

Numéro 11 / Année 2023

Synergies

Pays riverains du Mékong

Revue du GERFLINT

**Usages et crédibilités des médias
et du numérique : quelles préoccupations
pour la recherche et l'enseignement
en Asie du Sud-Est ?**

Coordonné par Bruno Marchal



Synergies Pays riverains du Mékong

Numéro 11 /Année 2023

Usages et crédibilités des médias
et du numérique :
quelles préoccupations
pour la recherche et l'enseignement
en Asie du Sud-Est ?

Coordonné par Bruno Marchal



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE EDITORIALE

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

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

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

Périodicité : annuelle

ISSN 2107-6758 / ISSN en ligne 2261-2777

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Phùng Xuân Nhạ

Rédacteur en chef

Nguyen Lan Trung, Université nationale du Vietnam, Hanoï, Vietnam

Coordinateur scientifique invité pour ce numéro

Bruno Marchal, Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

10 rue Chartraine

27 000 Évreux - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Vietnam

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoi

Duong Pham Van Dong, Cau Giay

Hà noi, Vietnam

Contact : synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Bruno Marchal (Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Miytsu Modard (France et Birmanie), Nguyen Van Dung (Université des sciences et technologies de Hanoi, Vietnam), Sar Siphon (Cambodge), Niramit Kunanuwat (Thaïlande), Sombat Khruatong (Thaïlande), Thi Tuoi Nguyen (Vietnam), Thi Ngoc Suong Nguyen (Vietnam), Tu Huyen Nguyen Xuan (Vietnam), Nguyen Minh Nguyet (Vietnam), Ratha Ny (Cambodge), Phouang malay Phommachanh (Laos), Chan Somnoble (Cambodge), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Sylvie Lizard (Université de Rouen Normandie, France).

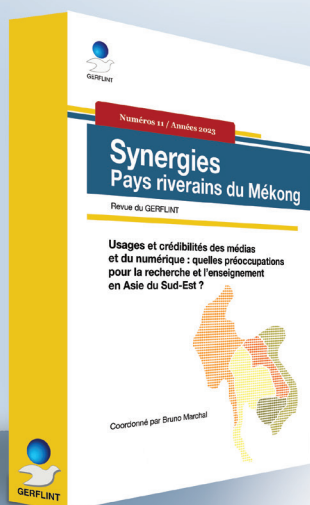
Patronages et partenariats

Université Nationale de Hanoi (Vietnam), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), EBSCO Publishing (EDS), HAL science ouverte / auréHAL : GERFLINT, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae), ProQuest-Clarivate, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays riverains du Mékong n° 11 / 2023
<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ebsco : Communication Source
Ebsco : Communication & Mass Media Index
Ent'revues
EZB
HAL science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France éducation internationale)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
Open Access Library (OALib)
ProQuest Central
SHERPA-RoMEO
Ulrichweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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

Usages et crédibilités des médias et du numérique : quelles préoccupations pour la recherche et l'enseignement en Asie du Sud-Est ?

Coordonné par Bruno Marchal



Sommaire



Bruno Marchal	7
Présentation	
HOANG Thi Thu Hanh, DANG Thi Viet Hoa	11
Ressources plurilingues : une approche expérimentale des pratiques hybrides de l'apprentissage en Asie du Sud-Est	
DO Quynh Huong	23
Conception d'un modèle pédagogique d'enseignement hybride enrichi : le cas du cours de français du tourisme II de l'Université de Hanoï	
Yves Romani Aguillon	35
Usage d'un parcours éditeur par un système de gestion des enseignements à travers <i>Classcraft</i>	
NGUYEN Thi Thanh Huong	51
La médiatisation des activités ludiques – un outil efficace et motivant pour un cours à distance	
Varia	
TRẦN Thị Kim Trâm, TRƯƠNG Tiến Dũng	65
<i>Francophone Free Walking tours</i> : une pratique pédagogique efficace en linguistique-tourisme à l'École Supérieure de Langues Étrangères de Hué	
Yves Romani Aguillon, ĐINH Hồng Vân	87
Assimilation du concept de déviance positive au vietnamien par la théorie interprétative de la traduction	
DEJAMONCHAI Sirajit, THIPKONG Penphan	105
Étude croisée des didactiques de classe du français dans des universités de Thaïlande et du Vietnam	

Annexes

Profils des contributeurs	125
Appel à contributions pour les prochains numéros	129
Consignes aux auteurs.....	131
Publications du GERFLINT.....	135



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Présentation

Bruno Marchal

Université Thammasat, Bangkok, Thaïlande

bruno@tu.ac.th

<https://orcid.org/0009-0007-6834-2604>

Au moment où nous proposons cet appel à contributions intitulé *Usages et crédibilités des médias et du numérique : quelles préoccupations pour la recherche et l'enseignement en Asie du Sud-Est ?* pour le onzième numéro de la revue *Synergies pays riverains du Mékong*, le Monde entier comme la région Asie du Sud-Est était encore sous le joug d'une situation pandémique grave, rebattant les cartes des modalités de fonctionnement de tous les acteurs pédagogiques. Des objets technologiques destinés à pallier les mises à distance forcées dues à la soudaineté de la pandémie ont apparu ou réapparu, avec des fonctionnalités nouvelles ou réinventées. Pour tous, surpris et contraints, il a fallu s'adapter et trouver des moyens d'utiliser ces objets soudainement mis à disposition, souvent dans une offre pléthorique de grandes ou petites compagnies, mondialement connues et omniprésentes ou par de « jeunes pousses » qui se sont emparées de ces nouveaux marchés, avec son lot d'innovations mais aussi des appétits. C'est parfois dans une grande avidité que se sont installés des écosystèmes complets devenus par la force des éléments, indispensables et qui indiquent clairement une industrialisation qui s'immisce dans les modèles qui prévalaient jusqu'ici : rapports enseignant-enseignés, élaboration des cours, évaluations, etc. Elle participe de cette concaténation médias - numérique dont nous avons fait état lors de l'appel à contributions et qui s'ancre dans le quotidien du monde de l'Éducation.

Dans ce contexte, les thématiques que nous avons proposées tombaient à brûle-pourpoint puisque nous suggérions de nous pencher vers la crédibilité des ressources, la médiatisation documentaire mais aussi les nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement à tous les niveaux, micro, méso et macro et toutes ses multimodalités. Or, à ce nouvel environnement impromptu, dans les articles qui nous ont été soumis, on s'aperçoit que les inquiétudes face aux développements rapides des technologies du numérique vont de pair avec des usages nouveaux voire inconnus, des ressources formelles et informelles. Nous évoluons dans du vrai et du crédible, mais aussi nous faisons face à des vrais faux, faux vrais, faux et usages de faux qui se mêlent et s'entremêlent dans un marasme dans lequel il est parfois

difficile de naviguer et de distinguer le bon grain de l'ivraie. Nous sommes dans l'époque du « tout, tout de suite » et le besoin d'avoir des enseignants éducateurs et accompagnateurs est indispensable pour définir des ancrages de stabilisation à cette masse informationnelle.

Dans ce numéro, et pour s'adapter aux situations et motiver les étudiants dans une offre de langues de plus en plus concurrentielle, les auteurs s'intéressent au français sur objectif spécifique et professionnel, ainsi qu'aux formations hybrides qui vont de la classe enrichie par des outils numériques et/ou des documents médiatiques jusqu'à l'introduction d'un pourcentage de classe virtuelle dans un dispositif de cours en présentiel. Ils préconisent l'emploi des plateformes et des environnements numériques pour remédier aux imprévus et garantir une continuité pédagogique et des formes d'engagement. Les articles montrent également des changements de paradigme qui s'inscrivent dans les deux axes que nous avons proposés, à savoir un axe 1 sur le thème de l'évaluation des informations et crédibilité des ressources médiatiques et un axe 2 sur l'élaboration et la production de ressources numériques et médiatiques multimodales. Nous avons décidé de les regrouper pour plus de liant dans les diverses contributions.

Ainsi, une recherche menée par un collectif de chercheurs a mis en exergue la problématique des ressources médiatiques et du plurilinguisme. Dans leur article, « Ressources plurilingues : une approche expérimentale des pratiques hybrides de l'apprentissage en Asie du Sud-Est », **HOANG Thi Thu Hanh** de l'université de Hué et **DANG Thi Viet Hoa** de l'université de Hanoï ont imaginé au Vietnam un intéressant dispositif dans lequel les questions des usages et de la crédibilité sont abordées. Dans un environnement plurilingue cosmopolite, peut-on ou doit-on introduire des ressources en plusieurs langues et sur un même point ? Quel crédit apportent les langues à la ressource proposée ? Les autrices s'interrogent sur les notions d'utilité et d'utilisabilité de la ressource médiatique lorsqu'elle est mise à disposition dans un système d'apprentissage hybride pour des étudiants en information et communication, trilingues. Elles nous incitent à poursuivre les expérimentations vers d'autres dispositifs d'apprentissage professionnalisant, dans d'autres pays de l'ASEAN et utilisant des ressources numériques et médiatiques choisies et vérifiées. En faisant intervenir plusieurs langues, elles suggèrent une réflexion sur l'adéquation des ressources et des apprentissages pour développer un esprit critique et une créativité dans la production médiatique du français langue étrangère sur objectif spécifique.

DO Quynh Huong, de l'Université de Hanoï, cible dans une approche semblable, des étudiants de cours de français du tourisme II de l'Université de Hanoï. Pour cela, l'autrice envisage la « conception d'un modèle pédagogique

d'enseignement hybride enrichi » pour accompagner ses apprenants. Elle mobilise des ressources multimédias diverses et authentiques pour les rendre facilement accessibles et motivantes en les associant à des pratiques propres au numérique. Dans son expérimentation, elle est confrontée à l'environnement de confinement Covid et fait évoluer son modèle sur les rapports présence/distance ainsi que sur les ressources mises à disposition, cherchant à valoriser l'autonomie des étudiants de tourisme dans leur approche professionnelle future.

À côté de l'aspect professionnalisant des dispositifs, **Yves Romani Aguillon** de l'Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï (ULIS-VNU) nous présente « l'usage d'un parcours éditeur par un système de gestion des enseignements » à travers *Classcraft*. Il y évoque des usages détournés et simultanés d'outils de gestion afin de renforcer la motivation par un effet de ludification de l'apprentissage. Dans cet environnement, l'enseignant y convoque des stratégies à mettre en œuvre dans ce dispositif pour tenter de systématiser les réinscriptions dans la poursuite de l'apprentissage du français dans une institution dont c'est une des missions premières. L'auteur soulève des questionnements liés à une implémentation locale mais susceptibles d'essaimer plus largement dans des situations régionales.

De la même manière, **NGUYEN Thi Thanh Huong** du département des langues étrangères de l'Institut Polytechnique de Hanoï revendique la ludification comme « un outil efficace et motivant pour un cours à distance ». Pour l'autrice, lorsque les activités d'apprentissage sont médiatisées, le procédé suppose de la part des apprenants de la coopération, de la co-construction, de la manipulation dans du plaisir et de la créativité, moteurs d'un enseignement inclusif. Elle fait appel aux savoirs des enseignants et savoir-faire de leurs étudiants pour les combiner et développer des échanges qui bénéficient collectivement à la communauté d'apprentissage.

Outre la thématique du numéro, trois articles de la partie *Varia* nous rappellent combien il est important de se tenir à l'affût de pratiques, issues de la recherche ou de l'empirisme pédagogique, pour mieux connaître les innovations et les motivations des apprentissages dans la région Asie du Sud-Est. Au Vietnam, **TRẦN Thị Kim Trâm** et **TRƯƠNG Tiến Dũng** visent les compétences professionnelles dans le tourisme et par ailleurs, **Yves Romani Aguillon** et **ĐINH Hồng Vân** redéfinissent la traduction via le concept de « déviance positive ». En Thaïlande, **DEJAMONCHAI Sirajit** et **THIPKONG Penphan** espèrent mieux comprendre les enseignements/apprentissages pour les repenser et trouver de nouvelles pistes.

Tous ces enseignants-chercheurs et souvent praticiens ont à cœur de préserver la francophonie, la diversité linguistique et culturelle, et par là même leur métier, leur emploi et celui de leurs étudiants vers un monde du travail qui évolue très rapidement. Mais, face à la disponibilité et l'immédiateté du grand pourvoyeur informationnel qu'est Internet, les contributeurs de ce numéro ont aussi le souci de préserver une certaine identité, une capacité de discernement et un bien commun, celui d'une francophonie évolutive et innovante dans la région. Nous vous souhaitons une bonne et utile lecture.



ISSN 2107-6758
ISSN en ligne 2261-2777

Ressources plurilingues : une approche expérimentale des pratiques hybrides de l'apprentissage en Asie du Sud-Est

HOANG Thi Thu Hanh

ESLE-Université de Hué, Vietnam

htthanh@hueuni.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0009-7850-6144>

DANG Thi Viet Hoa

Université de Hanoi, Vietnam

viethoa8282@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9897-1313>

Reçu le 15 février 2023 / Évalué le 25 mai 2023 / Accepté le 30 juillet 2023

Résumé

Nous explorons dans cet article le concept de dispositif hybride de formation au travers d'une approche pluriculturelle et d'une analyse du point de vue du rapport à l'information, c'est-à-dire des manières de faire où se combinent être dans l'espace informationnel numérique et faire avec l'espace informationnel numérique. À cette fin, après avoir précisé notre position en matière de recherche sur les dispositifs hybrides de formation, nous exploitons les résultats d'une recherche expérimentale menée au Vietnam.

Mots-clés : dispositif d'apprentissage hybride, jugement, utilisabilité, utilité

Multilingual resources: an experimental approach to blended learning practices in Southeast Asia

Abstract

We hereby explore the concept of a hybrid learning system through a multicultural approach and an analysis of the relationship to information, that is to say the ways of doing things where two facts are combined: being in the digital information space on the one hand and acting in the digital information space on the other hand. To this end, we make clear our position in terms of research on hybrid training systems and exploit the results of an experimental research project carried out in Vietnam.

Keywords: hybrid learning system, judgment, usability, utility

1. Introduction¹

La métaphore de l'hybridité s'est imposée avec la pandémie, que ce soit dans

le travail, dans la société, chez les professionnels de l'éducation ou encore dans la recherche, pour désigner une dynamique communicationnelle entraînant de nombreux usages de dispositifs divers et d'objets culturels numériques. Comme dans toute métaphore, il s'agit d'une modification de sens qui relève d'un paradigme manichéen, dans la mesure où la notion même d'hybride implique deux identités distinctes dont le mélange produit une troisième entité.

La notion d'hybridité est certes ambiguë, mais est utile pour étudier les processus de transformations culturelles dans les processus d'apprentissage des langues et de culture. On peut notamment la concevoir comme un processus de transformation, voire de création (l'hybridation), plutôt que comme un résultat. Ainsi, en éducation, au regard d'un processus transmissif classique, le principe des classes inversées a reposé le statut et l'usage des ressources en ligne. Avec la richesse et la diversité des ressources maintenant disponibles, le numérique interpelle car il responsabilise davantage les étudiants. Cependant, lors de la recherche et de l'exploitation de ressources multilingues, nous étudions un dispositif hybride de formation au travers d'une approche pluriculturelle et d'une analyse en termes de rapport à l'information, comment ce dispositif est-il utile et adapté aux étudiants vietnamiens ? Telle est la question centrale ici traitée.

Au départ les questionnements étaient multiples : Quel est le regard des étudiants sur des ressources numériques pour leur apprentissage au sein d'un dispositif hybride ? Les ressources plurilingues numériques sont-elles motivantes pour eux ou sont-ils davantage en quête de ressources travaillées en présentiel dans le cadre d'un dispositif de formation hybride ?

En fait, nous tentons, pour répondre à ces différentes questions, de déterminer ce qui motive un étudiant à utiliser telle ressource en français ou en anglais et pour quelles raisons ces usages en contexte « hybride » peuvent être, ou non, un succès pour la motivation et l'apprentissage.

Afin de répondre à nos objectifs, cette recherche est menée dans le cadre d'une expérimentation au Vietnam -Université de Hué et Université de Hanoï- à partir du développement d'un module de formation en lien avec un projet pour former des « Chargé de communication ». Le module devrait être ensuite utilisé (après retour d'expérience) en Thaïlande. L'objectif est de transférer la formation dans d'autres pays de l'ASEAN francophone.

2. Spécificité de l'approche scientifique en matière de dispositif hybride

Il est d'usage de commencer un article scientifique par la définition de l'objet de la recherche. Ainsi, afin de définir le concept de dispositif hybride de formation, nous devrions délimiter préalablement les notions de dispositif et d'hybridation.

Ainsi, par exemple, dans le champ de l'ingénierie de la formation, le dispositif est souvent pensé comme un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif, c'est-à-dire en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Mais, comme le souligne Peraya (1999), l'analyse du concept de dispositif oblige donc à repenser les rapports entre le symbolique, la technique et le relationnel comme d'ailleurs celui de la médiatisation et de la médiation. De son côté, Linard (1998) insiste sur la référence aux théories de l'action. Elle affirme une dimension essentielle, celle de la présence de l'acteur. Le dispositif est incarné. Il intègre le sujet et ses intentions. Le dispositif ne prend sens que s'il est imaginé, vécu et expérimenté par le sujet (Hayes, 2016).

Enfin, les dispositifs hybrides font place aux apprentissages émergents qui se produisent concurremment aux apprentissages prescrits en présentiel et en distanciel (Williams et al., 2011). Cette réalité incite à une large exploration des variables impliquées dans une formation hybride. Précisément, nous avons choisi de travailler sur les variables de processus qui, pour Charlier, Deschyver et Peraya (2006) et Hayes (2016) concernent les représentations de l'étudiant et de l'enseignant à propos du dispositif. Le caractère pluriculturel des sources est l'une d'entre elles.

L'hybridation, avec une double perspective, anglosaxonne et francophone est un concept évolutif né d'une vision économique, qui varie selon les termes employés dans la littérature anglo-saxonne ou celle monde francophone (Charlier, Deschyver, Peraya, 2006: 473) mais qui s'accorde sur un point, celui de la nécessité du monde de l'entreprise dans la décennie 90 de trouver des outils correspondant mieux aux évolutions du nouveau millénaire et de proposer des solutions plus économiques pour la formation continue que les séminaires, les manuels d'autoformation ou la vidéo.

3. Écosystème informationnel cosmopolite : cadrage info-communicationnel

Le chercheur indien Appadurai (1996) appréhende les phénomènes de mondialisation à l'aune d'une approche culturaliste non déterministe. Il voudrait ainsi démontrer que la globalisation n'est pas nécessairement synonyme d'une uniformisation culturelle. Nous définissons le cosmopolitisme comme un mixte de consommations et d'imaginaires, qui renvoie aux compositions des répertoires culturels (la part des produits culturels étrangers ou nationaux) comme aux modes de consommation (le fait de préférer la version originale, par exemple) et aux valeurs sous-jacentes (Cicchelli, Octobre, 2017). Avec le numérique, les paysages culturels sont certes travaillés par les flux transnationaux du cosmopolitisme marchand, mais

ils sont aussi l'objet d'une appropriation à un niveau local (le local n'étant pas forcément lié, ici, à un ancrage territorial. Il peut, par exemple, prendre la forme de communautés identitaires transfrontières, comme c'est le cas de la communauté des fans de K-pop).

Pour notre part, nous considérons que les individus évoluent au sein d'écosystèmes info-communicationnels qui conditionnent leurs accès aux sources (Liquète, 2011). Différents facteurs contribuent à la formation des jugements formulés lorsque les individus recherchent, consultent et produisent des sources. Dans le cadre d'un apprentissage en présence et à distance, on peut regrouper différents critères ou catégories :

- la première catégorie rassemble les jugements d'ordre pragmatique, c'est-à-dire les critères qui se rapportent à l'utilité de la source ainsi qu'à sa facilité d'accès et d'utilisation ;
- la deuxième regroupe les jugements d'ordre épistémique, nous entendons par là les critères relatifs à la valeur cognitive de l'information proposée par la source ;
- la troisième est d'ordre culturel et pluriculturel/ cosmopolite.

4. Présentation de l'étude

L'étude est le fruit d'un partenariat entre quatre universités (Université de Rouen Normandie, Université Thammasat de Bangkok, Université de Hué et Université de Hanoï).

La recherche que nous avons présentée dans l'article portant sur l'architecture de l'information (Chasme, Hoang, 2023) est organisée en plusieurs phases dont deux qui concernent cette publication :

La 1^{ère} phase consiste à créer un module de formation issu d'une double logique.

Il s'agit d'une part de concevoir un scénario pédagogique, c'est-à-dire de définir un ensemble de modalités, d'activités, de ressources, de modes d'évaluation et d'accompagnement, et de les agencer de manière à être en cohérence avec les étudiants ainsi qu'avec les objectifs d'apprentissage. Le scénario d'apprentissage représente en fait une forme de médiation entre les étudiants, les enseignants et les objectifs d'apprentissage (Villiot-Leclercq, 2007). Pour notre recherche, il importe 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 dont chacune a un objectif d'apprentissage et comporte une mise à disposition des documents multiformes (texte, image, son ou vidéo) qui se

complètent et facilitent la compréhension et la mise en pratique des connaissances chez l'étudiant. Plus concrètement, l'apprentissage résulte alors du traitement de ces informations multilingues par l'étudiant, par la réalisation de plusieurs tâches, puis la présentation des devoirs en langue étrangère.

Il s'agit d'autre part de médiatiser le scénario ainsi défini, c'est-à-dire de mettre en forme pour un média particulier les différents éléments qui le composent ; la médiatisation consiste donc à concevoir une interface d'apprentissage. Celle-ci 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) et qui doit permettre de rester en cohérence avec les pratiques informationnelles des apprenants. Le choix d'une interface d'apprentissage repose sur 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, 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 *Moodle*². Pour des raisons de commodité, nous avons fait le choix de concevoir notre interface d'apprentissage à partir du dispositif *Classroom*³ proposé par la société Google ; ce choix a fait consensus dans l'équipe après de nombreuses discussions. Il s'agit certes d'un dispositif propriétaire émanant d'une entité dont le modèle économique repose sur la monétisation des données produites par les utilisateurs. Il s'agit par contre d'un dispositif situé dans un écosystème qui tient une place importante dans les pratiques des étudiants vietnamiens. Il s'agit enfin d'un dispositif qui respecte le cahier des charges que nous évoquons plus haut, dans la mesure où cet écosystème intégré comprend des outils de production (y compris de manière collaborative), d'évaluation, de planification, de stockage...

La 2^e phase avait pour objectif la production d'une évaluation multivariée des *savoirs et savoir-faire numériques* des étudiants, corrélativement aux dispositifs de jugement sur la qualité des ressources numériques proposées. Dans le contexte de cette étude, nous avons mobilisé deux types de population : des étudiants de Hue pour les tests et des étudiants de Hanoï pour l'expérimentation proprement dite.

À titre de test du parcours d'apprentissage, un groupe d'étudiants a réalisé les différentes activités du cours. Ils étaient 9 étudiants en 2^e année et 8 en 3^e année du département de français de l'École supérieure de langues étrangères. Ils étudient les sciences du langage et la didactique du français langue étrangère ; les connaissances en communication ne sont pas leur cible. Pourtant, ils s'y sont inscrits par curiosité et par souhait de découvrir des choses qu'ils trouvaient utiles comme compétences transversales ainsi que de pratiquer le français avec des professeurs natifs.

Ils ont un niveau en français et en anglais situé entre A2 et B1 et avec une assez bonne maîtrise des outils de l'information et de la communication. Ils ont donc pu plus ou moins bien comprendre la plupart des documents illustrés et expliqués en trois langues et réaliser les activités.

Ils ont suivi le cours à distance hébergé sur *Google Classroom*. Durant ce cours à distance, après chaque activité, ils ont répondu à un questionnaire pour évaluer les documents proposés et leur tâche la plus importante était de relever les problèmes cognitifs et techniques qu'ils ont rencontrés, ce qui nous a permis d'améliorer le cours avant la classe d'expérimentation réelle.

Après la période d'essai, l'expérimentation s'est d'abord effectuée auprès d'un groupe de 20 étudiants de français à l'université de Hué comme un cours supplémentaire, pour ceux qui souhaitent prendre connaissance d'un métier, chargé de communication en l'occurrence, tout en pratiquant la langue française. Ensuite, notre dispositif en ligne a été inséré dans le cours « Théories de la communication », un cours de 3 crédits à l'Université de Hanoï dans le cadre de la Licence de Communication des entreprises. Ce cours « Théories de la communication » existait avant la conception du dispositif en question. Puisque ce dernier a été mis en essai dans le cadre d'un cours purement en ligne à Hue, à cette étape, l'enseignante a essayé de modifier le cours existant pour que sa progression rythme avec celle du dispositif conçu. Ainsi, il sera un outil permettant aux étudiants de s'entraîner en dehors du cours magistral.

