étrangers, les organisations internationales et les Vietnamiens d'Outre-mer sont encouragés à enseigner, étudier, investir,

subventionner, coopérer et mener des recherches scientifiques, l'application et le transfert de technologie éducative au Vietnam » (article 108).

Cet article de loi, quoi que sommaire, révèle la volonté des autorités vietnamiennes de s'ouvrir à la coopération internationale dans l'enseignement, la recherche et le transfert des savoir-faire. Faute de précisions, les établissements d'enseignement cherchent leurs propres voies pour concrétiser cet article de loi. A l'exemple de l'Université de Hanoï qui donne toujours la priorité à l'amélioration de la qualité de ses services par le renforcement des relations de partenariat et la concrétisation des conventions de coopération signées avec les partenaires internationaux, à savoir des institutions, des organisations internationales, des représentations diplomatiques, des fonds de différents niveaux, des universités étrangères, entre autres. En effet, dans le bilan d'activités, période 2015-2020, présenté lors du Congrès du Parti de l'Université en 2020, l'accent a été mis sur la place de la coopération internationale dans sa stratégie de développement et sur les résultats encourageants :

Au cours du mandat 2015-2020, ... l'université a exploité efficacement les projets financés par les partenaires internationaux, apportant de nombreux avantages, tout en promouvant l'image du Vietnam et la marque de l'Université auprès des partenaires nationaux et internationaux. (*Rapport politique du Parti – Université de Hanoï*, 2020)

Dans le cadre de cette communication, nous nous concentrons sur les principaux projets de coopération francophone que nous avons réalisés au cours des cinq dernières années. En ce qui concerne le transfert et la diffusion des connaissances et des savoir-faire, cette coopération s'est montrée particulièrement efficace. A notre avis, ce qui décide de la qualité des projets, c'est la correspondance entre nos besoins et l'offre proposée par nos partenaires à travers des appels à projets. La liste de nos partenaires francophones, tout comme celle de nos projets de coopération, est longue mais nous aimerions parler notamment de l'AUF dont notre université est membre depuis 1992 et la Wallonie-Bruxelles qui nous soutient depuis une vingtaine d'années. En effet, les projets élaborés sur la base des stratégies de développement de l'université et les priorités des partenaires garantissent les chances d'être acceptés et d'être accompagnés.

Ces dernières années, l'AUF a donné la priorité à l'accompagnement des universités pour « *relever trois grands défis : la qualité de la formation, de la recherche et de la gouvernance ; l'insertion professionnelle et l'employabilité*

des diplômés ; l'implication dans le développement global des sociétés » (*Agence universitaire de la Francophonie en Asie-Pacifique - Rapport d'activité 2019*, p. 6). Ces défis ont constitué les points de départ pour la mise en place des axes concrets, à savoir l'assurance de la qualité dans le domaine de la formation, la structuration et le développement de la recherche dans un cadre national et international, la mise en place de gouvernances adaptées aux nouveaux enjeux, l'intensification du dialogue entre le monde académique et les milieux économiques, la prise en compte des besoins socio-économiques de l'environnement local ou national des établissements membres dans l'offre de formation, le développement de la culture et de la pratique de l'entrepreneuriat. Plusieurs de ces axes conviennent parfaitement aux attentes de notre université. Par ailleurs, ils coïncident avec les priorités de Wallonie-Bruxelles qui soutient les universités vietnamiennes dans l'amélioration de la qualité des formations à visée professionnelle et de la recherche. Le Procès-verbal de la Commission mixte Vietnam - Wallonie-Bruxelles signés en septembre 2018 précise qu' « *en Communauté française, l'axe prioritaire portera sur renseignement du français au niveau universitaire et post-universitaire, dans le cadre de la formation en droit maritime, en communication d'entreprises, en diplomatie, en journalisme, en traduction et interprétation et en tourisme.*" (*Procès-verbal de la Commission mixte Vietnam - Wallonie-Bruxelles*, septembre 2018, p. 5).