Le cours se compose de deux parties : la partie magistrale est toujours donnée par l'enseignante, puis, les étudiants sont obligés à réaliser des exercices sur *Google Classroom* créés par notre équipe. Dans la classe, il y a 54 étudiants, 53% ont appris le français au lycée avant d'entrer à l'université. Ils sont plus forts en français qu'en anglais. Le reste a eu cours d'anglais au lycée, en commençant à apprendre le français à l'entrée de l'université, soit 2 ans de français pour pouvoir suivre le cours Théories de la communication dans cette langue. Ces apprenants maîtrisent cependant mieux l'anglais que le français. Toute la classe est considérée comme ayant le niveau B1 en français.

5. Méthodologie

La première étape a consisté dans le recueil des données qui s'est déroulé tout au long du processus d'apprentissage. En effet, à chaque étape du premier bloc d'apprentissage hybride (Bloc 1) intégrant une ou plusieurs ressources médiatiques textuelles et/ou audiovisuelles, correspond un questionnaire de type formatif sur une matrice *Google Forms* évaluant la compréhension et l'acquisition des

informations issues des ressources proposées. Le formulaire Google géré directement dans l'espace de *Google Classroom* permet une intégration particulièrement aisée et la récupération des données analytiques largement facilitée par l'écologie du système Google. À cette même étape, un autre formulaire permet d'évaluer l'usage des ressources et leur pertinence par rapport aux trois indicateurs théoriques dont nous avons évoqué précédemment la construction. Au niveau du deuxième bloc d'apprentissage (Bloc 2- Société de l'information), nous avons préféré des réalisations de type productions, l'une écrite individuelle et l'autre orale et par groupe (Bloc 2 - étape 3), de 2 à 3 apprenants. L'ensemble des résultats et des notes obtenus pour les productions est rassemblé dans un document généré automatiquement au niveau de la classe Google, avec leurs cellules contenant des formules permettant le calcul automatique des moyennes et un classement des apprenants selon le nombre de points assigné à chaque questionnaire (10 ou 20 points) ou chaque production (100 points).

Par ces indicateurs, des notes par l'intermédiaire des questionnaires d'évaluation ainsi que des deux productions écrites et orales représentant les données associées au panel d'apprenants, nous avons un premier ensemble quantitatif cohérent que nous avons enregistré dans Nvivo⁴. En effet, cette application « 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). Ces données sont complétées qualitativement par un journal de bord assigné à l'enseignante-tutrice, qu'elle a rempli tout au long du processus de l'enseignement hybride ainsi que par une série d'entretiens réalisés après la formation, permettant d'avoir le ressenti de l'enseignante et des apprenants et de permettre des corrections et remédiations sur les futures implémentations ainsi que d'éventuelles explications ou précisions par rapport à l'analyse.

L'étape suivante a été celle de l'intégration des ressources utilisées et des productions réalisées pour les deux blocs du module, ainsi que de leur encodage. 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 plateformes de type YouTube ou Vimeo. Sur NVivo, toutes les données sont d'abord entrées comme fichiers puis classées selon un type de classification préalablement catégorisée ou identifiée par l'analyste. Ce sont les indicateurs théoriques que nous avons identifiés (Tricot et al., 2003 ; Barcenilla & Bastien, 2009) et que nous avons appliqués aux données qui

ont permis de faire émerger des cas, des nœuds, des liens et des relations lors de la phase de l'encodage. Ainsi :

- Le critère d'utilité désigne la possibilité d'atteindre l'objectif grâce à la ressource proposée ;
- Le critère d'utilisabilité signifie la cohérence du média dans la progression de l'apprentissage dans toutes ses dimensions : linguistique, technique et esthétique ;
- Le critère d'acceptabilité est la valeur de la représentation socio-culturelle de la facilité d'appropriation, de fiabilité, de la convivialité de la ressource.

Le logiciel NVivo permet de tracer les usages. Des discussions de groupes (focus groups) sont venues compléter l'enquête afin de connaître le ressenti des étudiants par rapport à la ressource proposée. Dang (2022) a réalisé trois entretiens de groupe en novembre et décembre à la fin du cours sur différents contenus dont l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Le premier entretien regroupe 16 étudiants, le deuxième 07 et le troisième se passe avec deux étudiants.

6. Résultats et discussion

Dans le cadre de cette communication, notre propos sur ces problématiques ne peut entrer dans le détail mais notre étude tend à confirmer que les critères d'utilité et d'acceptabilité ont un rapport étroit avec l'idée d'une autorité cognitive représentée par le collectif d'enseignants-chercheurs français natifs. Ce collectif, dont les apprenants en connaissent les participants puisqu'ils ont pu les voir et converser avec eux lors d'une réunion pré-expérimentation sur la plateforme de visioconférence de l'écosystème Google, à savoir *Google Meet*, est au sens de Wilson (1983), la part de crédibilité et de réputation qui implique une relation de confiance. Cette confiance est accordée tant aux concepteurs qu'aux ressources qu'ils fournissent.

En ce qui concerne l'approche pluriculturelle, les étudiants l'apprécient en acquérant non seulement des connaissances disciplinaires mais encore des compétences info-culturelles cosmopolites grâce aux documents de différents pays. Le processus d'analyse comparé de ces documents s'effectue à la fois sur un niveau linguistique et socio-culturel, ceux de l'entretien d'embauche et des codes vestimentaires par exemple. Cette approche leur a permis de prendre conscience que les outils linguistiques et les pratiques varient d'une culture à l'autre, les documents du cours ne résultent pas simplement de la traduction d'un seul contenu en plusieurs langues, mais présentent également des différences en fonction de la culture que la langue véhicule.

Quant au critère d'utilisabilité, selon les interviewés, les documents dans le dispositif sont cohérents entre eux. Après avoir lu le texte ou regardé les vidéos, ils peuvent bien faire des exercices qui sont souvent faciles car il s'agit souvent des questions à choix multiples. En utilisant l'ordinateur, les apprenants-utilisateurs mobilisent *Google translate* et des logiciels permettant de trouver la transcription des vidéos. Sachant que le public vietnamien est plus fort en compréhension écrite qu'en compréhension orale. Face à une vidéo sans sous-titres, les étudiants ayant des difficultés vont recourir à la transcription des fichiers sonores ou vidéos. Pourtant, si le contenu au sein du dispositif est cohérent, des étudiants trouvent qu'il n'y a pas toujours la correspondance entre la partie magistrale et la partie en ligne.

En ce qui concerne l'utilité, les étudiants sont en général contents car ils ont pour la plupart l'objectif à court terme : réussir le cours, avoir une bonne note à chaque exercice. Dang (2022) a confirmé que grâce aux ressources en deux langues, les étudiants peuvent choisir leur langue avec un meilleur niveau de maîtrise pour comprendre le contenu et réaliser les exercices. Pour eux, l'objectif est atteint car ils ont réussi à comprendre les documents et à faire des exercices. Pourtant, selon eux, les contenus restent encore théoriques, ils proposent plus d'exemples et d'études de cas ainsi que des applications (bien qu'il s'agisse d'un cours théorique).

7. Apport de cette contribution et domaines d'application potentiels

Les résultats sont positifs. Le dispositif est plutôt utile, utilisable. Il met les étudiants à l'aise dans l'apprentissage. Il est également tout à fait possible de proposer ce cours comme un cours optionnel à l'orientation professionnelle dans le programme universitaire des étudiants de français à l'Université de Hué.

Pourtant, si notre dispositif comprend trois blocs, il n'a pas été réalisable dans sa totalité. En effet, lors de l'expérimentation à Hanoi, l'enseignante a contraint les étudiants à utiliser les deux premiers blocs du dispositif hybride. Le troisième bloc a été mis en mode visible et les étudiants ont été invités à consulter les documents et faire des exercices à leur volonté. Or, aucun étudiant n'a fait d'exercice du troisième bloc. Cette réalité pourrait être expliquée comme suit :

- Un dispositif hybride pourrait être efficace s'il est inséré dans le cadre d'un programme de formation officiel car son utilisation exige un certain niveau d'engagement et de responsabilité avec soi de la part des apprenants. De plus, dans l'autoroute des informations et des loisirs offerts par Internet et les réseaux sociaux actuels, les apprenants ont tendance à préférer des contenus « pratiques » et faciles aux contenus théoriques.

- *Google Classroom* permet de corriger les exercices à choix multiples, mais aucun dispositif ne permet la correction des textes, l'évaluation des vidéos. Ce qui motive les étudiants c'est l'interaction avec l'enseignant, la correction des exercices, les encouragements et même les remarques qui ne sont pas toujours favorables. Par ailleurs, *Google Classroom* pourrait être idéal si l'université ne dispose pas de plateforme telle que *Moodle* ou autres car *Moodle* est plus performante pour gérer la réalisation des exercices des apprenants à condition que l'enseignant sache l'utiliser. *Google Classroom* est non seulement gratuit mais aussi plus facile à utiliser.

Bibliographie

- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. London: University of Minnesota Press.
- Barcenilla, J., Bastien, J. M. C. 2009. « L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ». *Le travail humain*, n° 72, p. 311-331.
- Bonneville, L., Lagacé, M., Grosjean, S. 2006. *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal : G. Morin.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « Apprendre en présence et à distance ». *Distances et savoirs*, n° 4, p. 469-496.
- Chasme, G., Hoang T. T. H. 2021. 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. In : *L'utilité du français dans la diffusion des connaissances, le développement des compétences professionnelles et la communication scientifique*, p. 67-76.
- 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*, n° 4, p.1667-1671.
- Cicchelli, V., Octobre S. 2017. « Faut-il avoir peur de la globalisation culturelle ? » *Revue Nectart*, n° 4, p. 86-93.
- Đặng, T.V.H. 2022. Étude de la satisfaction des étudiants à propos d'un cours hybride : perspective et enjeux d'une collaboration vietnamienne française. In : *Actes du séminaire L'utilité du français dans la diffusion des connaissances, le développement des compétences professionnelles et la communication scientifique*. Université de Pédagogie de Hồ Chí Minh. p. 33-44.
- Fastrez, P. 2010, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle ». *Recherches en Communication*, n° 33, p. 3552.
- Hayles, C. 2014. *Lire et penser en milieux numériques, attention, récits, technogénèse*. (Traduction de C. Degoutin), Grenoble : Ellug.
- Linard, M. 1998. *L'écran de TIC,« dispositif » d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. Communication dans un congrès. Belgique : Louvain-la-Neuve.
- Liquète, V. 2011. *Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI*, Habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'information et de la communication, Université de Rouen.
- Peraya, D.1999. « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». *Hermès*, n° 25, p.153167.
- Stock, M. 2007. *Théorie de l'habiter*. Questionnements. Chapitre du livre, p. 103-125. Paris : La Découverte.
- Villiot-Leclercq, E. 2007. « Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques : Vers un modèle de conception des scénarios par contraintes ». *Distances et savoirs*, n° 5, p.507-526.

Vũ Thúy, H., Nguyễn Mạnh, T. 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 ». *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh*, n° 53, p. 24-56.

Williams, R., Karousou R., Mackness J. 2011. « Emergent learning and ecologies in web 2.0. learning international review of research ». *Open and Distance Learning*, n° 3, p. 39-49. _

Notes

1. Thi Thu Hanh HOANG a pris en charge la rédaction de l'introduction, spécificité de l'approche scientifique en matière de dispositif hybride, écosystème informationnel cosmopolite : cadrage info-communicationnel

Thi Viet Hoa DANG : présentation de l'étude, méthodologie, résultats et discussion

Nous remercions Bruno Marchal, Ghislain Charme et Éric Delamotte pour leur collaboration à cette recherche.

2. <https://moodle.org/>

3. <https://classroom.google.com/>

4. <https://www.qsrinternational.com/>



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Conception d'un modèle pédagogique d'enseignement hybride enrichi : le cas du cours de français du tourisme II de l'Université de Hanoï

DO Quynh Huong

Université de Hanoi, Vietnam

huongd@hanu.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0003-8721-625X>

Reçu le 15 janvier 2023 / Évalué le 25 mai 2023/ Accepté le 30 juillet 2023

Résumé

Cet article présente un nouveau modèle pédagogique qui associe le travail à distance et celui en présentiel enrichi, dont les tâches et les ressources sont gérées par une plate-forme d'apprentissage (*Moodle*). Après une revue des modèles pédagogiques dans l'enseignement à distance et hybride, l'auteur retrace l'évolution du cours Français du tourisme II, avant d'analyser ses caractéristiques selon les critères venant des résultats d'une recherche européenne sur la typologie des dispositifs de formation hybrides à l'université.

Mots-clés : enseignement hybride, présentiel enrichi, français du tourisme

Design of an enriched hybrid teaching pedagogical model: the case of the course French for tourism II at Hanoi University

Abstract

This article presents a new pedagogical model that combines remote work and enriched face-to-face work, whose tasks and resources are managed by a learning platform (*Moodle*). After a review of pedagogical models in distance and hybrid education, the author traces the evolution of the course French for tourism II, before analyzing its characteristics according to the criteria coming from the results of a European research on the typology of hybrid training systems at the university.

Keywords: hybrid learning, enriched face-to-face work, French for tourism

Introduction

Dans le programme des cours spécifiques en tourisme de la nouvelle licence en français de l'Université de Hanoi, les cours de français du tourisme jouent un rôle déterminant. C'est d'abord une entrée en la matière, car les deux cours sont enseignés en première année du cursus de professionnalisation qui dure deux ans. Dans ce rôle, ces cours doivent préparer les étudiants à la compréhension des documents spécialisés en tourisme et leur fournir un vocabulaire spécifique de base de la matière. De plus, ils doivent entraîner les étudiants à des tâches de

production orale et écrite des professions visées par le programme de formation (agent de voyage et guide touristique).

Ayant expérimenté le cours Français du tourisme I (désormais FDT1) pendant le 1^{er} semestre de l'année 2019-2020, nous avons décidé de mettre le cours suivant, le Français du tourisme II (désormais FDT2) en ligne, sur la plate-forme de l'Université. Il s'agit d'un environnement de travail basé sur *Moodle*, un LMS (Learning Management System) gratuit et *open source*, celui qui a la plus grande communauté d'utilisateurs dans le monde.

Une semaine après le début de l'expérimentation en mars 2020, est venu le confinement suite à la propagation de la pandémie de Covid19. Le cours a donc été enseigné entièrement à distance pendant le confinement. Les résultats se sont montrés tellement positifs qu'à la fin du confinement, les étudiants ont demandé de continuer à apprendre à distance, même si les autres cours sont revenus au mode normal en présentiel.

Les années suivantes, dans le cadre d'un projet financièrement soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), les contenus du cours ont été mis à jour et transférés vers une autre plate-forme, construite sur une nouvelle version de *Moodle*. Après la pandémie, les cours ont eu lieu en présentiel, dans une salle multimédia dotée d'ordinateurs connectés à Internet. Les ordinateurs d'étudiant et celui du professeur sont connectés entre eux par le logiciel *Tutor*, qui permet de gérer le travail des étudiants et organiser les activités d'apprentissage et d'enseignement en présentiel, dans un environnement numérique. L'association des deux modalités d'enseignement, hybride via la plate-forme *Moodle* et présentiel enrichi dans une salle multimédia, orchestré par un logiciel de gestion d'apprentissage-enseignement, donne naissance à un nouveau modèle pédagogique, que nous nommons *enseignement hybride enrichi*.

Dans les parties suivantes, nous allons faire une revue de la littérature sur les modèles pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage assisté par le numérique. Ensuite, nous rapporterons la conception de notre modèle, montrerons comment il a évolué d'un présentiel enrichi à une formation entièrement à distance et enfin à sa forme hybride d'aujourd'hui. Enfin, nous décrirons notre modèle pédagogique, en nous basant sur les composantes d'une formation hybride proposées par un collectif de recherche européen.

1. Typologies des scénarios d'enseignement-apprentissage assisté par le numérique

Competice (Haeuw et al., 2002) est la première typologie du genre : correspondant à une étude de l'existant dans les universités au début des années 2000, cette typologie contient une faible part de la « véritable » formation à distance. On y distingue cinq scénarios :

1. *Présentiel enrichi* : l'enseignant enrichit son cours par des projections diverses.
2. *Présentiel amélioré* : avant et après le cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources.
3. *Présentiel allégé* : quelques heures sont remplacées par des activités d'autoformation planifiées par l'enseignant mais qui peuvent être tutorées par d'autres personnes.
4. *Présentiel réduit* : stratégie de création d'un environnement pédagogique soit de type physique (centre de ressources), soit virtuel (environnement d'apprentissage).
5. *Présentiel quasi inexistant* : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Il s'agit d'une stratégie d'ouverture de la formation.

Aujourd'hui, avec le développement de la pédagogie numérique, cette typologie est interrogée, revisitée voire enrichie. Nous empruntons à Llorca (2020) et Salengros-Iguenane (2014) des explications sur ces modifications.

- *Le présentiel enrichi* : aujourd'hui, on peut « faire cours » dans une salle multimédia ou avec des étudiants ayant apporté leurs machines, en étant aux côtés des étudiants pendant qu'ils travaillent individuellement ou en petit groupe. Voilà un exemple de ce que Salengros-Iguenane (2014) appelle le présentiel « numérisé ». Llorca (2020) y ajoute l'utilisation en présentiel des ressources multimédias en ligne, des systèmes de vidéoconférence, de la classe virtuelle, la famille « la réalité virtuelle » qui permet de s'immerger dans des situations de vie et de travailler sur des stratégies adaptées à des situations qui peuvent être complexes ou dangereuses à simuler dans la réalité. On y intègre aussi des dispositifs de « réalité augmentée » (simulation où les informations visuelles ou des orientations particulières sont données par le casque pour induire des comportements dans l'environnement réel).
- *Le présentiel augmenté* : Llorca (2020) y ajoute la classe inversée, qui consiste à proposer à l'apprenant en amont du présentiel, l'accès à des ressources attractives et compréhensibles (de type film et quiz) pour qu'il soit plus axé sur l'analyse et la discussion que sur l'apport de contenus.

- *Le présentiel allégé ou réduit* font aujourd'hui la formation mixte. Le ratio présentiel/distance est équilibré ou s'inverse au profit de la distance. Le formateur, qui devient alors un tuteur à distance, intervient pour donner des explications, orienter et évaluer le travail, motiver les apprenants. Une partie de la formation présentielle est remplacée par des contenus, des activités d'apprentissage, des exercices autocorrectifs mis en ligne sur une plateforme de formation. L'apprenant réalise une partie des activités sans la présence physique du formateur. C'est ce que nous appelons des parcours mixtes, hybrides ou *blended learning*.
- *Le e-learning (le présentiel inexistant)* : dispositif entièrement à distance qui prévoit l'accès distant aux ressources. Le suivi pédagogique de l'apprenant se fait à distance. Les apprenants communiquent avec leurs tuteurs-formateurs en direct ou en différé. Le *e-learning* est proposé sur une plateforme LMS (pour Learning management system) qui permet une connexion individuelle à chaque apprenant. Les MOOC (pour *Massive open online course*) font partie de cette typologie. Ils consistent à proposer des contenus gratuits et experts en ligne, sans tutorat ou avec du tutorat, entre pairs. Enfin, le *micro learning* fait partie de cette famille : la formation est divisée en de nombreux petits modules thématiques, que l'on appelle des *grains*, qui ne dépassent pas quelques minutes. Ils sont construits par des activités courtes et interactives : QCM, vidéos, quiz, fiches à contenu. Ils peuvent être indépendants ou articulés dans un scénario. Ces formats entrent généralement dans ce que l'on appelle le *mobile learning*, c'est à dire du *e-learning* consulté sur mobile. Cette forme est particulièrement adaptée aux jeunes, pour apporter des informations ou des contenus de base d'un sujet, ou pour rappeler des contenus appris dans un cours en présentiel.

Dans notre contexte institutionnel - formation à l'université - une attention particulière est accordée aux formations hybrides. Nous nous référons donc à la recherche menée par le collectif *Hy-Sup* qui regroupe plusieurs chercheurs francophones européens sur la définition d'une typologie des formations universitaires hybrides. Dans un premier temps, la recherche identifie 5 dimensions pour la description de ces dispositifs, à savoir : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et à distance, (2) l'accompagnement humain, les formes particulières (3) de médiatisation et (4) de médiations liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique, (5) le degré d'ouverture des situations d'apprentissage.

À partir de ces dimensions, 14 composantes ont été identifiées :

1. *Participation active des étudiants en présentiel*
2. *Participation active des étudiants à distance*
3. *Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage*
4. *Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction*
5. *Ressources sous forme multimédias*
6. *Travaux sous forme de multimédias*
7. *Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés*
8. *Possibilité de commentaires et d'annotations des documents produits par les étudiants*
9. *Objectifs réflexifs et relationnels*
10. *Accompagnement méthodologique des enseignants*
11. *Accompagnement métacognitif des enseignants*
12. *Accompagnement des étudiants*
13. *Choix de liberté des méthodes pédagogiques*
14. *Recours aux ressources et aux acteurs externes*

Le groupe a identifié alors 6 types de dispositif, divisés en deux catégories : centrés sur l'apprenant et centrés sur l'apprentissage. La première catégorie regroupe 3 types surnommés : « la scène » (type 1), « l'écran » (type 2) et « le gîte » (type 3). La seconde catégorie comprend 3 dispositifs dont la métaphore est respectivement « l'équipage » (type 4), « le métro » (type 5) et « l'éco-système » (type 6).

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédias (composante 5)	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (composante 13)
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique (composante 14)
4	Centrée apprentissage	L'équipage	Outils d'aide à l'apprentissage (composante 3) Outils de communication synchrone et de collaboration (composante 7)	Ressources sous forme multimédias (composante 15) Objectifs réflexifs et relationnels (composante 9)

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
5	Centrée apprentissage	Le métro	Participation active des étudiants en présentiel (composante 1) Participation active des étudiants à distance (composante 2) Accompagnement pédagogique (composante 10) Accompagnement métacognitif (composante 11) Accompagnement par les étudiants (composante 12) Liberté de choix des méthodes pédagogiques (composante 13)	Outils de gestion, de communication et d'interaction (composante 4) Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique (composante 14)
6		L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Tableau 1. Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014)

Lebrun et al. (2014) observent aussi qu’au regard des principales caractéristiques de chacun de ces six types de dispositifs, deux phénomènes concomitants apparaissent au fur et à mesure que l’on avance dans la typologie : 1. une diminution du degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d’apprentissage ; 2. une augmentation du degré de relation éducative non seulement entre les enseignants et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

2. Le cours FDT2 : conception d’un nouveau modèle d’enseignement-apprentissage assisté par le numérique

Lors de l’expérimentation du cours FDT1 au premier semestre de l’année universitaire 2019-2020, nous faisons déjà cours dans la salle multimédia, où chaque étudiant est doté d’un ordinateur connecté à Internet et mis en réseau avec l’ordinateur du professeur. Les ordinateurs sont équipés aussi du logiciel *Tutor*, qui permet au professeur de surveiller le travail des étudiants, faire des présentations

et des démonstrations via l'outil *partage d'écran* du professeur. Même si la salle n'a pas de projecteur, les étudiants ont aussi la possibilité de faire des présentations à toute la classe via le poste de travail du professeur. Enfin, la salle a un tableau, ce qui permet au professeur de donner cours comme dans une classe traditionnelle en présentiel. Parmi les tâches d'apprentissage, celles de compréhension sont plutôt traditionnelles : les étudiants lisent les textes ou écoutent les enregistrements (collectivement via le haut-parleur externe ou individuellement sur leur poste de travail), et puis le professeur fait la mise en commun. Par contre, les tâches de production, surtout celles de production écrite ou la résolution des situations-problèmes faites en groupe mobilisent des outils de travail collaboratif, essentiellement *Google Drive*. Après la classe, les étudiants ont des devoirs, individuels ou en groupes, qu'ils doivent déposer aussi sur le *Google Drive* de la classe.

On peut par conséquent caractériser ce modèle comme étant un *présentiel enrichi*, dans lequel les ressources multimédias (vidéo, page Web, images, etc.) accessibles via les hyperliens ou partagés sur *Google Drive* motivent les étudiants par leur authenticité. Le présentiel permet de renforcer les interactions entre enseignant et étudiants, et permet à l'enseignant de bien contrôler le rythme de l'apprentissage. Le volet travail collaboratif, en classe ou à la maison, lui donne un caractère hybride. Or, c'est un dispositif hybride plutôt centré sur l'enseignement et ressemblant au modèle « gîte » dans la typologie du collectif *Hy-Sup*, dans la mesure où les ressources (documents professionnels authentiques) viennent de l'extérieur. La seule utilisation de *Google Drive* ne lui permet pas de se classer parmi les modèles centrés sur l'apprentissage. Par ailleurs, les outils d'aide (commentaires, feedback de l'enseignant-tuteur et des pairs) et les outils de communication synchrone et de collaboration ne sont pas vraiment systématisés.

Au moment où nous avons débuté l'expérimentation du cours FDT2, le confinement dû à la propagation de la Covid-19 est survenu. Dans toutes les universités vietnamiennes et dans le monde, le lancement de l'enseignement à distance a été une urgence. Or, l'enseignement à distance en situation d'urgence ne constitue pas un véritable *EAD* (Hodjes et al., 2020) ou un enseignement à distance satisfaisant. En tant que concepteur et enseignant du cours, nous voulons éviter ce sentiment désagréable, autant pour le professeur que pour les étudiants. Pour nous, la situation épidémique offre des opportunités pour innover nos pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Au lieu des discontinuités, nous préférons adapter notre dispositif au contexte : nous avons créé notre propre dispositif d'*e-learning* sur un LMS de l'Université. Le cours est structuré en séances, avec des ressources multimédias, des exercices autocorrectifs et des devoirs déposés en ligne. Le tutorat se fait à distance, en communication synchrone (*Google Meet* et

Zoom) et différé (sur la plate-forme, sur *Google Doc* et dans le groupe *Facebook* de la classe). Des outils d'aide entre les étudiants ont été mis en place, en particulier via le groupe *Facebook*, qui constitue une vraie communauté d'apprentissage et qui renforce les relations socio-affectives entre les membres de la communauté.

Or, même si nous avons voulu nous centrer sur l'apprentissage avec ce dispositif d'enseignement à distance, certaines composantes selon la typologie du collectif *Hy-Sup* font défaut ou sont très faibles, voire difficiles à détecter. On ne peut pas par exemple vérifier si l'étudiant est actif pendant la session *Google Meet*, car il peut refuser de parler de vive voix, sous prétexte de ne pas avoir de micro. Le travail, s'il est distribué aux groupes, peut être le résultat d'une seule personne. À part les délais des devoirs en ligne, l'enseignant n'a pas d'outil pour gérer l'apprentissage des étudiants, et la distance rend flous les problèmes cognitifs et techniques que rencontrent les étudiants, l'accompagnement devient donc difficile.

Au deuxième semestre de l'année 2020-2021, la situation de la Covid-19 ayant été améliorée, nous sommes revenus à la normale, c'est-à-dire aux cours en présentiel. Un projet de conception des cours hybrides, financièrement soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), nous a permis de repenser notre dispositif. Nous avons donc voulu créer un dispositif hybride centré sur l'apprentissage au niveau le plus élevé, en profitant des avantages des outils technologiques, autant en présentiel qu'à distance.

Dans la partie suivante, nous essayerons de décrire notre dispositif en nous basant sur les 14 composantes proposées par le collectif *Hy-Sup*.

1. Participation active des étudiants en présentiel

L'apprentissage dans la salle multimédia est personnalisé car chaque étudiant occupe un poste de travail. Même si la plupart des travaux sont en groupe (sauf les exercices autocorrectifs et les compréhensions écrites), les étudiants sont obligés de travailler s'ils veulent déposer le devoir à temps, et aller (à peu près) au même rythme que les autres. Le logiciel de gestion de l'apprentissage dans la salle multimédia *Tutor* aide aussi à surveiller le travail des étudiants, et donc à relancer ces derniers quand ils sont démotivés. Il permet aussi de contrôler les écrans des étudiants et les concentrer sur l'apprentissage : l'enseignant peut, par exemple, fermer toutes les fenêtres de l'ordinateur de l'étudiant quand il voit que c'est du divertissement, ou tout ce qui ne concerne pas la tâche en cours. Pourtant, la présence des ordinateurs semble gêner la prise de parole des étudiants par rapport à une classe de langue traditionnelle.

2. Participation active des étudiants au travail à distance

La partie à distance est souvent la suite du travail en présentiel : c'est une production, écrite ou orale, ce qui demande beaucoup de temps. Elle est donc difficile à se réaliser en classe. Si, dans la scénarisation des activités, on met l'accomplissement des activités à distance comme une condition préalable des activités suivantes en présentiel, cela oblige les étudiants de les finir à temps. De plus, certaines activités à caractère collaboratif (comme la rédaction d'un wiki) demandent aux étudiants de respecter les délais attribués. Enfin, quand le travail à distance est un grand devoir noté, cela motive beaucoup les étudiants : ils ont un certain temps pour le finir et pouvoir le présenter en classe, devant le professeur et les autres.

3. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

Il s'agit des consignes, des ressources toujours disponibles en ligne. En dehors du cours sur la plate-forme à laquelle l'étudiant peut avoir accès à tout moment, l'enseignant réexplique les consignes, décrit les produits attendus par des échanges dans le groupe *Facebook* de la classe. L'explication est donnée en français et en vietnamien pour faciliter la communication.

4. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction

Il s'agit des outils en présentiel (*Tutor*) et à distance (les outils disponibles sur le LMS, les réseaux sociaux et *Google Doc*).

5. Ressources sous forme de multimédias

Le dispositif est conçu sur la base de la didactisation des documents authentiques prélevés des situations de travail réelles des métiers ciblés par la formation. Nous avons voulu garder le plus possible cette authenticité. Par contre, pendant le transfert des ressources de l'ancienne plate-forme vers la nouvelle, nous avons modifié certaines ressources, dans l'objectif de les rendre plus accessibles, plus visibles et plus agréables à voir (écouter, lire).

6. Travaux sous forme de multimédias

Tous les travaux sont saisis sur l'ordinateur. Les étudiants sont amenés à produire des textes, dessiner des schémas ou enregistrer des dialogues sur la plate-forme. Ils doivent aussi faire des exercices autocorrectifs sur la plate-forme.

7. Outils de travail synchrone et de collaboration utilisés

Il s'agit des outils offerts par la salle multimédia, le LMS, *Google Drive* et le groupe *Facebook*. Ce qui est particulièrement intéressant dans *Moodle* est le wiki,

l'outil d'écriture collaborative. Nous utilisons cet outil dans le cours, quand les étudiants doivent faire un compte rendu ou une synthèse, à partir des documents oraux ou écrits. Puisque la participation des collaborateurs de ce travail est planifiée et rappelée sur le groupe *Facebook*, l'écriture collaborative est devenue un vrai challenge pour le groupe. Ensuite, la mise en commun en classe devient enrichissante lorsqu'on compare les versions différentes du texte. Ce travail permet de confronter les résultats différents d'un même travail, montrer aux étudiants leurs points faibles, ainsi que des solutions d'écriture intéressantes émanant de leurs pairs. Quant aux outils de communication, on observe que pendant le cours, quand les étudiants travaillent en groupe, ils remplacent le dialogue direct par le chat sur *Messenger*, de sorte de ne pas déranger les autres.

8. Possibilité de commentaires et d'annotations des documents produits par les étudiants

Pendant l'expérimentation au deuxième semestre de l'année 2019-2020 (formation entièrement à distance), les étudiants avaient tendance à saisir directement leur texte sur la plate-forme, quand c'est un devoir qui leur demandait d'écrire en ligne. L'enseignant pouvait alors donner des commentaires, mais seulement sur l'ensemble du texte. Pour donner des annotations ou faire des corrections, cela prend beaucoup de temps. Après, nous avons découvert que *Google Doc* est beaucoup plus efficace, non seulement pour le travail collaboratif synchrone, mais aussi pour les commentaires et les annotations du professeur. De plus, le mode « suggestion » de l'application permet de laisser des traces de la correction sur le document de l'étudiant. Dès lors, presque tous les étudiants choisissent de mettre dans la partie « devoir » sur *Moodle* le lien vers leur *Google Doc*.

9. Objectifs réflexifs et relationnels

Les objectifs de communiquer, collaborer ont été présentés dans le curriculum du cours. Dans la pratique, le travail de groupe est privilégié, et la communication (entre étudiants et entre étudiants et enseignant) joue un rôle déterminant dans la réussite des tâches d'apprentissage.

10. Accompagnement méthodologique des enseignants

L'enseignant stimule souvent l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage...).

11. Accompagnement métacognitif des enseignants

L'enseignant sollicite une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage. Souvent, nous faisons le lien entre les contenus de deux cours

FDT1 et FDT2, afin de faire réfléchir sur la place de ces savoirs et savoir-faire dans leur futur travail.

12. Accompagnement des étudiants

Quand il s'agit des travaux de groupe qui demandent de résoudre une situation-problème, les étudiants doivent trouver eux-mêmes de ressources et fournissent ces ressources à leurs pairs pour la réalisation commune du travail. Lorsqu'ils doivent présenter leurs travaux devant les autres, ils doivent aussi répondre aux questions posées par ceux-ci.

13. Choix de liberté des méthodes pédagogiques

C'est sans doute le point faible du dispositif, car le cours est structuré en chapitres, puis en séances selon le temps physique attribué en classe. En présentiel, tous les étudiants font les mêmes activités en même temps, l'enseignant doit alors s'assurer que presque tout le monde a fini pour commencer la correction ou la mise en commun. Par contre, les étudiants ont le choix des outils de travail collaboratif et de communication. Pour la partie à distance, la liberté est plus grande.

14. Recours aux ressources et aux acteurs externes

Le cours utilise essentiellement des documents authentiques venant des situations de travail des métiers visés par le programme. Ces documents sont donc fournis par des professionnels externes. Ces experts sont aussi invités pour donner quelques cours, évaluer les travaux des étudiants et valider l'authenticité des tâches d'apprentissage. Le reste des ressources vient des médias grand public (presse écrite, vidéo sur *Youtube*, articles des sites web sur le tourisme...). Quelques documents sonores, essentiellement des entretiens, ont été conçus avec l'aide des professionnels du tourisme francophone au Vietnam.

Conclusion

Les analyses faites dans la partie précédente montrent que le modèle pédagogique que nous avons conçu pour le cours FDT2 appartient au type « écosystème » dans la typologie du collectif *Hy-Sup*, c'est-à-dire un dispositif hybride centré sur l'apprentissage, où le contrôle pédagogique de l'enseignant est remplacé par l'autonomie des étudiants. Le choix des outils de communication, d'interaction et de collaboration dominants pour chaque tâche, la répartition présentiel-distanciel des tâches, l'accompagnement cognitif, métacognitif et socio-affectif de l'enseignant sont autant d'éléments qui décident le succès d'un tel dispositif. L'ouverture du cours correspond bien à son concept : une formation professionnalisante, conçue et donnée en collaboration avec des professionnels, pour former des étudiants

opérationnels dès la sortie de l'Université. Le point qui nous fait réfléchir en ce moment est le passage de la sphère privée (*Facebook*, *Google*) à la sphère publique (l'espace de travail sur *Moodle*) pendant le cours en présentiel. Même si le logiciel *Tutor* permet de contrôler les postes de travail des étudiants et donc de fermer les fenêtres de celui-ci quand l'enseignant voit que les étudiants ne se concentrent pas sur leur devoir, il serait intéressant d'étudier la relation entre ces deux sphères, afin de former les étudiants à de bonnes habitudes dans le travail collaboratif en ligne.

Bibliographie

Haeuw, F. et al. 2002. Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur. [En ligne] : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php> [consulté le 30 septembre 2022].

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. 2020. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *Educause review*, n° 27, p.1-12.

Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., Mancuso, G. 2014. « Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs ». *Éducation & Formation*, n° e-301, p.55-74. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37050> [consulté le 30 septembre 2022].

Llorca, M. C. 2020. « Pédagogie et numérique ». *Médecine des Maladies Métaboliques*, n° 16 (3), p. 218-229.

Morales, A. 2018. Auto-apprentissage en contexte professionnel et autonomie langagière et sociale : quel dispositif numérique en milieu homoglotte ?. *Sciences de l'Homme et Société*. ffdumas-01924821. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01924821/document> [consulté le 30 septembre 2022].

Salengros-Iguenane, I. 2014. « Internet pour une approche culturelle ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° 17. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/2733> [consulté le 30 septembre 2022].



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Usage d'un parcours éditeur par un système de gestion des enseignements à travers *Classcraft*

Yves Romani Aguilon

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï, Vietnam (ULIS-VNU)

Aix-Marseille Université, ADEF, France

yves.romani.aguilon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0432-7372>



Reçu le 26 octobre 2022 / Évalué le 30 janvier 2023/ Accepté le 30 mai 2023

Résumé

Dans le contexte post-covid d'émergence ou de renforcement de plates-formes numériques permettant d'accompagner l'apprenant, la recherche menée vise à évaluer l'usage de *Classcraft* couplé au parcours d'apprentissage en ligne d'un éditeur à travers un système de gestion des enseignements. Après une présentation des résultats de recherches antérieures sur *Classcraft*, il est exposé comment celui-ci a précédemment été introduit et utilisé à l'Institut Français du Vietnam à Hanoï. Pour renforcer la motivation d'une classe dont presque la moitié des apprenants n'avait pas choisi d'apprendre le français, nous avons sollicité simultanément les outils de renforcement de la motivation, gestion des enseignement et travail en ligne utilisés à l'Institut Français du Vietnam alors que ceux-ci n'avaient jamais fait l'objet d'un usage simultané. Les résultats obtenus montrent un renforcement de la motivation des apprenants mais oblige à une posture de contrôle renforcée et à une diminution de l'interaction orale pour compenser le temps perdu en gestion technique.

Mots-clés : *Classcraft*, jeu de rôle, gestion de classe, ludicisation, théorie action conjointe en didactique

Using an editor path by a learning management system through *Classcraft*

Abstract

In the post-covid context of the emergence or strengthening of digital platforms to support the learner, the research carried out aims to evaluate the use of *Classcraft* coupled with the online learning editor path through a lesson management system. After a presentation of the results of previous research on *Classcraft*, it is exposed how it was previously introduced and used at the French Institute of Vietnam in Hanoi. To strengthen the motivation of a class in which almost half of the learners had not chosen to learn French, we simultaneously requested the tools for strengthening motivation, management of teaching and online work used at the French Institute of Vietnam when these had never been simultaneously used. The results

obtained show a strengthening of the learners motivation but require a reinforced control posture and a reduction in oral interaction to compensate for the time lost in technical management.

Keywords : *Classcraft*, roleplay, classroom management, gamification, joint action theory in didactics

1. Introduction et contexte de la recherche

Cette recherche contribue à la question des modalités d'intégration de *Classcraft* comme outil de gestion de la motivation. *Classcraft* a déjà fait l'objet de plusieurs études pour transformer la gestion de classe (Gagnat, Roesch, 2021) en dépassant la seule ludicisation (Sanchez, Young et Jouneau-Sion, 2015) par la création d'une simulation globale. Toutefois, ces études se sont déroulées dans un contexte scolaire ou professionnel avec des apprenants captifs (renforcement de la motivation pour influencer l'apprentissage) ou engagés (sortie du cadre habituel de formation).

L'expérimentation décrite dans cette publication se déroule au Vietnam, à l'Institut Français de Hanoï (IFVH), dans un cours de français langue étrangère (FLE) pour adolescents débutants non-captifs. Le renforcement de la motivation et son impact sur la réinscription sont une part essentielle du double agenda de l'enseignant pour laquelle il peut être difficile d'avoir la posture adaptée lorsque le temps donné au renforcement de la motivation est pris sur celui de l'enseignement des contenus.

Ainsi, notre problématique concernera la volonté d'apprentissage du français et le taux de réinscription des apprenants dans un contexte pédagogique contraint par l'institution. Nous partirons des constats internes à l'IFVH depuis 2020 et de ceux de recherches antérieures sur l'utilisation de *Classcraft* par l'enseignant (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019 ; Bonny, 2021 ; Gagnat et Roesch, 2021) pour proposer un nouveau « contrat didactique » (Brousseau, 1998) dont les « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) prévues et finalement effectuées seront décrites et analysées par la théorie de l'action conjointe en didactique.

2. Cadre théorique

2.1. Double agenda et postures de l'enseignant

L'enseignement du FLE repose sur le « double agenda de l'enseignant » (Shulman, 1986 ; Leinhart, 1990), c'est-à-dire « deux tâches majeures de l'enseignant dans sa classe » (Doyle, 1986) qui sont :

- L'enseignement des contenus : couvrir le programme, s'assurer que les éléments techniques sont maîtrisés, etc. ;
- Les fonctions de gestion de la classe : mettre en place des règles, méthodes de travail, etc. c'est-à-dire construire et maintenir un environnement d'apprentissage.

Pour satisfaire à ce double agenda, l'enseignant va se diriger vers l'objectif à accomplir par des postures variables en fonction de la situation d'apprentissage (c'est-à-dire en fonction des liens avec les connaissances antérieures, de l'ambiance de classe à créer et du temps imparti). La posture étant un : « schème préconstruit du “penser-dire-faire”, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. » (Bucheton, Soulé, 2009) qui peut se décliner de 6 façons et être une posture (Bucheton, Soulé, 2009) :

- de contrôle : l'enseignant accompagne totalement ses apprenants, le groupe avance uniformément ;
- d'accompagnement : en alternant aide collective et/ou individuelle en fonction de l'avancée de chacun et du groupe ;
- de lâcher-prise : en laissant les apprenants avancer à leur rythme et selon la méthode de leur choix, l'erreur fait alors partie totalement de l'apprentissage ;
- de sur-étayage ou de contre-étayage : en allant jusqu'à faire à la place de l'apprenant pour lui expliquer
- d'enseignement : en expliquant ou en démontrant les savoirs et les normes ;
- du « magicien » : par des moyens captant plus ou moins temporairement l'attention des apprenants (jeux, récits, attitude théâtrale...).

La durée de ces postures diffère et s'adapte continuellement en fonction de la culture (Bucheton, 2009).

2.2. Théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (désormais TACD) propose de mettre l'interaction, comme conscience de l'action d'échanger, au centre de l'apprentissage en considérant toute situation scolaire transposable en un jeu didactique coopératif qui vise continuellement l'acquisition du savoir (Sensevy, 2011).

D'après Clark (cité dans Sensevy, 2006 : 205), l'action conjointe en didactique (ACD) doit être coordonnée pour que les participants soient coopératifs même de façon dissymétrique. Dans un centre de langue, les participants seraient

l'enseignant, les apprenants et les parents lorsque les apprenants sont mineurs. Bien évidemment, toute « action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner » (Sensevy, Mercier, 2007 : 14) mais l'intérêt consiste à insister sur la transaction (ou qui pourrait être vécue comme telle) entre l'apprenant et l'enseignant vus comme transactants et à interroger ce que chacun fait du savoir comme objet transactionnel (Rilhac, Gruson, 2008). On peut alors parler de « contrat didactique » (Brousseau, 1998) régissant des « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) qui vont amener les transactants à ajuster régulièrement leurs actions pour réaliser leur part du contrat.

Transformer et présenter la situation didactique comme un jeu oblige chacun à modifier ses stratégies autour du savoir. Bien sûr, le jeu est avant tout « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève » (Sensevy, 2011 : 142) : l'enseignant gagne si les apprenants acquièrent les compétences visées et les apprenants gagnent si les conditions de travail les amènent à plus d'autonomie et de plaisir dans leur apprentissage. L'enseignant restant à l'initiative, il doit s'assurer que le jeu est compris par l'apprenant et qu'il y développe ses compétences en s'assurant du respect de quatre notions répertoriées par Kewagamang (2018 : 152) :

- Définir : l'enseignant explique le jeu aux apprenants, à savoir quel est le type du jeu et quel est leur rôle attendu (Sensevy, Mercier, 2007) ;
- Dévoluer : l'enseignant met en place des stratégies pour que les apprenants gagnent en autonomie et assurent leur part du contrat didactique (Sensevy, 2006 : 210) ;
- Réguler : c'est-à-dire « faciliter la compréhension, par l'élève, des règles stratégiques du jeu » (Sensevy, 2011 : 145) voire adapter les règles en fonction de la situation ;
- Institutionnaliser : l'enseignant fait reconnaître que les savoirs acquis par le jeu sont légitimes (Kewagamang, 2018 : 152).

Ces quatre notions prennent effet dans un cours repensé dans sa :

- Mesogenèse : l'introduction du jeu va modifier « les objets que la régulation (provenant du professeur ou des élèves) permet d'intégrer dans le milieu » (Sensevy, 2006 : 201) ;
- Chronogenèse : l'enseignant va « identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre » (Sensevy, Mercier, 2007 : 32). Kewagamang (2018 : 152) fait remarquer que la chronogenèse ne peut pas être définitivement fixée car elle « dépend des deux acteurs du système didactique, qui peuvent avancer ou ralentir

le temps didactique. Par exemple, l'enseignant [...] peut décider de passer d'une notion à une autre, en fonction de la compréhension des élèves. Il peut également décider de revoir une notion déjà travaillée, ralentissant de la sorte l'avancement du savoir. » ;

- Topogenèse : l'enseignant transforme la relation didactique en jeu, modifie « les tâches à accomplir et les versions de l'objet de savoir » (Chevallard, 1999 : 247) entre les transactants.

2.3. Le jeu de rôle en classe

Le jeu de rôle est « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique » (Debyser, 1996 : 2) qui instaure une interaction authentique (dans le contexte du jeu), une plus grande autonomie et l'objectif pédagogique de réemployer en contexte (donc de faciliter l'acquisition).

Lors de l'interaction orale, ce jeu de rôle devient « un comportement verbal qui intègre l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique. Il est riche et plus complet pour les débutants qui isolent [...] des réactions linguistiques et des comportements de communication élémentaires » (Caré, Debyser, 1978 : 70). Kewagamang a ainsi modélisé et synthétisé les différentes méthodologies de mise en place du jeu de rôle proposées par plusieurs chercheurs (2018 : 139) en 4 étapes clés :

1. Présentation : l'enseignant expose la tâche et les rôles (types de personnages et groupes) ;
2. Préparation : l'enseignant distribue ou les élèves choisissent leurs rôles (cette 2^{de} option permet de favoriser l'engagement mais l'enseignant apporte son aide pendant la création du personnage) ;
3. Exécution : l'enseignant présente en détail le jeu de rôle à la classe, il lance l'activité et s'assure de l'implication de l'ensemble de la classe en intervenant au minimum ;
4. Evaluation : l'enseignant recueille l'impression des apprenants sur l'activité, sur leur personnage, sur la pertinence de l'activité (ce qu'ils ont appris, les efforts déployés, les stratégies de communication utilisées, les conséquences du travail de groupe...), sur la pertinence des interventions de l'enseignant, etc. Cette dernière étape ouvre à une analyse réflexive du jeu qui permet à l'enseignant d'améliorer l'organisation et aux apprenants de mieux prendre conscience de ce qui a été acquis, de renforcer la cohésion

de classe et de dédramatiser l'activité qui pourrait ne pas avoir apporté la satisfaction attendue auprès de certains élèves.

2.4. Classcraft et ses effets

Classcraft est une plateforme numérique qui transforme l'apprentissage en un jeu de rôle collaboratif. Elle offre de nombreuses possibilités pour l'enseignement du FLE car elle permet de créer un scénario pédagogique original et immersif avec les principes du jeu de rôle pour contextualiser des situations de production faisant appel à des connaissances vues en classe.

Créée en 2013 par Shawn Young, un enseignant canadien, elle vise à motiver les élèves en favorisant l'engagement, la participation et des compétences transversales telles que la coopération. Pour être utilisable, elle nécessite une préparation rigoureuse de la part de l'enseignant qui doit :

- Définir les objectifs pédagogiques et les aligner avec un scénario de jeu créé spécifiquement ;
- Choisir les règles du jeu, les points à attribuer ou à retirer, les pouvoirs à activer ou à désactiver ;
- Créer les quêtes (exercices) et les défis (tels que des boss qui permettent de créer un questionnaire, les événements aléatoires qui permettent d'intégrer des situations inattendues...) en lien avec le programme de FLE ;
- Présenter la plateforme aux élèves, leur expliquer le fonctionnement du jeu et les accompagner dans la création de leurs avatars, du choix de leur classe (on parle ici des différents types de personnages possibles, à savoir mage, guérisseur ou guerrier) et de leurs équipes (appelées guildes) ;
- Suivre l'évolution des élèves, les encourager, les féliciter, les sanctionner ou les aider selon le cas
- Adapter le jeu en fonction des besoins, des difficultés ou des intérêts des élèves.

Ces étapes demandent du temps, de l'organisation et de la créativité de la part de l'enseignant qui doit aussi tenir compte du contexte culturel et technologique lorsque celui-ci est spécifique (ici au Vietnam) car ce dernier peut influencer l'accueil et l'utilisation de *Classcraft* par les élèves. Par exemple, il faut vérifier que les élèves disposent d'un accès suffisant à Internet, qu'ils sont familiers avec les codes du jeu de rôle, qu'ils respectent les consignes du jeu et qu'ils ne sont pas trop compétitifs ou individualistes.