Saisissant ces priorités, nous avons monté deux projets avec l'AUF et Wallonie-Bruxelles dans le domaine du tourisme et bénéficié de l'expertise des professeurs expérimentés du Nord. Le projet soutenu par Wallonie-Bruxelles consiste en effet à organiser des formations à l'enseignement du français du tourisme et aux métiers du tourisme, avec l'intervention des professeurs de l'Université Libre de Bruxelles et de la Haute Ecole de Brouckère spécialisée dans la formation en tourisme. Les experts sont venus chaque année pour animer des formations de courte durée à l'intention des enseignants de la section Tourisme de notre département. Par ailleurs, nos jeunes collègues ont bénéficié des stages professionnels dans les établissements hôteliers et touristiques en Belgique pour découvrir les pratiques professionnelles dans le domaine. Ils ont également l'occasion d'assister à des cours dispensés par les professeurs belges. Ce projet est d'autant plus significatif que nos enseignants ont suivi une formation initiale en FLE et qu'ils manquent de bases didactiques, de savoir et savoir-faire en matière de tourisme.

Ce projet, de caractère plutôt académique et scientifique est combiné avec un autre, intitulé FoPro Tourisme et soutenu par l'AUF, qui consiste à impliquer les professionnels francophones dans l'enseignement du tourisme au sein de

notre département de français. Il est réalisé avec la collaboration de 4 agences de voyage francophones vietnamiennes (Amica Travel, Asiatica Travel, Easia Travel et Travelogy Vietnam). Le soutien financier de l'AUF nous permet d'intégrer les professionnels parlant français dans toutes les étapes de la formation : de la conception à l'évaluation en passant par l'expérimentation des cours spécifiques de l'option Tourisme de notre licence en français. Les échanges permanents avec les professionnels nous ont permis de planifier l'enseignement, de concevoir des syllabus constitués de documents authentiques à utiliser dans le cadre de notre enseignement. De plus, les professionnels travaillent avec nos collègues pour préparer les contenus de chaque cours qu'ils donnent ensemble. Les étudiants apprécient hautement l'implication des professionnels dans leurs cours, car les connaissances théoriques qu'ils ont acquises avec les enseignants sont mises en pratique sous la supervision des experts. Ces derniers ont également encadré nos étudiants lors de leurs stages en agences mais aussi sur le terrain.

Toujours en matière de formation professionnalisante, nous avons monté deux projets avec l'AUF et Wallonie-Bruxelles pour renforcer les compétences des enseignants en communication d'entreprise, une formation francophone que nous dispensons depuis 2016. L'appui des partenaires nous a permis d'accueillir tous les ans des experts venus de France et de Belgique pour organiser des ateliers de formation et des conférences de diffusion scientifique, renforcer les compétences pédagogiques et de recherche du corps professoral de notre département, et soutenir des initiatives de recherche collective. Nos collègues ont également bénéficié des séjours de perfectionnement en formation et en recherche. Il s'agit plus précisément de la mobilité dans les établissements partenaires en France et en Belgique pour mener des recherches et enrichir les connaissances professionnelles dans les universités partenaires. Les savoirs et savoir-faire francophones transmis par les experts francophones du Nord lors de leur mobilité au Vietnam aident nos étudiants à confronter les réalités et les pratiques professionnelles en Europe et au Vietnam, à se servir de l'expérience européenne dans l'exercice de leur futur métier. Le transfert d'expertise francophone a eu lieu dans une perspective d'appropriation et d'autonomisation de la formation, en vue d'augmenter l'attractivité, la visibilité de la formation et l'employabilité des étudiants diplômés, à travers le potentiel d'insertion professionnelle et les capacités liées aux connaissances et compétences acquises.

Du point de vue de la recherche et de la publication scientifique, nous sommes pleinement conscients du rôle du français en tant que langue de vulgarisation scientifique. En effet, notre grande préoccupation consiste à *aider*

les jeunes chercheurs, en particulier les étudiants en master et les doctorants à écrire les résultats de leurs recherches de manière plus ciblée, et avec une plus grande qualité de contenu et d'expression. Dans cet objectif, nous nous sommes basés sur l'intervention de nos partenaires francophones pour renforcer la qualité de l'écriture scientifique et des publications des jeunes. Là encore, l'implication des experts belges et français nous est extrêmement précieuse. En effet, des mobilités financées par Wallonie-Bruxelles ont permis aux professeurs de l'Université catholique de Louvain à venir chaque année au Vietnam pour donner des cours aux étudiants inscrits dans le cadre de la cotutelle en Master et en Doctorat. Ces étudiants bénéficient également des bourses pour suivre des cours en Belgique pendant des périodes allant de 3 mois à 10 mois, voire plus. Leurs recherches sont encadrées par un Comité d'accompagnement mixte réunissant des experts belges et vietnamiens.