De précédentes études ont montré que l'utilisation de *Classcraft* ne semblait pas améliorer la participation en classe ou le travail collaboratif malgré l'usage de récompenses positives comme facteur motivant (Gaignat, Roesch, 2021 : 53). Cela était principalement dû à des règles simultanément inappropriées et trop nombreuses (p. 51) et à un manque de temps passé à se connecter sur la plateforme (p. 56). Toutefois, en classe, ces mêmes études soulignaient que l'usage de *Classcraft* se devait d'être plus immersif (p. 55), recommandaient d'utiliser plus souvent les outils de classe tels que la roue du destin (qui permet de choisir un apprenant au hasard) et les batailles de boss et suggéraient de laisser les apprenants constituer eux-mêmes leurs équipes (p.56-57) tout en insistant sur le fait que « la situation de classe ludicisée dépend de décisions prises par l'enseignant lorsqu'il conçoit la situation. La conception est elle-même influencée par la culture organisationnelle de l'institution dans laquelle il exerce et qui influence ses choix ». (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019 : 64).

Nous allons mettre en évidence les avantages et les limites de cette plateforme lorsqu'elle est couplée à un parcours éditeur au sein d'un système de gestion des enseignements.

3. Méthodologie de recherche

Dans un contexte pédagogique où l'institution impose un format type de premiers cours, l'usage d'un manuel, de son parcours digital et des tests de contrôle continu, nous avons élaboré un modèle de « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) prenant en compte les constats internes à l'IFVH dans trois classes *Classcraft* pilotes depuis 2020 et ceux issus des recherches antérieures sur l'utilisation de *Classcraft* par l'enseignant (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019; Bonny, 2021; Gaignat et Roesch, 2021). Notre problématique porte sur la pertinence de ce « contrat didactique » (Brousseau, 1998) et les modifications apportées en mesogenèse, chronogenèse et topogenèse. Un autre volet de notre problématique porte sur l'interprétation de ses effets à travers un questionnaire et le taux de réinscription. Nous formulons ainsi l'hypothèse que les effets positifs de l'usage de *Classcraft* sont renforcés par le « contrat didactique » (Brousseau, 1998) qui renforce l'utilisation de *Classcraft*.

Dans un premier temps, nous présenterons le contrat didactique prévu et les premières questions qu'il fait émerger puis nous présenterons les transactions didactiques intervenues au cours de l'expérimentation et comment elles ont modifié le contrat didactique original pour établir les premiers constats de l'agir enseignant selon le cadre d'analyse de la TACD. Nous proposons alors de nouvelles recommandations.

Dans un second temps, nous présenterons les résultats sur la motivation dans l'apprentissage du FLE et sur le taux de réinscription avant de proposer une interprétation de ceux-ci.

3.1. Précédents usages de *Classcraft* à l'IFVH

L'introduction de *Classcraft* à l'IFVH remonte à septembre 2020. Suite à une phase de découverte, *Classcraft* a été implanté dans trois classes tests. La plupart des quêtes avaient donc déjà été créées par des professeurs et certaines testées. Il était alors apparu une très forte difficulté à faire entrer l'ambiance du jeu dans l'apprentissage. Puis, le départ des enseignants référents et les difficultés de reprendre ces classes avec une formation limitée dans un contexte de forte évolution de la plate-forme pendant la période covid ont limité l'usage de *Classcraft*. La nouvelle expérimentation avait pour objectif de renforcer l'immersion de la classe dans *Classcraft*.

3.2. Contrat didactique prévu

Notre étude porte sur l'usage de *Classcraft* avec 15 apprenants vietnamiens (9 filles et 6 garçons) âgés de 9 à 14 ans. L'expérimentation concernait l'apprentissage du FLE sur 20 séances d'1h30 chacune.

La méthodologie de mise en place du jeu de rôle s'est faite dans un contexte pédagogique obligeant :

1. L'étude de la leçon 0 élaborée en interne et dispensée hors manuel. Elle consiste à insister intensément et prioritairement sur l'oral et à permettre aux apprenants de savoir se présenter ou poser des questions de base en utilisant exclusivement le français (sur le nom, le prénom, l'âge, la situation professionnelle, la rue, la ville et le pays d'habitation, la nationalité, les langues parlées et leurs goûts) ;
2. L'utilisation de la méthode *Adomania 1* en classe ;
3. L'usage du parcours digital¹. Dans notre expérimentation, il sera donné comme devoirs à la maison. Pour que les enseignants y suivent plus facilement la progression des apprenants, l'IFVH a intégré le parcours digital sur la plate-forme *Apolearn*² et nous l'avons lié à une quête spécifique dans *Classcraft* ;
4. Obtention d'un accord écrit signé de chaque parent avant d'utiliser *Classcraft* en classe.

Pour prendre en compte les recherches antérieures, des modifications du cours sont envisagées dans les aspects suivants :

- Mesogenèse : pour travailler sur les quêtes, les apprenants seront amenés à utiliser leur téléphone, leur tablette ou des tablettes fournies par l'institution ;
- Chronogenèse : puisque le travail sur les quêtes se fait principalement en classe, du temps sera consacré à cela. Comme la leçon 0 de l'IFVH regroupe la plupart des enseignements des leçons 1 à 4 de l'étape 1 d'*Adomania 1*, nous estimons que la leçon 0 permettra de consacrer ensuite 1 heure à chaque leçon des étapes 1 et 2 de la méthode *Adomania 1* excepté les moments où des tests sont prévus et où la durée consacrée serait de 15 à 30 min (voir annexe en fin d'article). Le décalage entre l'apprentissage de la notion en classe, son utilisation dans *Classcraft* puis sa révision dans le parcours digital permettra un apprentissage en spirale renforcé ;
- Topogenèse : Pour la création des profils et la résolution de tous les problèmes techniques, nous prévoyons de nous appuyer sur la présence d'une assistante de langue bilingue proposée normalement par l'institution pour les cours débutants à destination des adolescents. De par la forme des quêtes, nous avons réduit la production orale (PO) au profit de la production écrite (PE) et de la compréhension écrite (CE). Nous anticipons que la modification des tâches place l'enseignant derrière son ordinateur pendant une partie plus importante de cours pour valider l'avancée des apprenants dans leur quête et écrire des commentaires.

La méthodologie de mise en place prévue respecte les 4 étapes clés :

- Présentation : le fonctionnement de *Classcraft* (personnages, quêtes, usage des pièces d'or et batailles de boss) est exposé aux apprenants. Des autorisations parentales sont distribuées et doivent obtenir la signature des parents ;
- Préparation : les apprenants choisissent leur personnage, leur avatar et leur guild. L'assistant de langue et l'enseignant les accompagnent lors des problèmes techniques de découverte de la plate-forme ;
- Exécution : présentation de la première quête et accompagnement des apprenants pour comprendre les systèmes de rendu de travail et de forum. Cet accompagnement a vocation à s'estomper rapidement ;
- Évaluation : un questionnaire en début et en fin de niveau est prévu. Il doit recueillir leur impression sur l'apprentissage du français et sur *Classcraft*.

L'utilisation de *Classcraft* est l'occasion d'introduire une pensée narrative à l'intérieur d'une pensée explicative trop privilégiée dans l'apprentissage occidental

(Bruner, 1996 : 158). L'histoire prévue (après la création des personnages) est la suivante :

- **Étape 0** : les apprenants sont sélectionnés dans leur monde et passent des épreuves de sélection qui les confrontent à une langue inconnue dont ils doivent deviner certains éléments (cette quête tient compte des mots d'emprunt au français en vietnamien, d'autres éléments tels que les jours de la semaine et les nombres auront été vus en classe au moment où ils seront rencontrés dans *Classcraft*). À la fin de la quête, ils sont envoyés dans un monde inconnu (Francophonie) pour y recueillir un maximum d'informations. Seule cette quête n'est pas en français, elle permet à l'apprenant d'intégrer son jeu de rôle personnel.
- **Étape 1** : les apprenants arrivent dans le monde de Francophonie et y rencontrent les premiers personnages. Ils doivent se présenter et répondre à des énigmes. L'usage du vietnamien a été supprimé et les consignes sont données en français dans un vocabulaire préalablement vu en classe et acquis par les apprenants.
- **Apolearn** : les apprenants découvrent une statue dans une caverne qui permet de contacter leur monde d'origine pour faire part de ce dont ils ont déjà appris de Francophonie. Les étapes de la quête sont ouvertes progressivement sur Apolearn à partir du moment où l'étape 1 a été terminée en classe pour un apprentissage en spirale.
- **Étape 2** : les apprenants partent à la recherche d'un instrument de musique légendaire et découvrent la culture musicale de Francophonie. Cette quête est principalement centrée sur les genres musicaux, les instruments et la négation.

4. Résultats de la recherche

Dans la 1^{re} phase d'évaluation, nous avons constaté que pour 8 apprenants, apprendre le français était un choix personnel (souhait de changer de 1^{re} langue à l'école après avoir fait du japonais ou de l'anglais qualifiés de trop difficile, rencontre de français qui étaient drôles, famille en France, attirance pour la culture française, rejet de la culture américaine) contrairement aux 7 autres apprenants inscrits de force par leurs parents (la totalité pour aller faire des études en France plus tard) qui exprimaient déjà leur volonté de ne pas continuer au niveau supérieur. Parmi ces 7 apprenants, 4 affirmaient que le français est une langue ennuyeuse et difficile à apprendre.

6 apprenants avaient déjà appris le français à l'IFVH lorsqu'ils étaient enfants et 2 d'entre eux ne souhaitaient pas apprendre le français à nouveau.

Les phases de présentation, préparation et exécution se sont globalement déroulées selon le plan de cours original (avec une séance de retard qui fut rattrapée progressivement car toutes les autorisations n'étaient pas collectées). Toutefois, des éléments inattendus sont à noter :

- Au moyen de *Classcraft*, l'usage d'*Apolearn* et du parcours digital par les apprenants a pris plus de temps que prévu et nous avons perdu environ 4 heures de temps de classe dans la gestion des problèmes de connexion ;
- Nous avons 2 apprenants particulièrement indisciplinés dont le comportement a obligé régulièrement à des mises au point en classe puis finalement avec les parents à mi-parcours. Ces apprenants ont parfois fortement perturbé la classe. Il ne s'agit pas de dire qu'avoir des apprenants indisciplinés remet en cause la recherche mais plutôt de contextualiser et de signaler que celle-ci s'est déroulée dans un contexte où les problèmes ont pu être gérés ;
- Pendant le temps où *Classcraft* était utilisé, le temps passé à valider ou à commenter les réponses a été plus important que prévu, il occupait la majeure partie du temps de cours consacré à *Classcraft*. L'avantage est que les apprenants faisaient les exercices et les corrigeaient immédiatement en fonction des commentaires laissés. Le désavantage est le manque d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Après 20 séances, la seconde phase d'évaluation a permis de constater que seul un apprenant a considéré le français comme « très bien mais un peu difficile » tandis qu'aucun apprenant n'a évoqué la difficulté de l'apprentissage du français. Toutefois, ils ont été 3 à déclarer « ne pas aimer ou trouver difficile d'utiliser les nouvelles technologies » ou à estimer que « le livre seul est suffisant » signalant ainsi ne pas souhaiter continuer à utiliser *Classcraft* et/ou les autres plateformes. Au contraire, 10 d'entre eux souhaitaient continuer avec *Classcraft*, le trouvant « drôle » ou « amusant » ou « prenant mais parfois difficile ».

Afin de déterminer l'impact de *Classcraft* sur la réinscription des apprenants, nous avons comparé les chiffres des réinscriptions à ceux d'une autre classe qui s'est achevée au même moment :

	Réinscription au niveau supérieur	Réinscription en redoublement	Non-réinscription	Total
Avec <i>Classcraft</i>	9 (60%)	2 (13%)	4 (27%)	15
Sans <i>Classcraft</i>	7 (70%)	0 (0%)	3 (30%)	10

Avec *Classcraft*, les apprenants sont 73 % à s'être réinscrits contre 70 % dans une classe sans *Classcraft*. Au final, il semble raisonnable d'estimer le faible impact immédiat de *Classcraft* sur la continuité d'apprentissage du français.

5. Discussions et conclusions

Pour comprendre les effets conjoints de l'usage de *Classcraft*, d'un système de gestion des enseignements et d'un parcours d'apprentissage éditeur en ligne, il était nécessaire d'analyser l'exécution faite par l'enseignant en connaissant sa maîtrise des plateformes et l'influence institutionnelle. Cette analyse a permis d'identifier 2 problèmes majeurs : le temps pris par la gestion technique et la difficulté d'un renforcement de motivation par l'usage de *Classcraft* avec le parcours digital d'Hachette via *Apolearn*.

Toutefois, nous avons pu constater pendant cette même phase que le plaisir d'apprendre a pu trouver ici une véritable concrétisation puisque 10 apprenants sur 15 signalent s'être amusés pendant cette période d'apprentissage. Quand on sait que seuls 8 sur 15 étaient là de leur plein gré (dont un apprenant qui nous a indiqué oralement ne pas vouloir continuer *Classcraft*), nous estimons qu'il s'agit là d'un chiffre encourageant puisqu'il indique qu'au moins 3 sur 7 inscrits de force par leur famille se sont amusés et gardent un souvenir positif de leurs cours de français ce qui ne peut que favoriser une implication ultérieure.

Pour résoudre les problèmes signalés, nous souhaitons proposer les modifications suivantes :

- autorisations parentales et inscriptions sur *Classcraft* faites avant le 1^{er} cours ;
- réduction des contenus des quêtes *Classcraft* au minimum pour y adosser le parcours digital et redonner plus de temps à l'interaction orale.

Sans ces changements, nous postulons que le temps de médiation fait par l'enseignant dans l'acquisition de compétences langagières sera fortement remplacé par de la médiation technique au travers de la gestion des problèmes et de la validation des quêtes pendant le temps de classe ce qui peut rendre *Classcraft* moins amusant et réduire l'implication.

Une autre modification pourrait être le renforcement par une implication des parents dans le processus grâce à un temps de présentation des plateformes et du travail qui y serait effectué pour pouvoir confier une partie à leur surveillance jouant ainsi sur un triptyque (de travail en groupe ou seul) avec l'enseignant, à la maison ou en classe. Ainsi, que ce soit à travers une plate-forme ou en réel, les

transactions didactiques impliqueraient tous les transactants dans une topogénèse permettant une meilleure réalisation du contrat didactique.

Annexe : plan de cours

	En classe		En cours	À la maison	Modalités de recueil de données
N° du cours	Action hors <i>Classcraft</i>	<i>Classcraft</i>	Proportion de ludicisation envisagée	Parcours digital	Collecte de données
1	Leçon 0		0%		-
2	Leçon 0		0%	-	-
3	Leçon 0	Présentation de <i>Classcraft</i> et distribution des autorisations parentales à signer	0%	-	Questionnaire
4	Leçon 0	Recueil des autorisations parentales	0%	-	-
5	Leçon 0	Recueil des autorisations parentales	0%	-	-
6	Étape 1 - Leçon 1	Création des personnages	67%	-	-
7	Étape 1 - Leçon 2	Leçon 0	100%	-	-
8	Étape 1 - Leçon 3	Création des guildes	67%	-	-
9	Étape 1 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 1	67%	-	-
10	Test de CC Étape 1 PE et PO	Étape 1 - Leçon 2	33%	-	-
11	Étape 2 - Leçon 1	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 3	67%	Parcours digital	-
12	Étape 2 - Leçon 2	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 4	67%	Parcours digital	-
13	Étape 2 - Leçon 2	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 1	67%	Parcours digital	-
14	Étape 2 - Leçon 3	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 1	67%	Parcours digital	-
15	Étape 2 - Leçon 3	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 2	67%	Parcours digital	-

	En classe		En cours	À la maison	Modalités de recueil de données
N° du cours	Action hors <i>Classcraft</i>	<i>Classcraft</i>	Proportion de ludicisation envisagée	Parcours digital	Collecte de données
16	Étape 2 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 2	67%	Parcours digital	-
17	Étape 2 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 3	67%	Parcours digital	-
18	Test CC Etape 2 PE et PO	Étape 2 - Leçon 3	33%	Parcours digital	-
19	Test Final	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 4	17%	Parcours digital	-
20	Bilan du cours	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 4	67%	Parcours digital	Questionnaire

Bibliographie

Bonny, L. 2021. *Classcraft : Analyse et identification de l'utilisation des composantes de la gestion de classe selon Gaudreau dans une classe du cycle d'orientation du canton de Fribourg*. Université de Fribourg. [En ligne] : https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2021_02_Bonny_Lionel.pdf [consulté le 03 août 2022].

Bonvin, G., Sanchez, E., Gonçalves, C. 2019. *Étude empirique sur la ludicisation de classes au Brésil et en Suisse avec Classcraft*. Actes de La 9^e Conférence Les Environnements Informatiques Pour l'Apprentissage Humain, p. 61-72.

Brousseau, G. 1998. *Le contrat didactique*. Grenoble, France : La pensée Sauvage.

Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bucheton, D. 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Editions.

Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, 3-3, p. 29-48.

Caré, J.-M., Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris, France : Hachette FLE.

Chevallard, Y. 1999. « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Debyser, F. 1996. *L'immeuble*. Paris, France : Hachette.

Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. In : M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York (NY) : Macmillan, p. 392-431.

Gaignat, D., Roesch, L. 2021. *Influence de Classcraft sur le comportement et la motivation des élèves*.

Himbert, C., Brillant, C., Erlich, S. 2016. *Adomania 1*. Hachette Livre.

Kewagamang, P. 2018. *La formation des enseignants de FLE à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue ; Le cas du Botswana*.

Leinard M. 1990. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éd. universitaires.

Rilhac, P., Gruson, B. 2008. « Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire ». Communication présentée au colloque international efficacité et équité en éducation. Rennes, France.

Sanchez, E., Young, S., Jouneau-Sion, C. 2016. « Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management ». *Education and Information Technologies*, 20(5).

Shulman, L.S. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York (NY) : Macmillan, p. 3-36.

Sensevy, G. 2006. « L'action didactique. Éléments de théorisation ». *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), p. 205-225.

Sensevy, G. 2007. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In : G. Sensevy et A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

Sensevy G. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Notes

1. Le parcours digital *Adomania* est un ensemble d'activités autocorrectives et correspondant aux leçons élaborées par les éditions Hachette

2. *Apolearn* est une plateforme de gestion de l'apprentissage. Elle permet la création de module (exercices) déposés directement dans des classes ou par l'intermédiaire d'un gabarit créé en amont.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

La médiatisation des activités ludiques – un outil efficace et motivant pour un cours à distance

NGUYEN Thi Thanh Huong

Département des langues étrangères - Institut Polytechnique de Hanoï, Vietnam

huong.nguyenthithanh@hust.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0009-2456-4410>

Reçu le 17 mars 2023 / Évalué le 25 mars 2023 / Accepté le 06 juin 2023

Résumé

Afin d'animer correctement une classe de français langue étrangère à distance, l'élaboration et la production des ressources numériques et médiatiques multimodales sont indispensables. La médiatisation des activités ludiques est l'une des approches réussies dans nos cours de français à l'Institut Polytechnique de Hanoï. Dans le cadre de cet article, nous aimerions aborder les notions de la médiatisation, des activités ludiques et proposer ensuite la combinaison de ces deux éléments pour développer les compétences des étudiants au cours d'apprentissage. Le questionnaire mené auprès des étudiants bénéficiaires confirmerait nos hypothèses sur son effet positif.

Mots-clés : médiatisation, ludification, compétence

The mediatization of ludic activities - an effective and motivating tool for a distance learning course

Abstract

To animate a distance FLE class effectively, the development and production of multimodal digital and media resources are essential. The mediatization of play activities is one of the successful approaches applied in French lessons at the Hanoi University of Science and Technology. In the context of this article, we would like to discuss the concepts of mediatization, ludic activities and then propose the combination of these two elements to develop the skills of students during learning. The questionnaire conducted with the beneficiary students would confirm our hypotheses on its positive effects.

Keywords : mediatization, gamification, skill

Introduction

La pandémie de Covid-19 a provoqué de nombreuses perturbations dans la vie sociale, économique et culturelle du monde entier. Ces changements communautaires

sont très évidents dans l'environnement éducatif, particulièrement dans les universités, où les apprenants viennent souvent de différentes régions du pays. De nombreuses mesures d'ajustement ont été largement et efficacement appliquées pour assurer l'assiduité des étudiants et maintenir la qualité de l'enseignement. À part l'application généralisée des méthodes d'enseignement à distance à travers différents logiciels d'enseignement tels que *Microsoft Teams*, *Zoom* ou *Google Meet*, certains enseignants ont recouru à des types d'activités ludiques afin de motiver le mieux possible les apprenants, en profitant des outils numériques disponibles.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons partager nos expériences dans l'enseignement totalement à distance du français à l'Institut Polytechnique de Hanoï pendant le 1^{er} semestre de l'année universitaire 2021-2022. Sur la base d'une étude de documents, des applications et d'un questionnaire auprès des classes participantes, composées des étudiants francophones aux niveaux A1 et A2, nous souhaitons mettre en évidence le rôle de l'élaboration et de la production de ressources numériques et médiatiques multimodales, grâce auxquelles les étudiants sont arrivés à acquérir des compétences requises sur le plan linguistique ainsi qu'informatique. Leurs participations actives ont démontré l'apport des activités ludiques proposées en classe de langue. Nous espérons que ces partages vont clarifier la simplicité de l'application et l'efficacité des activités pour que les enseignants soient fermes et prêts à appliquer dans leur enseignement quotidien, non seulement pendant la pandémie.

1. Cadre théorique

1.1. La médiatisation : mise en média et scénarisation

La formation à distance est une formule d'enseignement qui ne demande pas une interaction physique directe entre les enseignants et les apprenants. Elle implique donc un recours à des dispositifs médiatisés. Aujourd'hui, il s'agit principalement des technologies de la communication et de l'information. Charlier et ses collaborateurs (2006 : 475) ont cité plusieurs travaux pour faire remarquer que les auteurs s'accordent sur l'importance du rôle des technologies - au sens large - dans le développement de la formation à distance et nombreux sont ceux qui, au sein de son histoire, mettent en évidence une succession d'étapes dont chacune correspond à un stade de développement des médias et des technologies de l'information et de la communication.

Pour développer toutes les compétences linguistiques dans un cours de langue, l'enseignement à distance est confronté à des multiples difficultés comme le manque de matériel chez les étudiants, la connexion instable et l'interaction

collective irrégulière. Face à ces obstacles, pour assurer le bon déroulement de l'apprentissage, les enseignants cherchent toujours des moyens pour rendre leurs cours (via les plateformes) attrayants et motivants le mieux possible. Ils pensent à faire travailler plus en autonomie les étudiants pour combler les interactions directes en classe. En général, l'approche la plus choisie chez les enseignants est de médiatiser leurs matériels pédagogiques, qui deviendraient alors pratiques, réutilisables et téléchargeables pour faciliter le suivi et l'apprentissage des étudiants. Selon Peraya (2010 : 38) :

La médiatisation désigne le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Plus précisément, la médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication.

Alors, la médiatisation paraît utile dans plusieurs domaines de la vie humaine, surtout dans le champ de la culture. L'éducation y occupe également une place, car la communication est une chaîne de relation bien étroite entre les enseignants et les étudiants. Si la communication passe bien, les savoirs seront bien transmis et les compétences seront bien acquises.

D'un point de vue pédagogique, la médiatisation des contenus pour maintenir correctement la communication, en général, et celle dans un cours à distance, en particulier, exige un travail bien responsabilisé des acteurs. Afin de concevoir ces contenus, il faudrait bien que l'enseignant réfléchisse à la « scénarisation » et aux « processus créatifs et techniques ». Nous allons concrétiser ces notions appliquées dans un cours de langue.

Tout d'abord, on peut trouver l'origine de la scénarisation dans le domaine de l'audiovisuel et de la mise en scène d'un texte écrit théâtral, littéraire ou cinématographique (Henri et al., 2007 : 15). Avec le temps, l'audiovisuel a été introduit dans l'enseignement et il est devenu un moyen pédagogique en classe, servant à présenter les savoirs à l'aide des images et du son pour en faciliter la compréhension. Dans ce contexte, l'enseignant joue « le rôle de « chef d'orchestre » coordonnant en amont la production du message audiovisuel et, dans la classe, animant le va-et-vient entre apprenants, média et savoirs » (2007 : 17). Le « va-et-vient » doit constituer un *processus créatif*, dans le meilleur cas, pour diversifier la production du message audiovisuel. C'est là que les *techniques* interviennent. Nous pouvons constater que plus nous maîtrisons bien les techniques et les outils numériques, plus nous pouvons présenter des productions variées et riches en genre.

L'enseignement à distance nous a obligés à nous familiariser avec des outils numériques, dont les services les plus utilisés étaient la visioconférence, le partage des lectures sous forme des diaporamas et les tests en ligne. Pourtant, plusieurs enseignants cherchent encore d'autres solutions pour créer de multiples activités ludiques et variées en faveur de leurs publics. Cette réalité est fréquente dans le milieu éducatif, où l'on peut témoigner de la créativité et la passion pour le métier des enseignants. Ces derniers s'intéressent à ce que leurs étudiants, sans rester passifs, participent également à la production des ressources numériques. Ainsi, la création des matériels pédagogiques est devenue plus intéressante, car les jeunes d'aujourd'hui sont souvent rapides dans la manipulation des outils numériques. Ils sont très doués pour assimiler de nouvelles technologies et en sont passionnés, pour la majorité. Si les enseignants les encouragent, en leur donnant les possibilités de montrer leurs compétences technologiques, les résultats paraissent parfois très enrichissants.

En effet, la médiatisation permet de donner suite à beaucoup d'« activités sérieuses », qui demandent une préparation soignée de l'enseignant et des étudiants. C'est dans ce contexte que l'ingénierie et la professionnalisation de l'apprentissage sont devenues plus actualisées. Les deux côtés (enseignant et étudiant) apprennent à acquérir de nouveaux savoir-faire. Pourtant, comment et avec quelle fréquence les enseignants pourraient-ils demander aux étudiants de participer à la médiatisation des contenus d'apprentissage ? Ces activités doivent-elles être obligatoires ou facultatives, individuelles ou collaboratives ? Ce sont les questions auxquelles nous nous imposons de trouver une réponse dans le cadre du présent travail.

De toute façon, les contenus médiatisés se munissent des points positifs (pratiques, réutilisables, téléchargeables) pour la production et sont indispensables pour les cours à distance. La question suivante porte sur ce qu'on pourrait choisir pour médiatiser : quelles activités seraient intéressantes, efficaces et motivantes pour faire travailler les étudiants ?

1.2. Activités ludiques

Ces derniers temps, la ludification (ou gamification en anglais) des apprentissages connaît un réel essor dans l'enseignement avec l'apparition de diverses pratiques (jeux sérieux, escape game, utilisation de badges...). « La gamification consiste à transposer les mécaniques du jeu dans un domaine non-ludique, pour résoudre des problèmes de la vie réelle ou améliorer une offre. (..) Elle vise alors à rendre plus ludique des activités qui ne sont pas considérées comme des

jeux » (Peraya, 2017). Toujours selon Peraya, ludifier les cours contiennent en eux plusieurs avantages : motiver, développer l'engagement et l'intérêt des étudiants, lutter contre le mauvais stress, favoriser l'entraide, rendre plus agréable, attractif, moins formel ou didactique l'enseignement et personnaliser l'apprentissage grâce à des feedbacks réguliers. Toutes ces caractéristiques sont vraiment captivantes pour les pédagogues praticiens, car la motivation et l'engagement sont deux attitudes qui ont un impact évident sur la réussite des étudiants. Cependant, dans le cadre d'un établissement supérieur, nous savons bien que la programmation est restrictivement définie en raison du temps fixé. Les enseignants se soucient forcément du respect de découpage jusqu'à ce que les jeux n'aient pas ou presque pas de place. Il serait donc important de considérer que les activités ludiques devraient contenir la perspective d'un enjeu, où les apprenants peuvent s'y engager librement et en retirer des impressions agréables pour acquérir des compétences. À cette fin, pour proposer ces activités dans un cours de langue, le scénario de l'activité au service de la programmation serait impérativement à tenir compte.

1.2.2. Comment créer des activités ludiques ?

Comme c'est une activité, où l'on découvre et se découvre, où l'on partage ses pensées, la création demande certainement des critères. Plusieurs pédagogues mentionnent les « ingrédients » suivants¹ :

- appel à l'imaginaire et à l'imagination (évocation, expérience à vivre ou créativité) ;
- manipulations, constructions concrètes ;
- énigmes, surprises, rebondissements, défis, recherches, devinettes, intrigues, ...
- classements, ...

L'une des caractéristiques intéressantes de ces activités est qu'elles favorisent un esprit de coopération et de plaisir partagé plutôt que la compétition. Les participants se complètent mutuellement pour accomplir les missions.

1.2.3. Comment exploiter les activités ludiques ?

En effet, le sens profond d'une activité ludique peut être différent pour chaque participant : les enjeux peuvent être multiples puisque la personne est souvent impliquée à différents niveaux. C'est un point fondamental à reconnaître dès le début du lancement.

Nous constatons que, bien que les activités soient intégrées dans la programmation, la motivation et l'intérêt des étudiants ne sont pas les mêmes. Ces éléments dépendent de la disposition intérieure de la personne, de sa disponibilité et certainement de sa personnalité. Il est alors indispensable de mettre en place un remue-méninges pour clarifier le scénario d'apprentissage et celui d'encadrement. Il y a encore une chose à prévoir également : que les jeux ne doivent pas être obligatoires, si nous souhaitons que l'effet ludique de l'activité ne soit pas modifié. Un autre facteur intéressant est de choisir les activités adaptées à un public, son niveau de langue, ses points forts et ses intérêts. Il est aussi souhaitable que celles-ci soient diversifiées pour développer plusieurs compétences langagières chez les apprenants. Parfois, lors d'un remue-méninges, les enseignants découvrent de nouvelles idées proposées par les étudiants et seraient prêts à modifier les règles de jeux. Ces jeux sont applicables dans différentes classes sans rester toujours les mêmes.

2. Médiatisation des activités ludiques

2.1. En quoi la médiatisation des activités ludiques permet-elle de développer les compétences des étudiants ?

Pour un semestre d'enseignement totalement à distance, le fait de combiner la médiatisation des matériels pédagogiques et la ludification des apprentissages nous paraît une bonne solution pour motiver et faire travailler les étudiants² (Voir note 2, figure 1).

Selon Decamps (2014 : 67), *le scénario pédagogique est un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties : le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement. Les fonctions du scénario d'apprentissage sont de décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation, les ressources mises à disposition et les productions qui sont attendues. Le scénario d'encadrement quant à lui, précise les modalités d'intervention, des acteurs de la formation, tuteurs et étudiants, dans le processus de soutien à l'apprentissage.*

Ainsi, nous pensons que les composants de la combinaison des deux éléments de notre enseignement peuvent être illustrés par la figure 1, dont les participants sont les étudiants, travaillant seul ou en équipe, et le tuteur est l'enseignant. Pour aboutir à un produit médiatisé, il faut préparer deux scénarios, selon lesquels l'enseignant dispose des outils pour accompagner les étudiants via le tutorat avec différentes modalités d'intervention, tandis que les étudiants ont une série d'étapes à passer d'après le scénario d'apprentissage. Dans ce scénario, l'enseignant précise le moment à introduire, des objectifs pédagogiques à atteindre, des outils

linguistiques à mobiliser et des compétences requises. Une fois que le scénario est défini, l'enseignant présente aux étudiants des outils numériques/logiciels comme moyen de médiatisation. Enfin, lors de la réunion-bilan (du « debriefing »), tous les étudiants peuvent présenter leurs produits et font des échanges et commentaires.

Pendant le semestre écoulé, nous trouvons que la combinaison de ces deux moyens a apporté des résultats surprenants, permettant de créer une ambiance d'apprentissage dynamique et riche en matériels numériques. Nous aimerions citer et souligner ici quelques avantages pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1.1. Les activités ludiques médiatisées attirent l'attention des apprenants et les aident à aimer ce qu'ils sont en train d'apprendre.

Concernant l'acquisition du lexique, pour tout niveau, au lieu de donner une liste de mots nouveaux pour la lecture d'un texte ou la préparation d'une production écrite, nous demandons aux étudiants d'élaborer un vocabulaire, classé en catégories thématiques. Par exemple, pour les sujets « voyage », « tourisme durable », les groupes sont invités à préparer une carte mentale (à l'aide de la fonctionnalité *Smart Art* de *Microsoft Word* ou d'un logiciel spécialisé) pour présenter toutes les idées liées au sujet. La conception de ces produits montre la compétence de recherche d'informations et de sélection d'idées des étudiants. Par ailleurs, ce type d'activité est très bien mené en groupe, il représente une formidable source de motivation et permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives.

2.1.2. Le ludique suscite l'imagination et la créativité des apprenants.

Les caractéristiques comme la fiction, la narration et le récit sont des éléments précieux pour ludifier une activité d'apprentissage. L'enseignant pourrait en profiter pour encourager les apprenants à faire semblant, à simuler, à prétendre ou à imaginer qu'ils sont ailleurs ou qu'ils sont quelqu'un d'autre. Par exemple, pour le niveau A1, nous avons demandé aux étudiants de créer individuellement des cartes postales virtuelles pour raconter un voyage dans une ville française. Pour réaliser cette activité, les étudiants ont eu à imaginer un voyage dans un lieu jamais visité ; ils devaient chercher des informations sur les monuments, le temps, la cuisine et les rencontres avec des habitants. Avec les outils comme *PowerPoint*, *Canva*³ ou *Popcarte*⁴, les cartes sont créées plus facilement, elles sont très informatives et originales. Plusieurs étudiants ont dit que ce type d'activité

leur avait permis de travailler non seulement la langue, mais aussi de développer la créativité et les compétences informatiques. De plus, via ce type de devoir, l'aspect culturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère a été introduit doucement et harmonieusement.

2.1.3. Les activités ludiques facilitent l'apprentissage de la langue.

Elles font partie des moyens pédagogiques qui servent à faciliter l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et à motiver les apprenants. Nous savons que faire travailler l'oral à distance est toujours une mission difficile pour les enseignants, à cause des conditions précédemment mentionnées. Alors, nous avons demandé aux étudiants de créer eux-mêmes des podcasts. Pour mener à bien cette activité, la préparation était très importante. Nous avons fait discuter sur le plan, les outils linguistiques et l'évaluation finale⁵ (voir note 5, figure 2, un exemple de plan).

Les étudiants ont été invités à enregistrer un podcast et à le partager dans un dossier commun. De cette façon, les étudiants ont pu développer non seulement la prononciation, mais aussi la capacité de raconter des faits, d'exprimer les émotions et le devoir est devenu moins stressant, plus agréable, car les étudiants avaient la liberté de préparer et de s'exprimer sans craindre de parler en public, s'ils sont encore aux petits niveaux.

2.1.4. L'emploi de ces activités contribue à apporter la vie quotidienne en classe de FLE et fait sortir les apprenants du cadre habituel de cours qui engendre, quelquefois, la monotonie chez eux.

Normalement, pour une activité de l'expression orale (proposer une sortie), l'enseignant répartit ses étudiants en salles de sous-commission (*breakout rooms*). Au lieu de faire préparer un jeu de rôle comme d'habitude, nous avons demandé aux étudiants tout d'abord d'utiliser l'interface de leur smartphone pour élaborer des échanges puis partager ces écrans comme support de jeu et enfin jouer en groupe dans chaque salle. Les étudiants ont accepté volontiers de le préparer, car cette façon a permis de modifier la modalité, le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des apprenants. Ils ont eu la possibilité de travailler la production orale (PO) et la production écrite (PE) en même temps.

2.1.5. Ces activités favorisent également la communication et donnent la possibilité aux apprenants de faire des échanges.

Pour le niveau plus élevé - A2, nous avons proposé la création des affiches, abordant des sujets polémiques comme « Comment faire pour se sentir bien en classe? », ou « Cinq ingrédients du bonheur ». Les produits étaient impressionnants. Les étudiants ont réussi à partager leur raisonnement et illustrer les idées avec des textes, des images soigneusement sélectionnées. De plus, la présentation de ces affiches a constitué une occasion de faire un exposé et d'organiser un débat sur toutes les propositions. On voit ainsi que l'entraînement du discours argumentatif a un support plus attrayant, beaucoup mieux à suivre que les textes argumentatifs linéaires. De plus, ces affiches servent encore à illustrer d'autres leçons et encouragent à la fois l'imagination et la créativité des jeunes.

2.2. L'animation et l'évaluation dans la mise en place d'activités ludiques médiatisées

Comme animation, dans une classe de FLE, afin de mettre en place une activité ludique médiatisée, tout d'abord, il est important que l'enseignant maîtrise bien des outils numériques. Comme c'est lui qui prend toujours l'initiative de proposer des activités, il devrait préparer le scénario, déterminer les règles de jeu. Normalement, l'enseignant peut créer des activités qui ne se trouvent pas dans le programme d'études pré-établi, mais selon nous, il vaut mieux adapter les activités en respectant le programme fixé, car cela préserve une harmonie de l'ensemble et aide les étudiants à progresser selon les objectifs du *Cadre européen commun de référence* (CECR) définis. La consigne doit se composer des objectifs à atteindre et des outils numériques disponibles. Pour les petits niveaux, parfois les exemples sont envisageables pour que les étudiants assimilent plus rapidement les techniques.

Les activités peuvent être réalisées individuellement ou en groupe. Quand il s'agit des activités collaboratives, il faudrait désigner les chefs de groupe, car ceux-ci vont gérer la réalisation de l'activité au sein des groupes et le respect du délai. Nous donnions souvent la liberté de choisir le chef de groupe aux participants, et c'était une bonne idée. En réalité, pour chaque activité en groupe, les jeunes ont choisi différents chefs en tenant compte des compétences linguistiques ou techniques du chef.

Pour l'évaluation finale, il est nécessaire d'informer une grille d'évaluation dès le lancement. Au cours de la réalisation, les interventions de l'enseignant doivent être assez régulières. Les étudiants ont souvent besoin de les consulter pour

finaliser le devoir. Ce sont des remarques pour chaque production et des pistes de correction. Pourtant, ce n'est pas lui qui est le seul évaluateur. Nous organisons fréquemment des présentations, à la suite desquelles les camarades de classe peuvent donner leurs avis, participer à un vote pour classer les productions en ordre de préférence. Ainsi toute la classe est impliquée, les échanges sont enrichissants et encourageants pour ce nouveau format d'activité. Certains participants trouvent ces séances très productives, parce qu'ils ont la chance d'apprendre des nouvelles choses chez leurs amis.

2.3. Analyse du questionnaire

Pour cette recherche, les activités ludiques médiatisées ont été mises en place pendant tout le 1^{er} semestre. Selon nos observations, les activités individuelles ont été les plus réalisées, tandis que les devoirs demandant une préparation un peu compliquée comme la création des affiches étaient bien appropriés juste vers la fin du semestre. Un questionnaire a été envoyé pour mieux connaître les avis et les propositions des étudiants⁶.

Nous avons reçu 40 réponses, dont 25 du niveau A1 et 15 du niveau A2. Nous avons découvert que ceux du niveau A2 étaient les plus motivés pour participer à ces activités.

En effet, 100 % des répondants trouvent que les activités ludiques via le numérique sont indispensables pour l'apprentissage à distance, parce qu'elles mobilisent plusieurs compétences, favorisent plus l'apprentissage et stimulent la créativité. Ces avis partagés ont confirmé totalement les objectifs que nous nous sommes définis. La majorité des enquêtés (90 %) croient que ces activités les ont aidés à améliorer l'acquisition des mots nouveaux, des connaissances grammaticales, la prononciation et les compétences de travailler en groupe. L'effet positif majeur de ces activités dans une classe de langue française est qu'elles suscitent la recherche d'informations chez les étudiants, en les poussant à enrichir des connaissances non seulement linguistiques, mais aussi informatiques et particulièrement culturelles. Certains étaient bien contents d'avoir l'occasion de découvrir des nouveautés dans un cours de français sans être obligés de suivre des cours avec des approches déjà habituelles. Pour eux, les deux compétences clés PO et PE sont les meilleures pour appliquer ce type d'activité. Pourtant, tout en confirmant les points forts des activités ludiques via le numérique, près de la moitié des répondants (48,5 %) ont déclaré que ces activités ne doivent pas être menées de façon obligatoire. Selon eux, si toutes les activités sont obligatoires, ils ont l'impression de travailler à contrecœur, voire sous pression. C'était aussi une affirmation de nos hypothèses.

Nous avons encouragé les étudiants à y participer sans les imposer. Comme récompense, les participants sont badgés pour l'assiduité.

En tant qu'enseignants, nous aimerions bien savoir si nos accompagnements étaient suffisants et efficaces. Grâce à ce questionnaire, nous découvrons que les jeunes, apparemment très forts en outils numériques, attendent toujours nos soutiens tant sur le plan linguistique que sur le plan technique. En effet, deux tiers souhaitent recevoir les deux types de soutiens tandis qu'un tiers manifeste seulement de l'intérêt pour des aides d'ordre linguistique. Cela montre une exigence évidente pour les enseignants : eux aussi, devraient développer leurs compétences informatiques pour mieux accompagner les étudiants de cette génération.

Comme suggestion, la plupart de nos étudiants voudraient avoir plus de jeux en ligne, et les autres, plus d'activités de création de vidéo et de bandes dessinées. Ces suggestions nous étonnent assez fort, car nous trouvons ainsi que plusieurs étudiants sont prêts à s'investir dans des activités beaucoup plus difficiles et demandant plus de temps, malgré leur emploi du temps très chargé. Nous allons réfléchir à une meilleure animation prochaine.

Conclusion

Un semestre d'enseignement/apprentissage totalement à distance nous a amenée à (re)confirmer l'importance de plus en plus forte de la médiatisation des matériels pédagogiques. Ces matériels constituent un support inévitable pour la mise en place des cours, qui peut être renforcé et amélioré par la scénarisation des activités ludiques. Pour le public d'étudiants, les activités ludiques ne restent plus que des jeux, mais deviennent des activités vraiment sérieuses, traitant toutes les compétences langagières. Dans cette optique, les enseignants améliorent également leurs compétences numériques afin d'accompagner les étudiants, développer leur créativité et faire aimer plus la langue et la culture enseignée. Ce sont des objectifs d'une classe de langue que tout enseignant souhaite atteindre. Via les activités ludiques médiatisées, les étudiants bénéficient des opportunités à développer des compétences transversales en travaillant en équipe et des compétences informatiques, qui leur sont nécessaires et utiles dans leurs études ainsi que dans leur vie professionnelle future. Leurs produits finaux contribuent à l'enrichissement des ressources pédagogiques, qui seront toujours réutilisables et consultables pour les sessions suivantes. Il est, enfin, important de préciser que les approches appliquées seraient réajustées pour être mieux appropriés à différents publics et les sujets seraient de plus diversifiés pour répondre davantage aux besoins des apprenants. Vu les expériences vécues, nous croyons que ce type d'activité est également

applicable et efficace pour les cours en présentiel ou en format hybride, car la numérisation éducative est devenue incontournable de nos jours et l'autonomie d'apprentissage est l'une des compétences requises chez les jeunes. C'est dans ce contexte que nous continuons à effectuer des expérimentations et recherches pour proposer un cadre de formation plus professionnalisant dans l'avenir.

Bibliographie

- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Lavoisier*, 4(4), p. 469-496.
- Decamps, S. 2014. *La scénarisation pédagogique d'activités collaboratives en ligne* [Université de Mons Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation].
- Henri, F., Compte, C., Charlier, B. 2007. La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... *Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, p. 14-24.
- Peraya, D. 2010. Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : Médiatisation et médiation. *Médiations (Chapitre 1)*, p. 35-48.
- Peraya, D. 2017. *De l'école parallèle... À l'edutainment*. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:99278> [consulté le 15 novembre 2022].
- Silva, H., Brougère, G. 2017. « Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix ». *Synergies Mexique*, n° 7, p. 51-62. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf [consulté le 15 novembre 2022].

Notes

1. Les activités ludiques (ulg.ac.be).
2. Figure 1: Médiatisation des activités (figure créée par NTT Huang) : <https://drive.google.com/file/d/1wkcm3-HaYhdQnoAXht5f2DtaluwRlfQt/view?usp=sharing>
3. Collaborate & Create Amazing Graphic Design for Free (canva.com)
4. Faire-part et Cartes Photos personnalisés - Popcarte
5. Figure 2 : Un exemple de préparation d'une production orale - Raconter un parcours (figure créée par NTT Huang) : https://drive.google.com/file/d/1SKfG-Xmh-rBzRiHy-DfnEDdny2MlNUb/view?usp=drive_link
6. Nous les remercions de leur collaboration.

**Synergies pays riverains
du Mékong n° 11 / 2023**



Varia





ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

*Francophone Free Walking tours :
une pratique pédagogique efficace en
linguistique-tourisme à l'École Supérieure de
Langues Étrangères de Hué*

TRẦN Thị Kim Trâm

École Supérieure de Langues Étrangères, Université de Hué, Vietnam

ttktram@hueuni.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0006-5145-9614>

TRƯỜNG Tiến Dũng

Centre de services scolaire de Montréal, Canada

truong.t@csgm.qc.ca

<https://orcid.org/0009-0008-0003-803X>

Reçu le 15 février 2023 / Évalué le 31 mai 2023 / Accepté le 30 juillet 2023

Résumé

La pratique s'avère toujours primordiale pour les étudiants, notamment pour ceux qui suivent les formations de métier en langues étrangères. Notre projet *Francophone Free Walking tours* est donc mené afin d'offrir à ces derniers un milieu de pratique le plus réel possible dans lequel ils exercent le guidage auprès des vrais touristes. Après avoir été expérimentée et évaluée par les parties prenantes (18 étudiants en tant que guides touristiques, 5 touristes francophones et 3 experts touristiques), la phase exploratoire du projet nous a permis de l'améliorer pour que les étudiants puissent mieux pratiquer leurs compétences professionnelles.

Mots-clés : visites guidées gratuites, compétences professionnelles, étudiants en linguistique-tourisme, Hué

***Francophone Free Walking tours: An effective training practice
in linguistics-tourism at the Hue College of Foreign Languages***

Abstract

Practice is always essential for students, especially for those following professional training in foreign languages. Our Francophone Free Walking tours project is therefore carried out in order to offer them the most real possible practice environment in which they guide real tourists. After being tested and evaluated by the stakeholders (18 students as tourist guides, 5 French-speaking tourists and 3 tourist experts), the exploratory phase of the project allowed us to improve it so that the students could better practice their professional skills.

Keywords: free guided tours, professional skills, linguistic-tourism students, Hue

Introduction¹

Aujourd'hui, les universités attachent beaucoup d'importance à l'entraînement des compétences professionnelles pour les étudiants. Or, selon des études récentes (H. Nguyen, 2018; N. Nguyen 2019), un grand nombre d'étudiants, à la sortie de l'université, ne sont pas capables d'exercer leur métier par le manque de savoirs et savoir-faire indispensables pour un bon guide touristique. De notre part, le projet *Francophone Free Walking tours* expérimenté à la ville de Hué de septembre 2017 à mai 2018 a montré ses avantages dans la pratique des compétences linguistique et professionnelle chez des étudiants en linguistique-tourisme du département de français, École Supérieure de Langues Étrangères de Hué. C'est pour cette raison que nous tenons à étudier plus méthodiquement ce type de produit touristique afin de l'ajuster et le proposer comme un programme d'appui au profit des étudiants.

Pour y arriver, les circuits touristiques conçus devraient satisfaire la réalité touristique, c'est-à-dire qu'ils devraient en même temps répondre aux attentes des touristes et correspondre aux potentialités locales. Partant de ces deux critères, nous avons créé et testé trois circuits dans le cadre de notre projet *Francophone Free Walking tours - visites francophones guidées gratuites* mené pendant deux ans, de 2019 à 2021. Mais malheureusement, l'arrivée et surtout les impacts de la pandémie de Covid-19 nous ont empêchés de finir le projet comme prévu. Les résultats obtenus restent donc modestes mais prometteurs.

Dans cet article, nous présenterons seulement l'aspect éducatif de notre projet au regard des parties prenantes. Concrètement, dans un premier temps, nous analyserons brièvement les recherches liées aux visites guidées gratuites existant dans le monde. Ensuite, nous examinerons les compétences pour un bon guide touristique dans ces visites. Notre article met principalement l'accent sur l'évaluation pratique des parties prenantes de ce projet, ce qui nous permettra par la suite de le bonifier au service des étudiants en linguistique-tourisme.

1. Revue de littérature

1.1. Bref historique des études et apports des visites guidées gratuites

Les visites guidées gratuites ont vu le jour depuis 2003 à partir de l'initiative de Chris Sandeman. Le bref historique des recherches de ce type de produit touristique dévoile les avantages qu'il apporte sous plusieurs aspects tels que l'économie, la société, la culture, l'éducation, en plus du tourisme (cf. Tableau 1). Concernant le tourisme, ce modèle offre, selon le site *SandemansNewEurope*, des bénéfices à des parties prenantes diverses : des touristes aux guides touristiques, en passant par le tourisme et la communauté locale. Sur le plan économique, il propose plus de

services différenciés aux touristes, ce qui pousse la plupart d’entre eux à laisser un pourboire au guide (Londoño, Media, 2016 : 142). C’est pourquoi ce type de visite constitue un pont d’échange qui les incite par la suite à accéder à d’autres produits touristiques payants (*ibid.* : 145).