Cette coopération est complétée par le projet accompagné par l'AUF intitulé « Collège doctoral en langue française » ayant pour objectif de développer une formation doctorale au sein de l'Université de Hanoï, également dans une perspective d'appropriation et d'autonomisation de la formation, de promouvoir l'expertise francophone dans la formation de haut niveau et la recherche en mettant en synergie les compétences et les complémentarités des établissements de formation doctorale en langue française. Dans le cadre de ce projet, nous avons organisé plusieurs séminaires-formations sur la méthodologie de recherche en sciences sociales et humaines, l'écriture scientifique, la didactique du FLE, les compétences transversales… Ces activités ont été assurées par des enseignants chercheurs chevronnés de l'Université de Franche-Comté et de l'Université Catholique de Louvain. Suite à ces séminaires-formations, tous les doctorants ont rédigé des articles scientifiques qui ont été publiés dans des revues reconnues par le Ministère, ce qui a témoigné de l'efficacité du transfert des savoir-faire à travers la langue française.

Le troisième volet de la coopération internationale que nous avons développé avec l'AUF porte sur la transmission des savoirs et le partage de bonnes pratiques en matière de gouvernance universitaire. En 2017, nous nous sommes lancés dans une aventure qui consistait à expérimenter le guide de la démarche qualité élaboré par l'AUF. Il s'agissait notamment de faire venir des experts français dans le domaine du pilotage et du management de l'université. Leurs missions à Hanoï ont permis aux cadres de l'université de participer à des formations ciblées afin de faire évoluer l'université dans toutes ses activités. Les réflexions individuelles et les discussions collectives ont été concrétisées par la définition des objectifs, des missions et de la vision de l'université. A partir de

ces éléments essentiels, les équipes de l'université ont construit les procédures administratives appliquées dans plusieurs domaines de l'université : description des postes, recrutement, encadrement des enseignants invités, formation des enseignants nouvellement recrutés, suivi du plan d'enseignement… Ainsi, les experts du Nord nous ont aidés à apporter d'importantes modifications à notre système de gouvernance à travers une série d'actions :

− Instaurer la démarche qualité avec des procédures accessibles à tous, un système de management de la qualité de la formation et de la recherche ;

− Développer un système de management de l'ensemble de l'université et de ses processus ;

− Encourager le dialogue interne et externe, créer des outils permettant de mesurer les résultats des formations et optimiser les actions engagées ;

− Améliorer continuellement la satisfaction des parties prenantes de l'institution ; faire de cette satisfaction une préoccupation partagée par chacun ; et évaluer les éléments de fonctionnement qui contribuent à sa satisfaction ;

− Constituer au sein de toutes les composantes organisationnelles des unités chargées d'identifier les problèmes et les attentes, d'élaborer et de suivre des actions correctives et de fixer les objectifs à atteindre.

Ces savoir-faire à la fois pratiques et précieux ont contribué à la construction de l'identité de notre université, à homogénéiser les actions mises en place dans les services ayant les fonctions similaires. Le projet est donc devenu pour nous une bonne occasion pour nous entrainer à l'autoévaluation et pour nous préparer à l'évaluation externe, selon les standards nationaux et internationaux.

La réussite de ce projet clôturé en 2019 nous a encouragés à aller plus loin dans le perfectionnement de la gouvernance universitaire. En effet, avec le soutien de l'AUF, notre université a participé au montage d'un projet international d'envergure intitulé « Pilotage Universitaire Rénové dans le Sud-Est Asiatique » (PURSEA) qui associe 6 universités vietnamiennes, 2 universités cambodgiennes - bénéficiaires directs du projet, ainsi que 5 universités et instituts de recherche français, 1 université belge et 1 université allemande qui apportent leur expertise et qui partagent l'expérience en matière de rénovation et de renforcement de la gouvernance universitaire. Grâce à ce projet, les experts français, belge et allemand accompagnent en permanence les universités du Vietnam et du Cambodge en soutenant l'élaboration et la mise en œuvre de la planification stratégique de développement, conformément au contexte et aux caractéristiques de chaque université. Les partenaires du Nord et du Sud sont

ainsi amenés à coopérer pour la construction d'un modèle de gouvernance efficace, depuis l'étape de planification de la stratégie de développement jusqu'à la formulation et la mise en œuvre de plans d'action concrets.