Auteur (année)	Nombre de circuits, lieux	Domaine d’études	Sujets de recherche	Méthodologie
Wynn (2012)	65 circuits, New York	Culture	Circuits et employés dans le tourisme et dans d’autres domaines	Observation participante et entretien direct
Guano (2015)	03 circuits, Gênes	Société et culture	Guides touristiques	Analyse de contenu des histoires et expérience
Londoño & Media (2016)	04 circuits, Berlin et Barcelone	Économie	Guides touristiques, employé dans le tourisme et touristes	Observation participante, discussion et entretien direct
Von Hirschberg (2018)	02 circuits, Le Cap	Tourisme	Touristes, guides touristiques et tour-opérateurs	Enquête par questionnaire et entretien
Dung (2019)	03 circuits, Hué	Éducation et tourisme	Étudiants – guides apprentis et touriste	Observation participante et enquête par questionnaire

Tableau 1. Bref historique des recherches sur les visites pédestres guidées gratuites
(Source: synthèse par les auteurs)

Du point de vue culturel, Wynn (2012), à travers les 65 visites pédestres guidées à New York, prouve le rôle du guide touristique en tant qu’intermédiaire culturel. L’importance de ce rôle du guide est confirmée par la recherche de Guano (2015). En effet, les guides touristiques ont fait de Gênes (Italie) une ville attrayante et vivante aux yeux des visiteurs grâce aux anecdotes mystérieuses (Guano, 2015). Les visites pédestres guidées permettent aussi aux touristes de mieux comprendre l’histoire de la ville, c’est le cas de 70% des répondants dans l’enquête de Von Hirschberg (2018). D’ailleurs, ces touristes préfèrent les trois parties principales des circuits : les guides touristiques, leurs anecdotes personnelles ainsi que les connaissances historiques présentées (Von Hirschberg, 2018 : 33). Quant aux profits éducatifs, il a été montré que le projet *Francophone Free Walking Tours* a aidé des étudiants en linguistique-tourisme à acquérir et améliorer leurs compétences linguistiques et professionnelles (Truong, 2019).

Le passage en revue des études révèle que la plupart des recherches se concentrent sur l'analyse des visites pédestres guidées gratuites déjà conçues. De plus, cette analyse se base plutôt sur la subjectivité des auteurs sans aucune référence théorique. Pour combler cette lacune, notre projet *Francophone Free Walking Tours* commence par l'élaboration de trois circuits en se référant aux stratégies de création des produits touristiques proposées par Benur et Bramwell (2015) et McKercher et Du Cros (2002).

1.2. Stratégies de conception de visites pédestres guidées gratuites

McKercher et Du Cros (2002 :110-111) ont recommandé, afin de transformer les biens du patrimoine culturel en attractions ou produits touristiques culturels, cinq stratégies comprenant (1) la construction d'une attraction principale, (2) le regroupement d'attractions de moindre importance pour créer un ensemble d'attractions thématiques qui constituent collectivement une attraction principale, (3) la création de zones touristiques, (4) le développement d'itinéraires touristiques linéaires ou de réseaux patrimoniaux et (5) l'utilisation d'événements (McKercher, Du Cros, 2002 : 110-111). Ces cinq stratégies correspondent à celles qui ont été formulées par Benur et Bramwell (2015). Ces deux auteurs proposent en effet un cadre théorique pour la concentration et la diversification des produits touristiques des destinations basé sur trois éléments en relations interdépendantes étroites, comprenant les caractéristiques et les processus de développement de produits touristiques, l'offre de produits touristiques locale et la demande des touristes. La concentration et la diversification des produits touristiques constituent la stratégie centrale des caractéristiques et les processus de développement de produits touristiques. S'y ajoutent quatre autres stratégies étant en liens étroits entre elles : (1) types de produits, de masse ou de niche, (2) types de diversification, parallèle ou inclusive, (3) types de synergies thématiques et (4) types de synergies spatiales (Benur, Bramwell, 2015).

En faisant la comparaison entre les deux recherches susmentionnées, nous constatons que la construction d'une attraction principale s'accorde avec la création de produit de niche. La deuxième stratégie, le regroupement d'attractions de moindre importance en une attraction principale, convient à la diversification intégrée dans la même thématique ou à la synergie thématique. Quant à la création de zones touristiques et au développement d'itinéraires touristiques linéaires ou de réseaux patrimoniaux, ils sont en concordance avec la synergie spatiale. La cinquième stratégie, l'utilisation d'événements, va de pair avec la diversification inclusive ou parallèle.

Parmi les stratégies proposées par McKercher et Du Cros (2002) pour la création de nouveaux produits touristiques, nous avons décidé de choisir la quatrième qui consiste en développement d'itinéraires touristiques. Concrètement, nous avons conçu trois itinéraires culturels regroupant les valeurs culturelles peu ou moins connues de Hué. En effet, cette stratégie offrirait à nos étudiants-guides et à nos visiteurs plus d'occasions pour les visites guidées que les stratégies 1 et 2 concernant une seule attraction principale. La stratégie 5 liée à l'utilisation d'événements et la stratégie 3 sur la création de zones touristiques, quant à elles, dépasseraient la capacité de nos étudiants.

1.3. Compétences des étudiants et critères d'évaluation

1.3.1. Définition de la compétence

La notion de « compétence » est apparue dans le domaine de la formation professionnelle dans les années 1970-1980 (Loarer, 2014 : 207) avant de devenir un sujet de discussion dans le milieu éducatif. Cependant, jusqu'à présent, les chercheurs ne se sont pas encore accordés sur la définition de ce terme. La « compétence » est définie selon différents points de vue mais ces définitions sont effectivement considérées comme incomplètes, tautologiques ou indiquent tout simplement une relation entre les synonymes (Jonnaert, 2014 :40).

Une compétence peut être définie comme « une capacité complexe à agir basée sur la mobilisation et la combinaison efficaces de nombreuses ressources internes et externes dans un ensemble de situations » (Tardif, 2006 : 22). Sánchez et Ruiz (2008 : 29) détaillent ce concept dans l'enseignement supérieur et l'appellent « la capacité à performer dans différentes situations du monde réel basée sur la synthèse et l'activation des connaissances, des règles et des normes liées à la technique, à la pratique, à la capacité et à l'ingéniosité, des attitudes et des valeurs ». Cette définition montre que la compétence est une combinaison de nombreux facteurs qui aident les étudiants, après avoir terminé leur apprentissage, à être en mesure d'appliquer des connaissances et des compétences pour résoudre des tâches de la vie réelle. Cette définition peut également s'appliquer aux programmes de formation universitaire, spécifiquement dans la formation en linguistique-tourisme.

1.3.2. Critères d'évaluation des compétences des étudiants en tant que guides touristiques

L'élaboration des critères d'évaluation des compétences des étudiants en linguistique-tourisme se base tout d'abord sur ceux qui sont cités dans le plan du cours de guidage touristique du Programme de formation universitaire entré en vigueur

en 2020. De façon générale, ce cours vise à fournir aux étudiants trois compétences, à savoir (1) la compétence linguistique, (2) la compétence professionnelle comprenant la compétence communicationnelle, la capacité de présentation et d'explication et (3) la capacité de résoudre les situations éventuelles. À ces trois compétences il faut ajouter un autre critère important, qui est la connaissance du guide touristique (Lin *et al.*, 2017 :18), composée principalement de celle de culture et d'histoire.

Ces critères ou compétences ont été étudiés et évalués par plusieurs chercheurs. Le guidage touristique étant un métier, la compétence professionnelle est le premier critère à aborder. Bien des études ont souligné l'importance de cette compétence (Huang *et al.*, 2010; Lin *et al.*, 2017). Dans le domaine touristique, cette compétence peut être définie comme « capacité, aptitudes et connaissances nécessaires à relever les défis et les tâches de sa profession » (Zehrer, Mössenlechner, 2009 : 272). Pour un guide touristique, la compétence professionnelle fait référence à sa connaissance culturelle d'une destination, sa prise de conscience des besoins des clients et sa connaissance des attractions touristiques (Huang *et al.*, 2010 : 17). Mais cette définition mettait l'accent sur ses connaissances plutôt que sur d'autres compétences nécessaires à son métier. Pour nous, la compétence professionnelle du guide touristique se réfère avant tout à la capacité de mobiliser les connaissances et de combiner les techniques de guidage pour bien expliquer les attraits touristiques aux visiteurs. Ensuite, le guide doit mobiliser ses compétences au service de la clientèle pour résoudre tout problème rencontré. En d'autres termes, la compétence professionnelle consiste en la synthèse des capacités différentes, comprenant la compétence communicationnelle, la capacité de présentation et d'explication des sites touristiques, celle qui permet de répondre aux questions posées par les touristes. Parmi ces critères, la compétence communicationnelle s'avère la capacité la plus importante que le guide devra s'approprier (Cohen, 1985 : 20). La capacité de présentation et d'explication, quant à elle, se traduit par la sélection d'informations pertinentes à raconter aux visiteurs. De plus, le guide devra être en mesure de trier les histoires et les anecdotes sur les valeurs culturelles et historiques liées à sa vie (Koerts, 2017) et à celle des visiteurs (Stach, 2017 : 88), ce qui permettra de mieux capter l'attention de ces derniers.

Le deuxième critère, la compétence linguistique, joue également un rôle primordial dans la pratique du métier que les étudiants devront acquérir (Sánchez, Ruiz, 2008; Zehrer, Mössenlechner, 2009). Cette compétence réside dans la capacité de communiquer à l'oral et à l'écrit dans une ou plusieurs langues (Sánchez, Ruiz, 2008 : 195). Chez le guide touristique, la compétence linguistique désigne le recours à la langue afin de présenter, expliquer les sites aux visiteurs,

ainsi que de favoriser la communication entre eux et les autres parties prenantes. Dans les études différentes, la compétence linguistique est nommée sous différentes appellations, telles que capacité linguistique (Sánchez, Ruiz, 2008), compétence langagière (Zehrer, Mössenlechner, 2009), communication verbale (Chowdhary, Prakash, 2009), maîtrise linguistique du guidage (Huang *et al.*, 2010) et bonne maîtrise de la langue (Lin *et al.*, 2017). Les recherches sur nos étudiants indiquent également le rôle important de cette compétence (H. Nguyen, 2018) et leur besoin de la pratiquer (N. Nguyen, 2019). En effet, 80% des répondants pensaient que la compétence linguistique était de la plus haute importance, suivie des compétences en communication et en résolution de problèmes (H. Nguyen, 2018). Certains chercheurs ont considéré la compétence linguistique comme partie intégrante d'autres compétences, comme celle de la compétence professionnelle (Lin *et al.*, 2017) ou de celle de la résolution des problèmes ((Huang *et al.*, 2010). Pourtant, vu l'importance de la compétence linguistique, en particulier pour les étudiants en langues étrangères, nous décidons de la séparer de la compétence professionnelle pour former deux compétences importantes pour notre recherche.

En outre, afin de bien guider les visiteurs, une composante cruciale dont l'on devra obligatoirement équiper les étudiants consiste en connaissances, comprenant celles d'ordre touristique général (Chowdhary, Prakash, 2009; Lin *et al.*, 2017) et celles d'ordre culturel et historique de la destination (Huang *et al.*, 2010), ce qui est pour notre projet, celles liées à la ville de Hué et au Vietnam.

Le guide touristique doit se montrer par ailleurs capable de gérer les programmes en établissant des circuits adéquats (Chowdhary, Prakash, 2009) afin d'éviter la perte de temps et la monotonie. Étant donné que nos visites sont à pied, il importe d'assurer la sécurité des touristes. Ainsi le guide devra-t-il tout le temps faire attention aux touristes quand ils traversent la rue (Koerts, 2017 : 119). En outre, aux points de rassemblement, avant la présentation, le guide devra garantir une place sécurisante aux touristes.

Le cinquième critère d'évaluation concerne la capacité du guide de résoudre les problèmes rencontrés durant les visites (Zehrer, Mössenlechner, 2009; Huang *et al.*, 2010; Lin *et al.*, 2017). Il devra aussi faire preuve de compréhension de la psychologie des touristes (Lin *et al.*, 2017), de ceux qu'ils veulent recevoir ainsi que de ceux qu'ils n'aiment pas.

Le dernier critère important à évaluer chez les étudiants est leur confiance. Celle-ci s'exprime par leur bonne préparation avant l'exercice du guidage ainsi que par la capacité à travailler sous pression (Zehrer et Mössenlechner, 2009) ou la gestion de pressions (Cohen, 1995). Ce critère fait partie des attitudes professionnelles (Lin *et al.*, 2017).

L'analyse des compétences nécessaires du guide touristique nous a permis de construire l'ensemble des compétences ou les critères pour évaluer les étudiants participant au projet en tant que guides touristiques apprentis. En résumé, nous avons établi neuf critères d'évaluation (cf. Tableau 2).

Critères	Description	Niveau d'évaluation				
		Excellent	Très bien	Bien	Moyen	Faible
Connaissances	Connaissances touristiques, culturelles et historiques sur Hué et le Vietnam					
Compétence communicationnelle	Sélection d'informations et présentation aux touristes					
Présentation et explication	Choix de l'ordre des sites à présenter, des histoires intéressantes					
Compétence linguistique	Niveau de français (vocabulaire, phonétique, syntaxe)					
Gestion	Élaboration et programmation pertinente des visites					
Garantie de sécurité pour les touristes	Rappel et protection des touristes à la traversée des rues et aux points de rassemblement					
Résolution de problèmes	Réglage de problèmes éventuels durant les visites					
Compréhension de la psychologie des touristes	Compréhension des attentes des touristes durant les visites					
Confiance	Confiance en son guidage, aise au contact avec les touristes					

Tableau 2. Critères d'évaluation des compétences des étudiants en tant que guides touristiques

2. Méthodologie

Pour atteindre les objectifs fixés plus haut, notre recherche a recours aux méthodes quantitative et qualitative. Concrètement, elle comprend deux grandes étapes, soit la création et l'évaluation de visites pédestres guidées gratuites² (cf. note 2, figure 1, *étapes de la recherche*). La première consiste à concevoir des itinéraires touristiques véhiculant des valeurs culturelles huéennes. Pour cela, notre recherche repose sur le cadre théorique de Benur et Bramwell (2015) relatif à la création de nouveaux produits touristiques ainsi que sur les stratégies pour transformer les biens en produits culturels suggérés par McKercher et Du Cros (2002). Ainsi, nous commençons par étudier les attentes des touristes francophones pour leur visite à Hué. Ensuite, nous examinons les potentialités touristiques de cette ville et y trouvons les sites satisfaisant ces attentes pour concevoir des itinéraires appropriés. Notre objectif est d'équilibrer la demande et l'offre touristique.

En premier lieu, une enquête par questionnaire rédigé sur *Google Forms* s'est effectuée auprès des touristes francophones potentiels via les membres du projet. Concrètement, ces derniers l'ont envoyé par courriel à leurs amis francophones et les ont invités à partager ensuite à leur réseau francophone. Le questionnaire est composé de trois sections. La première demande des informations démographiques des répondants. La deuxième examine la visite déjà faite des touristes à Hué et leur évaluation sur la visite guidée éventuelle. La dernière comprenant trois questions porte sur les préférences des répondants. La première question sonde les attentes des touristes sur cinq éléments : la durée de la visite, le rythme de la visite, les moyens de transport préférés, les mois de voyage préférés et les compagnons préférés. La deuxième question utilise une échelle de type Likert en 5 points où 1 = très intéressé et 5 = pas intéressé pour mesurer le niveau d'intérêt des touristes sur différents thèmes de la ville de Hué. Ces thèmes, comprenant les paysages naturels, les gens et la vie quotidienne, la culture et l'histoire, la gastronomie, les métiers d'artisanat et les loisirs, se réfèrent aux éléments attrayants importants d'une région touristique formulés par Ritchie et Zins (1978). La troisième et dernière question concernant l'évaluation des touristes sur la performance des guides touristiques a recours à une autre échelle de type Likert à 5 points où 1 = le plus important et 5 = le moins important. Les données ont été collectées à Hué d'août 2018 à mai 2020.

En même temps, nous avons sélectionné 18 étudiants³ de la première à la quatrième année universitaire par l'intermédiaire d'un test linguistique comparable au niveau DELF B1 et d'un examen oral sur les compétences professionnelles en tourisme. Après être formés, ces étudiants ont conçu trois itinéraires culturels avec lesquels ils ont pratiqué le guidage touristique. Avant de guider les vrais

touristes, ils se sont d'abord entraînés dans la classe et ensuite sur le terrain avec leur professeur et leurs camarades.

Après, à la deuxième étape, l'évaluation se fait pratiquement sur le terrain par cinq touristes francophones et trois experts touristiques locaux lors de leurs visites guidées par nos étudiants, en plus de celle de ces derniers. Nous tenons à préciser que le nombre limité de touristes et d'experts est dû à l'impact de la Covid-19 sur le tourisme vietnamien et mondial, ce qui nous a obligés à organiser seulement cinq circuits du 1er mars 2020 au 04 février 2021. À chaque circuit ont participé un ou deux touristes.

La fiche d'évaluation destinée aux étudiants, conçue sur *Google Forms*, comprend trois parties. La première aborde les informations personnelles. L'évaluation sur le projet se compose de 7 questions relatives aux compétences ainsi qu'au niveau de satisfaction, à la préparation et à la participation des étudiants. La troisième et dernière partie invite ceux-ci à donner des propositions au projet pour qu'il puisse mieux les soutenir.

Les experts et les touristes ont donné leur évaluation via un questionnaire et un entretien semi-dirigé. Le questionnaire comprend trois sections. La première aborde les renseignements personnels des répondants et la date à laquelle ils ont participé à l'itinéraire. La deuxième souligne leur évaluation sur trois éléments: la qualité du programme, la compétence du guide et les intérêts de la visite sur une échelle de type Likert à 5 points où 1 = excellent et 5 = mauvais. La dernière, composée de trois questions, clarifie leur satisfaction générale, leurs préférences et leurs recommandations.

Dans la première partie de la deuxième section, la qualité du programme, les interrogés ont évalué leur expérience vécue à travers quatre critères : l'originalité, le rythme, la sécurité routière et la pertinence des sites. Ces critères sont en relation avec les six dimensions théoriques (le plaisir, l'interaction, la nouveauté, le confort, la sécurité et la stimulation) ainsi qu'avec les quatre facteurs d'une expérience touristique pratique réussie (le plaisir, la tranquillité de l'esprit, l'implication et la reconnaissance) identifiés par Otto et Richie (1996). Pourtant, nous avons choisi les termes qui expriment le mieux les caractéristiques de nos visites pédestres. Le premier critère à mentionner est l'originalité, plus élevé que celui de la nouveauté proposée par Otto et Richie (1996). Le deuxième, le rythme des visites, génèrera le confort aux visiteurs durant le voyage. Compte tenu de l'importance du trafic routier dans nos visites, en particulier celui du Vietnam très difficile pour les touristes étrangers, nous avons choisi la sécurité routière comme le troisième critère le plus important. Ce critère a également été reconnu par Von

Hirschberg (2018) en tant que caractéristique des visites à pied, mais sous un autre nom: la vulnérabilité. Les 2^e et 3^e critères correspondent à celui de la tranquillité de l'esprit décrits par Otto et Richie (1996). Le quatrième critère, la pertinence des sites, sera perçue par les touristes lorsqu'ils participent aux visites présentées par le guide touristique. Notons également que le premier facteur, le plaisir, se traduit par la satisfaction du touriste sur le circuit (Otto, Richie, 1996). C'est pourquoi nous avons rédigé dans la fiche d'évaluation une question sur la satisfaction générale du participant, au lieu de mentionner dans cette partie.

Quant à la troisième partie de la deuxième section, les intérêts de la visite, elle se compose de quatre critères: les paysages naturels, les gens et la vie quotidienne, l'histoire et la culture, et la gastronomie. Ces critères reposent théoriquement d'une part sur les éléments déterminants de l'attractivité touristique d'une région identifiés par Ritchie et Zins (1978) et résultent pratiquement d'autre part des attentes de nos 111 répondants.

3. Résultats et discussion

3.1. Attentes des touristes francophones

Au total, nous avons obtenu 111 questionnaires remplis. Les répondants se répartissent dans tous les groupes d'âge. La différence de sexe entre eux n'est pas grande. En ce qui concerne la nationalité, 28,8 % des répondants sont français, suivis par les Canadiens (9,0 %), les Thaïlandais (8,1 %), les Belges (7,2 %) et les Cambodgiens (4,5 %) (cf. Tableau 3).

Sexe	%	Âge	%
Homme	45.9	18-24	26.1
Femme	53.2	25-34	23.4
SO	0.9	35-49	14.4
		50-64	25.2
		65 et plus	10.8
Pays	%	Profession	%
France	28.8	Étudiant	26.1
Canada	9.0	Professeur	18.0
Thaïlande	8.1	Retraité	17.1
Belge	7.2	Ingénieur/Technicien	9.0
Cambodge	4.5	Gestionnaire	8.1
Autres	9.9	Employé	7.2
		Docteur/Infirmier/	3.6
		Pharmacien	3.6
		Vendeur	6.3
		Autres	0.9
		S.O	

Tableau 3. Profil des touristes répondants (n=111)

Quant aux intentions des touristes, ils ont exprimé leurs attentes sur les différents aspects du programme touristique (cf. Tableau 4). Concernant la durée de la visite, une grande partie des touristes préfèrent les itinéraires qui durent plus de 3 heures (70,3 %). Deuxièmement, ils veulent avoir un rythme de visite modéré (63,1 %) ou lent (30,6 %). Interrogés sur leur moyen de transport préféré, 72,1 % des touristes ont choisi la marche, loin des autres moyens. Les visites pédestres en ville sont aussi aimées d'autres touristes enquêtés par Nguyen et Cheung (2014). 38,7 % et 34,2 % d'entre eux aiment voyager respectivement à vélo et à moto ou à moto-taxi. Autre chose intéressante, le cyclo-pousse, moyen transport typique du Vietnam, est également apprécié par 15,3 % des touristes. Ces préférences des touristes nous poussent à concevoir des itinéraires pédestres de plus de 3 heures.

Concernant les thèmes à découvrir, ils intéressent tous les répondants. Sur une échelle de type Likert en 5 points où 1 = très intéressé et 5 = pas intéressé, les touristes francophones sont intéressés le plus par la culture et l'histoire de la ville de Hué (78,4 %). Viennent en deuxième lieu les gens et la vie quotidienne (70,3 %). Les touristes montrent également un grand intérêt pour la gastronomie (69,4 %) et les paysages naturels (60,4 %). Ils aiment moins les métiers d'artisanat traditionnels (47,7 %) et les loisirs (22,5 %). En bref, les enquêtés peuvent être considérés comme des touristes culturels car leur principale motivation est une combinaison d'atmosphère, de culture locale et d'histoire.

Durée de la visite	%	Rythme de la visite	%
Moins d'une heure	1,8	Ralenti	30,6
D'une heure à moins de 2 heures	11,7	Normal	63,1
De 2 heures à 3 heures	16,2	Accélééré	6,3
Plus de 3 heures	70,3		
Moyens de transport	%	Compagnie	%
Marche	72,1	Seul	25,2
Vélo	38,7	En couple	46,8
Moto ou mototaxi	34,2	Entre amis	48,6
Cyclo-pousse	15,3	En famille	30,6
Voiture	21,6	En grand groupe (plus de 10 personnes)	8,1
Autobus	12,6	En petit groupe	2,7

Tableau 4. Attentes des touristes lors de leur visite à Hué (n=111)

Thèmes	Paysages naturels	Gens et vie quotidienne	Culture et histoire	Gastronomie	Métiers d'artisanat traditionnel	Loisirs
Très intéressé	60,4	70,3	78,4	69,4	47,7	22,5
Intéressé	36,9	26,1	20,7	27,9	45,9	44,1
Indifférent	0,9	1,8	0,9	2,7	6,3	23,4
Peu intéressé	1,8	1,8				9,0
Pas intéressé						0,9

Tableau 4. Attentes des touristes lors de leur visite à Hué ($n=111$)

3.2. Conception de visites pédestres guidées gratuites en harmonie avec les attentes des touristes et les potentialités touristiques locales

En se référant au cadre théorique proposé par Benur et Bramwell (2015), il s'avère primordial de commencer par analyser l'offre de produits touristiques de la ville de Hué.

Capitale politique du Vietnam pendant 143 ans (1802-1945) sous la dynastie des Nguyen et où se trouvait le protectorat français de l'Annam au centre du Vietnam, Hué a hérité de diverses valeurs culturelles, y compris la culture impériale, avec une combinaison de trois religions, le confucianisme, le bouddhisme et le taoïsme, et la valeur coloniale française représentée dans l'architecture de la ville (Truong, 2018). De ce passé, Hué est maintenant réputée avec ses cinq héritages reconnus par l'UNESCO, tels que l'Ensemble de monuments de Hué, Le Nha Nhac, musique de cour vietnamienne, les Tablettes de bois de la dynastie des Nguyen, les Archives impériales de la dynastie Nguyen et la Littérature gravée sur l'architecture royale de Hué. Avec ces labels, Hué est actuellement devenue « Une destination, cinq patrimoines ». Ces patrimoines en particulier et les valeurs culturelles en général sont toujours soulignés, d'une part, par le Service du tourisme local. En effet, selon la planification générale pour le développement touristique local pour la période 2013-2030, l'accent est toujours mis sur le tourisme culturel, considéré comme son produit touristique prioritaire.

En répondant aux attentes des touristes francophones culturels précédemment analysés, nous avons créé trois itinéraires pédestres d'une durée moyenne de quatre

heures en harmonie avec les ressources touristiques locales. Concrètement, notre conception ayant recours à la stratégie de diversification thématique inclusive de produits de niche formulée par Benur et Bramwell (2015) regroupe les trois itinéraires culturels sous le label « Hué à pied et à l’œil- visites guidées gratuites ». Le premier nommé « Hué, réputation des cultures impériale et bouddhique » met en avant ces deux grandes valeurs culturelles de la ville. Le deuxième intitulé « Hué - rencontre des cultures occidentale et orientale » met en évidence quelques caractéristiques culturelles de l’Orient et de l’Occident, et notamment l’interférence culturelle entre ces deux flux culturels. Le troisième « Découverte des beautés mystérieuses de Hué » permet de découvrir les beautés encore cachées ou méconnues de la ville de Hué telles que la vie quotidienne, culturelle et historique. En plus des valeurs culturelles, à travers tous les trois itinéraires, les visiteurs auront l’occasion de contempler de beaux paysages et la vie quotidienne des Huéens sur les deux rives de la Rivière des Parfums, le deuxième thème de préférence apprécié par 70,3 % des enquêtés.

3.3. Évaluation du projet et propositions de la part des étudiants participants

Quand les étudiants ont évalué eux-mêmes leurs compétences lors de la pratique du guidage auprès des touristes francophones, deux compétences ont été jugées excellentes : celle de garantir la sécurité pour les touristes (18,2 % des étudiants) et la confiance (9,1 % des étudiants) (cf. Tableau 5).

Composantes	Excellent	Très bien	Bien	Moyen	Faible
Compétence linguistique		27,3	63,6	9,1	
Présentation et explication		9,1	81,8	9,1	
Résolution de problèmes		9,1	54,5	36,4	
Connaissances culturelles et historiques		9,1	72,7	18,2	
Travail d'équipe		72,7	27,3		
Gestion de circuits		45,5	45,5	9,1	
Garantie de sécurité pour les touristes	18,2	45,5	36,4		
Confiance	9,1	54,5	27,3	9,1	

Tableau 5. Évaluation des étudiants sur leurs compétences en tant que guide touristique (%)

En revanche, les étudiants n'ont noté que « bien » dans d'autres compétences, respectivement 72,7 % en travail d'équipe, 54,5 % en confiance, 45,5 % en deux compétences en gestion de circuits et en garantie de sécurité pour les touristes, 27,3 % en compétences linguistiques, 9,1 % pour les trois éléments, capacité de présentation, d'explication, de résolution de problèmes et de connaissances culturelles et historiques. Il est plus inquiétant que les étudiants ont coché seulement « bien » pour les compétences les plus importantes du guide touristique : 81,8 % en compétences de présentation et d'explication, 72,7 % en connaissances culturelles et historiques, 63,6 % en compétence linguistiques et 54,5 % en capacité de résolution de problèmes. Certains étudiants ont même évalué leurs compétences comme moyennes : 36,4 % sur la résolution de problèmes, 18,2 % sur les connaissances culturelles et historiques et 9,1 % sur quatre critères : compétences linguistiques, compétences en présentation et en interprétation, gestion de circuits et confiance. En général, les étudiants n'ont pas bien évalué leurs compétences. Cette affirmation est également conforme aux opinions des touristes et des experts touristiques qui ont vécu l'expérience de visites guidées par des étudiants.

Dans la fiche d'évaluation, nous avons également interrogé les étudiants sur leurs souhaits après avoir terminé la pratique des compétences professionnelles sur l'échelle de Likert à 4 points, où 1 = très nécessaire et 4 = pas nécessaire. Concernant les quatre compétences dont le projet doit équiper les étudiants, les connaissances culturelles et socio-historiques liées à la visite, la compétence linguistique, la capacité de présentation et d'explication et la capacité de comprendre la psychologie des touristes, 100 % des étudiants les trouvent « *très nécessaires* » et « *nécessaires* ». Plus précisément, la *grande nécessité* d'entraîner les 4 facteurs ci-dessus varie comme suit : 72,2 % pour la compétence de présentation et d'explication et la capacité de comprendre la psychologie des touristes; 66,7 % pour les deux facteurs restants, la compétence linguistique et les connaissances culturelles et historiques. Quant au niveau « *nécessaire* », 33,3 % des choix des étudiants portent sur deux facteurs, les connaissances culturelles et historiques et la compétence linguistique, suivi par 27,8 % des choix pour la compétence de présentation et d'explication et celle de comprendre la psychologie des touristes.

En plus de ces quatre éléments, les étudiants ont donné quelques suggestions. Certains étudiants espèrent que le projet leur permettra d'acquérir des connaissances supplémentaires (*étudiants 1, 6, 7*). Ils demandent également aux professeurs ou anciens élèves travaillant comme guides touristiques de participer à ces visites avec eux (*étudiants 7, 10, 12*). Ils souhaitent également être formés sur les situations touristiques à résoudre (*étudiant 7*) et avoir plus de touristes (*étudiant 16*). L'étudiant 3 espère que le projet leur présentera des livres au

sujet d'ordre culturel et social. La plupart de ces propositions sont raisonnables. Par conséquent, nous recommanderons aux étudiants un certain nombre de livres sur la culture et l'histoire vietnamiennes ainsi que sur les pays francophones. De plus, nous demanderons également aux étudiants de se renseigner davantage sur les histoires et anecdotes de leur famille liées aux contenus introduits dans les visites à raconter aux touristes afin de mieux capter ces derniers. D'autre part, plus tard, les responsables du projet se joindront aux visites avec les étudiants et les touristes pour observer puis corriger les aspects insatisfaisants du projet.

3.4. Évaluation du projet et propositions de la part des touristes et des experts touristiques

Afin d'évaluer nos trois visites, nous avons invité au total cinq touristes natifs francophones, dont quatre Français et un touriste de double nationalité française-suisse, et trois guides touristiques francophones chevronnés (cf. Tableaux 6 et 7). Dans l'ensemble, les évaluateurs ont bien apprécié les itinéraires culturels. La plupart des enquêtés les ont notés de « *bien* » à « *excellent* » en passant par « *très bien* ». Particulièrement, le touriste 1 ayant participé seul à l'itinéraire 3 nommé « *Découverte des beautés mystérieuses de Hué* » a coché « *excellent* » pour les trois critères relatifs à la qualité, le rythme, la sécurité routière et la pertinence des sites et « *très bien* » pour l'autre critère de la qualité, l'originalité, ainsi que pour tous les trois critères liés aux intérêts de l'itinéraire, soit les paysages naturels, les gens et la vie quotidienne et l'histoire et la culture. Concrètement, la pertinence des sites est approuvée par le témoignage du touriste 1. Ce qu'il aimait effectivement le plus dans le circuit, c'est « *la variété des endroits visités* ». Le touriste 2, quant à lui, a aussi bien apprécié l'itinéraire 3 en choisissant respectivement « *excellent* » pour l'originalité et la pertinence des sites, « *très bien* » pour le rythme, la sécurité routière, les paysages naturels et les gens et la vie quotidienne. Cependant, il a seulement noté « *bien* » pour la culture et l'histoire. Et pourtant, « *la richesse des intérêts culturels dans une si petite zone* » l'intéressait le plus. Sa préférence justifie également la pertinence des sites à visiter.

En outre, nous tenons, afin de pouvoir ajuster nos itinéraires, à porter une attention bien particulière sur les évaluations plutôt négatives. En effet, trois répondants n'ont pas très bien apprécié nos itinéraires. À propos de l'itinéraire 1, le touriste 3 a noté « *très bien* » pour son originalité et sa sécurité routière. Cependant, il a trouvé que le rythme, la pertinence des sites et les paysages naturels étaient moyens tandis que le contenu culturel et historique était insuffisant. Ce qu'il aimait le moins effectivement est « *l'incapacité des guides à répondre aux*

questions concernant Hué, des informations trop générales, et surtout de ne pas s'adresser au visiteur, mais de lire leur feuille. »

L'insuffisance des explications culturelles et historiques résulte donc de la compétence de nos étudiants-guides. Alors que pour l'experte 2, bien qu'elle ait excellemment noté les intérêts de l'itinéraire 1, sa sécurité routière demeurait insuffisante. En effet, elle aimait le moins « la pluie et la circulation routière ». De toute façon, la pluie rendrait la visite moins agréable et la marche plus dangereuse. Le touriste 4, quant à lui, a coché « moyen » pour la sécurité routière et la culture et l'histoire, voire « insuffisant » pour les gens et la vie quotidienne de l'itinéraire 2. Il a témoigné que ce qu'il aimait le moins, se traduisait par « les connaissances insuffisantes pour des Français. Les guides sont trop passifs et manquent de curiosité intellectuelle ».

Il a même ajouté que « les guides doivent imaginer ce qui peut intéresser les touristes, c'est-à-dire tout ! les gens, la nourriture, les fleurs, les arbres, les bâtiments, avec des anecdotes, des détails amusants. Lire sur Wikipédia l'histoire d'un site n'est pas suffisant, les touristes peuvent le faire eux-mêmes ».

Cette remarque nous obligera encore une fois à bien préparer nos étudiants-guides dans leur présentation et explication.

	Date – N° itinéraire							
	01/03/2020 N° 3	21/11/2020 N° 2	07/12/2020 N° 1		28/01/2021 N° 2		04/02/2021 N° 3	
Évaluateurs	T1	T2	T3	T5	T4	T5	T2	T5
Qualité de l'itinéraire								
Originalité	TB	TB	TB	TB	TB	B	E	TB
Rythme	E	TB	M	TB	TB	TB	TB	TB
Sécurité routière	E	TB	TB	TB	TB	M	TB	TB
Pertinence des sites	E	TB	M	TB	TB	TB	E	TB
Intérêts de l'itinéraire								
Paysages naturels	TB	TB	M	TB	TB	B	TB	TB
Gens et vie quotidienne	TB	TB	X	TB	TB	I	TB	E
Culture et histoire	TB	E	I	E	TB	M	B	E
Gastronomie	X	E	X	X	X	X	X	X

Tableau 6. Évaluation pratique des touristes
(Note : T = Touriste, E = Excellent, TB = Très bien, B = Bien, M = Moyen, I = Insuffisant, X= pas de choix)

	Date – N° itinéraire					
	07/12/2020 N° 1		28/01/2021 N° 2		04/02/2021 N° 3	
Évaluateurs	Ex1	Ex2	Ex1	Ex3	Ex2	Ex3
Qualité de l'itinéraire						
Originalité	B	TB	TB	E	B	E
Rythme	TB	B	TB	B	TB	B
Sécurité routière	TB	I	TB	TB	TB	TB
Pertinence des sites	TB	TB	TB	E	TB	E
Intérêts de l'itinéraire						
Paysages naturels	B	E	B	E	B	E
Gens et vie quotidienne	TB	E	B	E	B	E
Culture et histoire	TB	E	TB	E	TB	E
Gastronomie	X	X	X	X	X	X

Tableau 7. Évaluation pratique des experts
(Note : Ex = Expert, E = Excellent, TB = Très bien, B = Bien, M = Moyen,
I = Insuffisant, X= pas de choix)

À la question sur la satisfaction générale de leur visite, 7/8 répondants ont affirmé leur contentement. Ils ont d’ailleurs souhaité voyager à nouveau avec nous et nous recommander à leur entourage. La bonne expérience touristique vécue a influencé positivement non seulement la satisfaction du visiteur mais également sa fidélité à la destination (Lin, Kuo, 2016) ainsi que sa volonté de confier la destination aux gens de son milieu (Ramkissoon *et al.*, 2011 : 589).

À la fin de la fiche d’évaluation, nous avons invité les participants à nous suggérer des recommandations pour que nous puissions mieux servir les visiteurs. Plusieurs propositions abordent l’amélioration des compétences professionnelles et communicationnelles de nos étudiants-guides. Le touriste 3 a, par exemple, conseillé :

Je pense que ce qui est important, c'est de "raconter des histoires" au visiteur, de faire de cette rencontre quelque chose de vivant, d'intime, faire sentir au visiteur qu'il est une personne privilégiée de par l'originalité de cette "visite à pied". On a besoin de sentir que vous aimez votre ville et que vous avez envie de partager généreusement les anecdotes que vous connaissez.

Au sujet des itinéraires, le touriste 1 nous a proposé de rechercher des fonctions des bâtiments coloniaux français et de rester plus longtemps sur le marché Dong Ba. Partageant la même opinion, l'experte 3 a conseillé d'introduire deux points supplémentaires dans ce voyage, soit l'hôtel La Résidence et la gare de Hué car ce sont des œuvres typiques représentant à la fois l'architecture et l'histoire des Français dans le passé demeurant encore à Hué. Ces deux recommandations sur les sites nouant un lien avec les Français pourraient mieux intéresser les visiteurs français en particulier et les francophones en général, comme pour les touristes australiens : plus la similitude culturelle d'une destination étrangère avec l'Australie est grande, plus il était probable que les Australiens visiteraient la destination (Ng *et al.*, 2007 : 1505). Quant aux touristes 3 et 5, ils ont recommandé de fournir un peu plus de connaissances respectivement sur la ville et du Vietnam et sur certains lieux comme le temple Cao Dai, qui sont plus ou moins nouvelles pour eux.

En bref, l'analyse précédente, notamment celle sur les témoignages des enquêtés justifie clairement l'exactitude des critères que nous avons nommés pour nos circuits pédestres : l'originalité, le rythme, la sécurité routière et la pertinence des sites. La pertinence des quatre thèmes ou quatre intérêts des itinéraires, soit les paysages naturels, les gens et la vie quotidienne, l'histoire et la culture, et la gastronomie a été également confirmée.

Les recommandations des enquêtés sur les contenus à ajouter montrent par ailleurs que les touristes francophones s'intéressent non seulement aux valeurs culturelles de la destination, différentes des leurs mais également aux vestiges culturels liés à la présence de leurs ancêtres existant encore dans la destination visitée. Ainsi leur intérêt prouve l'adéquation de nos trois itinéraires, et notamment le deuxième consistant en la rencontre des cultures occidentale et orientale.

Conclusion

En général, les expériences vécues par les touristes et experts testeurs de nos circuits ont montré la pertinence de nos visites pédestres guidées gratuites. Ce nouveau produit touristique s'est révélé susceptible de satisfaire les attentes des touristes francophones même si notre projet n'était qu'à la phase exploratoire par manque surtout de touristes francophones dû à la pandémie de Covid-19. Ainsi nous faudra-t-il offrir nos produits à un plus large échantillon pour pouvoir mieux tester leur pertinence. Les experts ont d'ailleurs remarqué la progression des étudiants en tant que guide touristique apprenti. Les premiers résultats obtenus même modestes prouvent que notre projet pourra servir de milieu de pratique pour les étudiants désireux d'améliorer leurs compétences linguistique et professionnelle.

Mais bien évidemment, nous devons absolument, en suivant les recommandations de nos enquêtés et le modèle de réussite d'autres attractions touristiques culturelles (McKercher, Du Cros, 2002 : 122), mieux former nos étudiants pour qu'ils soient en mesure de raconter de façon plus attrayante des histoires et des anecdotes de Hué.

Pour leur formation, les autres départements de langues et les écoles de tourisme, peuvent se servir de notre projet en y apportant quelques modifications en fonction des caractéristiques des visiteurs. De plus, vu la réussite de nos visites guidées, le service du tourisme local pourrait développer ces itinéraires ou s'en inspirer pour en concevoir d'autres afin d'enrichir les expériences des touristes francophones en particulier et les touristes internationaux et vietnamiens en général. Les agences de voyages pourraient, de leur part, offrir ces visites pédestres à leur clientèle, étant donné la nette augmentation de ce type de tourisme.

Bibliographie

- Benur, A. M., Bramwell, B. 2015. « Tourism product development and product diversification in destinations ». *Tourism Management*, vol. 50, p. 213-224.
- Haywantee, R., Muzaffer, U., Keith, B. 2011. « Relationship Between Destination Image and Behavioral Intentions of Tourists to Consume Cultural Attractions ». *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 20:5, p. 575-595.
- Julie E Otto, J. E. Ritchie, J.R. B. 1996. « The service experience in tourism ». *Tourism Management*, vol. 17 :3, p. 165-174.
- Lin, C. H., Kuo, B. Z.-K. 2016. « The Behavioral Consequences of Tourist Experience ». *Tourism Management Perspectives*, 18, p. 84-91.
- McKercher, B., Du Cros, H. 2002. *Cultural tourism: the partnership between tourism and cultural heritage management*. New York et London: Routledge.
- McKercher, B., Du Cros, H. 2003. « Testing a cultural tourism typology ». *The International Journal of Tourism Research*, p. 45-58.
- Nguyen, T. H. H., Cheung, C. 2014. « The classification of heritage tourists: a case of Hué City, Vietnam ». *Journal of Heritage Tourism*, vol. 9:1, p. 35-50.
- Nguyen, T.T.N. 2019. *Besoins de pratique des compétences professionnelles des étudiants de la filière du tourisme*. Département De Français, École Supérieure De Langues Étrangères, Université De Hué. Mémoire de fin d'études universitaire, Département de Français, École supérieure de Langues Étrangères, Université de Hué.
- Nguyen, V.H. 2018. *Les éléments nécessaires pour un bon guide en français. Mémoire de fin d'études universitaire*. Département de Français, École supérieure de Langues Étrangères, Université de Hué.
- Puczko, L., Rätz, T. 2007. « Trailing Goethe, Humbert, and Ulysses: Cultural Routes in Tourism » dans Richards, G (dir.) *Cultural Tourism: Global and Local Perspectives*, New York.
- Ritchie, J.R. B., Zins, M. 1987. « Culture as determinant of the attractiveness of a tourism region ». *Annals of Tourism Research*, 5 (2), p. 252- 267.
- Truong, T. D. 2018. « Communiquer et percevoir les valeurs culturelles d'un territoire par le biais de souvenirs artisanaux : expériences touristiques francophones au Centre du Vietnam ». *Téoros Revue en recherche en tourisme*, 37 (2).

Notes

1. La rédaction des résultats de cette recherche, menée en étroite collaboration par TRẦN Thị Kim Trâm et TRƯỜNG Tiến Dũng, a été répartie de la façon suivante :

TRẦN Thị Kim Trâm : *Revue de littérature, méthodologie, résultats et discussions*; TRƯỜNG Tiến Dũng : résumé, introduction, conclusion et bibliographie.

2. Figure 1. Étapes de recherche ; adaptation de Benur et Bramwell (2015) et McKercher et Du Cros (2002) : https://drive.google.com/file/d/1Dts_sPMukxQ9OiV1k-p5pE0mxl6D6ed5/view?usp=sharing

3. Nous les remercions de leur participation à cette recherche, ainsi que les experts et les touristes.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Assimilation du concept de déviance positive au vietnamien par la théorie interprétative de la traduction

Yves Romani Aguilon

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï
(ULIS-VNU), Vietnam
Aix-Marseille Université, ADEF, France
yves.romani.aguilon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0432-7372>

DINH Hồng Vân

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï
(ULIS-VNU), Vietnam
dhvan2001@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3641-5924>

Reçu le 26 octobre 2022 / Évalué le 30 janvier 2023 / Accepté le 15 juillet 2023

Résumé

La déviance positive est une approche transdisciplinaire de modification des comportements utilisée pour simultanément changer et faire adhérer des populations à des réponses considérées comme meilleures pour un problème donné. Toutefois, cette méthode est peu utilisée en SHS car la dénomination même de cette méthode génère des risques d'étiquetage des enquêtés. Le but de cet article est de présenter les résultats d'une traduction du français vers le vietnamien du représentamen de « Déviance Positive » selon la Théorie Interprétative de la Traduction en redéfinissant au passage la notion de lecteur cible dans une approche sociolinguistique. Pour ce faire, plusieurs traductions ont été réalisées et proposées à 10 personnes sélectionnées. Même si la recherche effectuée comporte déjà des limites, la méthode utilisée a permis de proposer un représentamen qui pourrait contribuer significativement à la recherche vietnamophone en lui apportant un nouvel outil d'observation et de recueil des données.

Mots-clés : déviance positive, Théorie Interprétative de la Traduction, lecteur modèle

Assimilation of the concept of positive deviance to Vietnamese by the interpretive theory of translation

Abstract

Positive deviance is a transdisciplinary approach to behaviour modification used to simultaneously change populations, and make them adhere to responses considered best, solving a problem. However, this method is rarely used in Humanities because

the name of this method generates risks of labelling. The purpose of this article is to present the results of a translation from French into Vietnamese of the representamen of Positive Deviance according to the Interpretive Theory of Translation by redefining the notion of target reader in a sociolinguistic approach. To do so, several translations were elaborated and shown to a panel of 10 selected people. Despite the limitations of the research, the method used has made it possible to propose a representamen which could be a significant contribution to Vietnamese research by providing it with a new tool for observation and data collection.

Keywords : positive deviance, Interpretive Theory of Translation, model reader

Introduction¹

En 1990, la Déviance Positive (DP) a été appliquée pour la 1^{re} fois et au Vietnam pour lutter contre la malnutrition dans la ville de Thanh Hoa (Singhal, 2015). Depuis, ce concept a été utilisé dans de nombreuses recherches mais a quitté le domaine des SHS pour être principalement utilisé dans la santé et l'étude du fonctionnement organisationnel des entreprises.

Depuis novembre 2019, à l'Université de Langues et d'Etudes Internationales de Hanoi, Université Nationale du Vietnam à Hanoï, le representamen *vượt trội tích cực* a été utilisé inchoactivement dans plusieurs échanges et donné lieu à de nombreux échanges sur la difficulté d'obtenir une traduction acceptable et sur l'usage de cette méthode sur le terrain. Lors du symposium IGRS 2020 de cette même université, nous avons suggéré que le faible usage de la DP dans les SHS était dû au possible étiquetage des personnes sollicitées sur le terrain de recherche et avons recommandé une nouvelle dénomination.

Dans cette situation, utiliser la DP au Vietnam c'est se demander si son representamen est traduisible (i.e. s'il existe une méthode de traduction qui donnerait un representamen vietnamien ou vietnamisé et reconnu comme tel) et si l'on peut éviter que celui-ci conduise à un étiquetage. Mais surtout, c'est se demander si un representamen élaboré avec ces conditions est un équivalent acceptable respectant le principe d'adéquatabilité (Toury, 1995 : 56-57) du point de vue de chercheurs vietnamophones.

Prenant principalement appui sur la Théorie Interprétative de la Traduction (TIT), élaborée par Seleskovitch, qui implique une connaissance des langues et cultures sources et cibles, des sujets évoqués et des significations explicites comme implicites pour obtenir la meilleure traduction par équivalence pour un auditeur cible, le but de cet article est de présenter les résultats de la traduction, du français vers le vietnamien, de DP, redéfinissant au passage la notion de lecteur.

Cette traduction est voulue comme ne dénaturant ni le contexte, le style, l'intention voire les émotions du message original et s'adaptant à la culture des personnes sollicitées ou en contact sur un terrain de recherche, tout en proposant un outil original et descriptible pour les chercheurs de la langue cible, favorisant la restitution des résultats de recherche envers la population ayant participé.

L'hypothèse est la suivante : la relation de confiance entre un chercheur et son terrain de recherche oblige à redéfinir la notion de lecteur préalablement à l'élaboration d'un representamen vietnamisé par la TIT de la DP afin que tout vietnamophone élabore intuitivement un interprétant désambiguïsé qui ne génèrerait pas un étiquetage.

Afin d'opérer cette articulation des deux problématiques que sont la notion de lecteur et celle de l'élaboration d'un representamen vietnamien de la DP, nous présenterons succinctement la DP et la TIT avant de redéfinir la notion de lecteur et d'élaborer une série de possibles traductions. Après quoi, ces representamens seront proposés à des chercheurs vietnamophones pour en légitimer au moins un. Les différentes forces et faiblesses de ces résultats seront discutées et des suggestions seront faites pour compléter la création de ce nouvel outil dans la recherche vietnamophone.

2. Références et publications antérieures

2.1. La déviance positive

Les « déviants positifs » sont nommés ainsi car ils ont trouvé des solutions à des problèmes et obtenu des résultats singulièrement différents grâce à des comportements ou à des pratiques spécifiques comparativement à leur entourage situé dans le même contexte.

La DP est une approche de changement de comportement comprenant cinq étapes (Walzer, 2002 : 19-21) : (1) Déterminer la présence de déviants positifs qui ont adopté les comportements désirés, (2) Identifier les pratiques des DP qui leur permettent de mieux surmonter le problème, (3) Développer des interventions qui visent le changement de comportement en permettant aux autres individus d'accéder aux pratiques utilisées avec succès par les DP, (4) Évaluer l'efficacité de l'intervention, (5) Diffuser l'approche des DP.