Les projets que nous avons réalisés dans le cadre de la coopération avec les partenaires telles que l'AUF et Wallonie-Bruxelles sont des preuves convaincantes de l'utilité de la langue française dans l'amélioration de la qualité des activités au sein des universités francophones. L'expertise francophone peut couvrir plusieurs aspects de la vie universitaire : de la formation à la recherche, de l'employabilité à la gouvernance. La correspondance entre l'offre et la demande reste toujours la clé de la réussite. Cependant, nous estimons qu'il est aussi important de susciter la volonté de plusieurs acteurs : les décideurs au niveau ministériel et universitaire, des personnels impliqués dans les différentes étapes du projet (montage de projets, mise en œuvre, suivi, évaluation, rapport), les bénéficiaires (enseignants, étudiants) mais aussi les acteurs socio-économiques. Les opportunités de coopération sont toujours ouvertes, pourquoi ne pas en profiter ?

BIBLIOGRAPHIE

1. Agence universitaire de la Francophonie en Asie-Pacifique (2019) *Rapport d'activité*.
2. Assemblée nationale du Vietnam (2019), *Loi sur l'Education,* promulguée le 14 septembre 2019.
3. Commission mixte Vietnam-Wallonie-Bruxelles (2018), *Rapport de la dixième session de la Commission mixte*, les 20 et 21 novembre 2018.
4. Université de Hanoï (2020), *Document du Congrès du Parti de l'Université*.

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

280 An Dương Vương, Phường 4, Quận 5, TP Hồ Chí Minh
Điện thoại: *(028) 38 301 303 – 39 381 382* – Fax: *(028) 39 381 382*
Email: *nxb@hcmue.edu.vn* – Website: *http://nxb.hcmue.edu.vn*

KỶ YẾU HỘI THẢO KHOA HỌC QUỐC TẾ
NGÔN NGỮ PHÁP TRONG QUÁ TRÌNH TRUYỀN THỤ KIẾN THỨC, PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VÀ TRAO ĐỔI KHOA HỌC

ACTES DU SÉMINAIRE
L'utilité du français dans la diffusion des connaissances, le développement des compétences professionnelles et la communication scientifique

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
Université De Pédagogie De Ho Chi Minh Ville –
Tổ chức quốc tế Pháp ngữ - Trung tâm tiếng pháp Châu Á - Thái Bình Dương.
Organisation internationale de la francophonie Centre régional francophone d'Asie-Pacifique

Chịu trách nhiệm xuất bản:
Giám đốc – Tổng biên tập
LÊ THANH HÀ

Biên tập:
NGUYỄN THỨC THÀNH TÍN – VŨ TRIẾT MINH

Trình bày bìa:
NGUYỄN VÕ HIẾU NGÂN

Chế bản, sửa bản in:
LÊ THỊ CẨM LÌN

Mã số sách tiêu chuẩn quốc tế – ISBN: 978-604-367-070-7

In 100 cuốn khổ 19 x 27 cm tại Công ty CPTM In Nhật Nam, 007 Lô I KCN Tân Bình, Phường Tây Thạnh, Quận Tân Phú, TP.HCM; Xưởng in: 410 Tân Kỳ Tân Quý, Phường Sơn Kỳ, Quận Tân Phú, TP.HCM; Số xác nhận đăng ký xuất bản: 2885-2022/CXBIPH/1-32/ĐHSPTPHCM; Quyết định xuất bản: 528/QĐ-NXBĐHSPTPHCM ký ngày 13/09/2022. Nộp lưu chiểu năm 2022.

NHÀ XUẤT BẢN
ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH

280 An Dương Vương, Phường 4, Quận 5, TPHCM
Tel: (028) 39 381 382 – Fax: (028) 39 381 382
Email: nxb@hcmue.edu.vn
Website: http://nxb.hcmue.edu.vn

ISBN: 978-604-367-078-7
9 786043 670707

SÁCH KHÔNG BÁN