Elle fut développée originellement dans la littérature sur la nutrition dans les années 1960 (Singhal, 2015) mais ne fut appliquée pour la première fois qu'en 1990, au Vietnam, pour mettre fin à des situations de malnutrition (Singhal, Sternin, Dura, 2009 : 1-8). Aujourd'hui, elle est principalement appliquée dans l'étude du

fonctionnement organisationnel des entreprises et le domaine de la santé. D'autres domaines ont pu, ponctuellement, utiliser la DP mais sans s'en emparer pour un usage plus fréquent. Ainsi en est-il de l'éducation dont les recherches utilisant la DP sont apparues à partir des années 2000 en Argentine et aux États-Unis (Richardson, 2004 ; Singhal, Sternin, Dura, 2009 ; Ayala, 2011 ; Kallman, 2012) avant de devenir très peu nombreuses. Dans une publication antérieure, il a été proposé que sa faible diffusion en SHS était le résultat d'une mauvaise traduction des termes *déviance* et *positive* ce qui pouvait conduire à l'étiquetage des personnes concernées et dissuader la participation des populations sollicitées (Romani Aguillon, 2020).

2.2. Théorie interprétative de la traduction

La Théorie interprétative de la traduction² (TIT) est un processus en 3 phases : compréhension, déverbalisation et reformulation. Elle implique, pour les traducteurs, une connaissance des langues source et cible, des sujets évoqués et des significations explicites comme implicites afin d'obtenir une traduction par équivalence, donc non restreinte à la correspondance, qui soit la meilleure possible dans une adaptation globale du texte ou des mots traduits pour un public cible pour lequel la traduction conservera l'expression du contexte, du style, de l'intention voire des émotions du message original.

Le representamen même de cette théorie a déjà été traduit et assimilé au vietnamien sous les dénominations « Lý thuyết dịch nghĩa » (Đinh Hồng Vân, 2010 : 216), « Thuyết Dịch Thuật Diễn Giải » ou « Thuyết Cảm Ý » (Hồ Đắc Túc, 2012 : 204) ou « Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản » (Đinh Hồng Vân, 2017 : 605). Dans l'idée où la méthode de traduction soit ultérieurement remise en question, que cette théorie ait une dénomination qui en facilite l'usage vietnamophone permettra probablement de faciliter la compréhension de la méthode de traduction de DP auprès du public vietnamophone. Cela semble nécessaire à la bonne compréhension d'un texte comportant une compétence extralexicale qu'une recherche dans un dictionnaire français-vietnamien ne peut fournir et dans un objectif final où :

Un locuteur normal peut inférer, de l'expression isolée, son contexte linguistique possible et ses circonstances d'énonciation possibles. Contexte et circonstances sont indispensables pour pouvoir conférer à l'expression sa signification pleine et complète, mais l'expression possède une signification virtuelle qui permet au locuteur de deviner son contexte (Eco, 1979 : 16).

Pour effectuer cette inférence, le destinataire de la traduction raisonne (ou effectue un calcul interprétatif) en sollicitant ses compétences communicatives pour aboutir à un interprétant.

Deux questions se posent alors : (1) Quels sont les textes traduisibles par la TIT ? et (2) La TIT permet-elle de donner un representamen unique à destination d'individus dont les compétences communicatives sont hétérogènes ?

Concernant la pertinence de la TIT dans le domaine de recherche de cet article : « Toutes les recherches effectuées à l'ESIT tendent à prouver que la traduction par équivalences (celle prônée par la TIT) a une validité générale, quels que soient les langues ou les types de textes, littéraires ou techniques, textes de fiction ou de réalité. » (Lederer, 1994 : 52). Pour l'élaboration d'un representamen unique à un public hétérogène, il convient de définir le profil des destinataires de cette traduction pour exiger un representamen.

2.3. Pour qui traduire ?

Le chercheur et le terrain ne peuvent être ici définis comme émetteur ou récepteur, chacun occupant cette place alternativement. Émetteur, le chercheur l'est 2 fois : (1) comme émetteur de la méthodologie d'enquête auprès des enquêtés (2) comme émetteur des résultats de l'enquête auprès des enquêtés et de la communauté scientifique tandis que les enquêtés deviennent émetteurs lors de la diffusion de la nouvelle approche déterminée par DP. Récepteur : les enquêtés le sont par 2 fois : (1) comme destinataire de l'annonce de la méthodologie de recherche destinée à faire d'eux des enquêtés coopérants (2) comme destinataires des résultats dont il faut éviter l'étiquetage (au sens sociologique) pour leur participation tandis que les chercheurs le sont comme destinataires des résultats.

En s'adressant au terrain, à la fois en amont et en aval de la recherche, il est nécessaire de s'adresser avec un representamen unique aux différents publics pour provoquer une réaction anticipée par le chercheur du lecteur de sa traduction et de ses compétences. En traduisant ce nouveau representamen qui sera lu et interprété, il se crée ce qu'Eco (1985) qualifie de *lecteur modèle*³ et qui permet ici de comprendre plus finement le rôle du chercheur, des chercheurs et celui des enquêtés en d'autres termes tels que ceux d'émetteur et récepteur.

Même dans l'usage de la TIT, où le traducteur est connaisseur des langues et des cultures qu'elles véhiculent, ce dernier doit connaître le lecteur modèle auquel son travail est destiné afin d'élaborer sa stratégie de traduction.

Ici, le lecteur modèle est biface : simultanément chercheur et enquêté informés de cet usage. L'usage de la TIT permet de répondre à l'acceptabilité du métatexte par le lecteur modèle qui ne trouve, dans la réalité, aucun individu standard mais seulement des individus qui sont proches de l'un ou l'autre profil.

Toutefois, ce lecteur qualifié de *modèle* (Eco : 1985), *abstrait* (Linvelt, 1981), *implicite* (Iser, 1985) ou *intime* (Rousset, 1986) est un lecteur virtuel créé par le chercheur qui lui confère une identité linguistique voire culturelle disposant des mêmes codes langagiers tel que le *representamen* proposé renvoie au même objet par un interprétant identique ou proche.

Ce lecteur modèle virtuel créé par le chercheur se compose de deux ensembles complémentaires : (1) le lecteur réel : à savoir le chercheur et l'enquêté réellement lecteurs coopérants qui deviennent actants au sens sémiotique et (2) le spectateur qui est destinataire et peut avoir une connaissance superficielle de la situation mais ni n'intervient (hormis sa coopération passive) ni ne subit de changement pendant la recherche. Le spectateur et le lecteur réel pourront passer d'un ensemble à l'autre si on considère que ces ensembles sont redéfinis à chaque recherche et que le lecteur réel d'une recherche pourra devenir le spectateur d'une autre et inversement⁴.

Toutes ces distinctions ne doivent pas minorer que le sens d'un *representamen* ne provient pas uniquement de sa lecture mais également du contexte dans lequel il est utilisé. Dans une recherche de terrain, toute exposition explicite à une méthode de recherche modifiera le comportement de notre lecteur réel qui acceptera - de façon plus ou moins explicite - de s'y laisser plonger.

Pour qu'émerge ce lecteur réel et éviter que de mauvaises inférences (par une compréhension erronée) apparaissent, une attention doit être portée au *representamen*, à sa présentation, à son utilisation et à son interprétation par l'établissement d'une relation de confiance et de proximité. En élargissant ce que disait Umberto Eco⁵, la recherche produira alors son propre lecteur réel qui va comprendre ou inférer la pertinence de la recherche. Ce lecteur réel étant à la fois chercheur et enquêté, la capacité à inférer sur le sens doit être pensée au moment de la traduction pour construire, et non espérer, un *representamen* tel que le lecteur soit « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui [l'auteur] a agi générativement. » (Eco, 1979 : 68).

Toutefois, le lecteur réel n'étant pas standard, le chercheur doit se préparer à ce qu'il ne soit pas uniquement celui se laissant faire après l'explication d'un concept dont on lui aura promis qu'il s'en trouvera enrichi mais également celui qui

ne comprend que partiellement ou rompt, par des comportements imprévisibles, l'homogénéité du parcours de recherche prévu. Pour construire ce « lecteur réel », il faut donc un chercheur modèle que le lecteur réel construit en interprétant les codes - explicites et implicites - utilisés par ce dernier. Finalement, le lecteur réel va se construire et exister en symbiose avec le chercheur modèle.

2.4. Traduire mais comment ?

La nécessité de traduire, en tenant compte de la culture et du style habituel de la langue pour exprimer l'objet de ce representamen et sa fonction auprès d'un lecteur réel, a fait envisager plusieurs stratégies de traduction pour une traduisibilité offrant des possibilités élargies et anticipant les différences culturelles et linguistiques en contexte vietnamophone. Pour mener à bien ce travail, les personnes sollicitées pour l'écriture des representamens devaient connaître ou comprendre que la langue est une des normes sociales et véhicule des valeurs ou moyens pour les atteindre. Les stratégies de traduction visent à ce que le representamen traduit de la DP soit simultanément un outil d'expression utilisable par les chercheurs et un outil de connaissance compréhensible par le terrain en anticipant les éléments de disqualification par le respect de la norme linguistique dans ce qu'elle a d'absolue (i.e. indépendante de la situation), sociale et d'usage (Muller, 1985 : 263-271) pour favoriser un representamen qui soit plus fonctionnel qu'esthétique.

La diversité des méthodes de traduction implique l'absence d'une méthode universelle et l'incomplétude de ne se référer qu'à une seule méthode. Pour varier autant les representamens que les pertes dues à une traduction interlinguale (i.e. par un autre système linguistique) tout en rejetant, par la seule difficulté de leur usage ultérieur, les possibilités d'une traduction intersémiotique (i.e. une traduction par un système symbolique non-linguistique), l'exploration de plusieurs possibilités est souhaitable.

3. Méthodologie de recherche

Afin de déterminer le meilleur representamen vietnamien possible d'un équivalent de *DP* dans un usage scientifique multidisciplinaire et comme usage sur le terrain, une analyse documentaire, des entretiens et des questionnaires ont été effectués⁶.

Plus précisément, la première méthode, l'analyse documentaire a consisté à collecter, synthétiser et étudier les caractéristiques de la DP, les avantages de la TIT et les caractéristiques du lecteur modèle dans un objectif transdisciplinaire de recherche.

La seconde méthode a consisté à proposer un representamen vietnamien nouveau, donc ayant une signification indéterminée à ce stade, à l'aide d'entretiens menés selon diverses modalités et à les faire valider par un questionnaire auprès de chercheurs universitaires vietnamophones de langue première et anglophones de langue seconde⁷.

Le representamen équivalent à DP ayant pour but de provoquer un interprétant dans un contexte sociétal qui n'amènerait pas à un étiquetage, il nécessite une maîtrise du vietnamien qui dépasse la simple compétence linguistique. La maîtrise fine des connotations sémantiques en fonction des différences socioculturelles, sociolinguistiques et politiques doit permettre d'anticiper les réactions possibles et éviter toute ambiguïté.

Trois méthodes de traduction ont été retenues : littérale, translittération et transcréation sans qu'aucune étude ou recherche littéraire préalable ait été effectuée pour en évaluer ou en hiérarchiser la pertinence. Pour que la démarche empirique retenue soit scientifique (i.e. reproductible) et qu'apparaissent des chemins inexploités ou des lacunes inaperçues, les traducteurs « humains » retenus ont été fortement sensibilisés à leur double rôle de traducteurs dans un répertoire langagier commun.

Chaque fois, deux étapes ont été respectées : une étape d'analyse où le traducteur (ou groupe de traducteurs) s'imprégnait de l'objet représenté pour le comprendre autant que faire se peut et une étape de synthèse pour en projeter, vers le lecteur réel (tel que se le représentait le chercheur modèle), un representamen élaboré pour en inférer l'interprétant souhaité.

Cette élaboration s'est faite en tenant compte des éléments socioculturels pour obtenir un representamen compatible avec l'espace culturel vietnamophone, c'est-à-dire dont les mots ne conduisent pas à un interprétant repoussant ou incompréhensible tout en étant conscient que :

[...] la traduction de la signification d'un énoncé est toujours le résultat d'une interprétation ; par conséquent, elle peut varier - et le fait -, selon chacun des individus qui y travaillent. De ce fait nous pouvons conclure qu'il existe une variété de traductions possibles dans la traduction interlinguistique aussi (Jakobson, 1987 : 429).

Ce procédé n'a pas été suivi pour l'utilisation de *Google Traduction* (GT) qui possède une base de données propre qu'aucune explication ne peut venir compléter pour une traduction particulière puisque sa traduction se base sur les statistiques. C'est ainsi que Google déconseille l'usage de GT pour la poésie⁸. Même s'il n'en

donne pas les raisons, on comprend que les jeux de mots (Reggatina, 2021), les implications socioculturelles ou politiques et les connotations restent impossibles à appréhender uniquement par l'outil statistique.

Pour la traduction littérale, nous-même de langue première française et partant de l'affirmation de Jakobson (1987 : 431), il a été pris en compte que :

Toute expérience cognitive et sa classification peuvent être traduites en n'importe laquelle des langues existantes. Quand il se trouve une déficience, la terminologie peut être qualifiée et amplifiée en utilisant des mots empruntés ou des traductions empruntées, par des néologismes ou des changements sémantiques, et, finalement par des circumlocutions.

Un groupe de 5 étudiants apprenant le français au niveau master 1 (sans équivalent au Vietnam) ou 2 (*thạc sĩ* dans le système vietnamien) ou déjà titulaire de ce niveau dans les domaines de la communication internationale, l'enseignement, l'économie, la traduction ou envisageant une poursuite d'étude en France ont été sélectionnés pour donner une traduction littérale de « DP ». Ces étudiants sont des habitués des milieux francophones dans le sens où il s'agit pour eux (simultanément) de la langue de leurs études et celle de leur lieu de travail.

La traduction littérale s'est faite en essayant de respecter au maximum le sens de chaque mot et du concept auquel il renvoyait. Il a donné de très riches discussions pour arriver à 2 representamens différents mais reconnus par ce groupe comme valables.

Pour les transcréations, le representamen français « DP » a subi une traduction intralinguale pour se rapprocher de son objet et y faire correspondre son interprétant. 4 nouveaux representamens français - mais temporaires et utiles juste le temps de l'étude - ont ainsi été élaborés. Ces transcréations consistaient, après avoir compris l'objet de la DP, à en avoir des interprétants plus conformes avant d'en élaborer les representamens à destination du lecteur réel. Cette modélisation peircienne, sans y être identique, pouvait présenter des analogies avec la TIT pour qui « [...] traduire n'est pas transcoder mais comprendre et exprimer » (Seleskovitch, Lederer, 1986 : 19) par le tryptique « comprendre, déverbaliser et reformuler ». Une stratégie idéale dans une communication interculturelle dont la finalité est de pallier le risque d'étiquetage et l'incompréhension entre le chercheur et l'enquêté en acceptant les caractéristiques sociologiques voire idéologiques du vietnamien et en proposant une traduction capable d'intégrer le domaine de la recherche vietnamophone sans nuire à la relation du chercheur avec son terrain de recherche dont il prendrait en compte la réalité sociale spécifique. La TIT a ensuite été utilisée par un praticien de cette méthode pour traduire en vietnamien les representamens français obtenus.

Pour la translittération, l'appel à un traducteur et linguiste sensible à la phonologie du vietnamien a également été nécessaire. Même si du *quốc âm* (milieu du X^e siècle) à son adaptation, le *chữ nôm* (début XIII^e), le système d'écriture vietnamien a davantage consisté à mettre en valeur les mots d'origine vietnamienne (face au chinois classique) et leur prononciation qu'à intégrer des mots nouveaux, la translittération a été facilitée, pour devenir une composante régulière de la langue vietnamienne, grâce au *quốc ngữ* (qui remplaça le *chữ nôm* par un décret colonial en 1920) et la latinisation de l'écriture vietnamienne. Depuis plus d'un siècle, que ce soit avant 1945 pour des termes mécaniques, techniques, scientifiques et relatifs à la nourriture issus du français⁹, entre 1945 et 1986 pour des termes en relation avec le communisme (principalement les héros étrangers¹⁰) puis à partir de 1986 et du *đổi mới* par l'importation de mots d'origine américaine¹¹, de nombreux mots sont entrés dans le vocabulaire et disposent d'un usage courant. Ici, c'est une translittération phonologique qui a été effectuée même s'il est à noter que celle-ci a tendance à ne pas être appliquée aux mots anglais qui sont souvent retranscrits sans changement.

Les résultats des différentes traductions élaborées ont été soumis auprès de 10 personnes (2 traducteurs, 1 linguiste, 7 enseignants-chercheurs dont des doyens de facultés) au Vietnam par l'intermédiaire d'un questionnaire envoyé en ligne et composé de 3 parties principales :

- 1^{re} partie sur l'identité des personnes interrogées : les enquêtés étaient invités à se présenter et à préciser leurs domaines d'activités et d'expertise, la durée de leur expérience et leur proximité avec le milieu de la recherche.
- 2^e partie sur le sens du concept de DP et le problème éthique : les enquêtés étaient invités à prendre connaissance de la définition du concept de DP, de son adéquation avec sa dénomination actuelle avant d'être invités à exprimer leur avis sur l'intérêt d'une telle méthode dans le domaine de la recherche et sur le problème éthique que le questionnaire expliquait.
- 3^e partie : les enquêtés étaient invités à prendre connaissance de l'intention de renommer la DP et de proposer une nouvelle dénomination. Par la suite, un ensemble de nouvelles dénominations leur était proposé et chaque personne interrogée était invitée à donner un avis justifié sur chacune avant de faire de nouvelles propositions.

Après la collecte des données secondaires (méthodes de nouvelle dénomination) et primaires (élaboration de nouvelles dénominations, évaluation de leur facilité de compréhension et sollicitation de mots nouveaux si possible), ces données ont été traitées, synthétisées et analysées afin de proposer le meilleur représen

possible dans un usage de recherche scientifique dans le domaine des sciences humaines.

4. Les résultats de cette recherche sont présentés dans la section ci-après

Résultats de la recherche

La 1^{re} étape des résultats obtenus sont les différentes traductions ci-après¹² :

Traduction littérale		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Representamen donné par <i>Google traduction</i>	Lệch lạc tích cực	GT n’a pas rendu le representamen moins opaque et n’a pas fait disparaître le risque d’étiquetage des enquêtés. Séduisant en théorie, cette nouvelle dénomination semble difficilement utilisable en SHS.
Par une série de discussions et d’entretiens avec des étudiants vietnamiens francophones après compréhension du concept de DP	Cư xử không phù hợp với chuẩn mực xã hội	Le representamen explique parfaitement la DP sans suggérer que ce comportement serait positif ou non même si « <i>không phù hợp với chuẩn mực</i> » (différent des normes) peut provoquer un étiquetage, le rendant difficilement utilisable. Le groupe d’étudiants a manifesté une nette préférence pour cette traduction par rapport à la suivante en précisant qu’elle n’était pas utilisable car plus proche d’une périphrase que d’une véritable traduction.
	Cư xử không đúng mực nhưng mang tính tích cực	Ce representamen a tenté de coller au representamen original mais en conserve trop les aspects négatifs. Comme le representamen précédent : il s’agit davantage d’une périphrase qu’une traduction.

Tableau n°1 : Propositions de traductions littérales

Transcréation		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Par un traducteur professionnel après compréhension du concept de DP	vượt trội tích cực	L’idée de <i>dépassement</i> (vượt trội) associée à une personne pourrait paraître stigmatisante ou caricaturale en contexte occidental mais au Vietnam, où l’efficacité et la rentabilité sont de plus en plus ostensibles, ce representamen ne devrait pas être perçu négativement. En l’associant à <i>positif</i> (tích cực), il permet de mettre en avant le dépassement individuel comme étant collectivement positif.

Transcréation		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Par un traducteur professionnel après compréhension du concept de DP	Sự khác biệt sáng tạo	Dans un contexte français, la <i>différence</i> (sự khác biệt) peut donner un interprétant positif (dans un contexte de vivre ensemble) ou, au contraire, stigmatisant. Ce representamen n'a pas la même portée au Vietnam où il devrait avoir un interprétant plutôt positif. Cette différence est dite <i>créatrice</i> (sáng tạo) pour mettre en avant l'idée d'innovation.
	Sự khác biệt tích cực	Même explication pour <i>différence</i> (sự khác biệt) et <i>positif</i> (tích cực) que pour les 2 representamens précédents.
	Biến đổi sáng tạo	Le mot <i>variation</i> (biến đổi) semble plus neutre que <i>différence</i> (sáng tạo), d'où cette proposition. Même explication pour <i>créatrice</i> que dans <i>Sự khác biệt sáng tạo</i>
	Biến đổi tích cực	Même explication pour <i>variation</i> et <i>positive</i> que celles de <i>Biến đổi sáng tạo</i> et <i>Sự khác biệt tích cực</i>

Tableau n°2 : Propositions de transcréations

Translittération		
Origine du representamen traduit	Representamen obtenu	Commentaires
Par un traducteur professionnel sans compréhension du concept de DP	Dê vi ăng xơ pô zi ti vơ	La transcréation par translittération phonologique est courante mais les transcréations obtenues s'adaptent généralement au vietnamien en étant bi-syllabiques. La longueur de cette translittération fait conjecturer qu'elle ne sera pas adoptée.

Tableau n°3 : Proposition de translittération

La 2nde étape des résultats est l'appréciation par les enquêtés des différents representamens proposés. 4 personnes interrogées connaissaient le concept de DP et, après explication, ils étaient 8 à trouver que le representamen correspondait au concept.

Pourtant, après que nous avons mentionné les raisons pour lesquelles nous pensions que ce concept comportait un problème d'éthique, une seule personne

sondée estimait que le representamen original pouvait être conservé et 9 estimaient qu’il devait être changé que ce soit par une formation à ce concept (1 personne) ou par une traduction (2 personnes), les autres (6 personnes) ne proposant aucune alternative. Deux representamens en vietnamien de remplacement ont été proposés par 2 enquêtés :

« Lệnh chuẩn tích cực » a été suggéré par 2 enquêtés. Ce representamen étant très proche de celui obtenu par GT, on peut conjecturer que GT serait assez proche du representamen final à utiliser.

« Phá cách tích cực » a été suggéré par 1 enquêté. Nous avons décidé d’exclure cette proposition car *phá cách* désigne généralement la création artistique (mode, peinture, sculpture...). Son usage pourrait alors donner un interprétant éloigné de l’objet et du domaine de recherche pour lequel nous cherchons un nouveau representamen.

La suite du questionnaire consistait à commenter l’ensemble des propositions présentées à la section précédente et à les situer sur une échelle allant de 1 à 3 (*doesn’t match the concept* à *matches the concept*).

Les résultats pour chaque representamen sont résumés ci-dessous :

Traduction littérale				
Representamens	Commentaires des enquêtés	Résultats (en nombre d’enquêtés par note)		
		1	2	3
Lệnh lạc tích cực	Pour 3 des enquêtés, ce representamen renvoie à quelque chose de trop négatif tandis qu’il est perçu comme inadapté par 6 autres. 1 enquêté a estimé qu’il était raisonnable de l’accepter.	4	5	1
Cư xử không phù hợp với chuẩn mực xã hội	Pour 3 enquêtés, ce representamen est trop long pour être scientifique et utilisé dans le domaine de la recherche. Il reste négatif pour 2 d’entre eux.	6	4	0
Cư xử không đúng mực nhưng mang tính tích cực	Pour 4 enquêtés, ce representamen est trop long. Pour 2 d’entre eux, il serait flou, connoté négativement et serait plus une tentative d’explication qu’une traduction.	4	6	0

Tableau n°4 : Résultats sur les traductions littérales

Transcréation				
Representamens	Commentaires des enquêtés	Résultats (en nombre d'enquêtés par note)		
		1	2	3
Vượt trội tích cực	Selon les enquêtés, ce representamen serait positif, peut-être trop, et l'on perdrait la notion de déviance contenue dans le representamen original. L'un des enquêtés a relevé qu'il s'appliquait plus à des personnes qu'à des comportements, ce qu'un autre enquêté a qualifié de forme de discrimination [positive].	4	4	2
Sự khác biệt sáng tạo	Si 2 des enquêtés relèvent que ce representamen est assez facile à prononcer et à retenir en vietnamien, ils sont également 2 à noter qu'il insiste plus sur la différence que sur la créativité et que cela s'éloigne du concept original.	3	4	3
Sự khác biệt tích cực	Pour les enquêtés, ce representamen correspond tout à fait au concept. L'un d'eux relève qu'il s'applique mieux aux comportements que « vượt trội tích cực », un autre qu'il est court (contrairement aux autres). Toutefois, même en le trouvant approprié au concept, un enquêté relève un écart trop grand entre le representamen original et cette traduction mais n'a aucune suggestion à faire pour pallier ce problème.	1	2	7
Biến đổi sáng tạo	Les enquêtés soulignent l'inadéquation du representamen, chacun avec une raison différente telle que l'usage de « biến đổi », trop éloigné du sens de « déviance », l'absence de notion de créativité ou le fait qu'il pourrait signifier que l'individu agit sans volonté propre.	5	4	1
Biến đổi tích cực	« Biến đổi » provoque ici les mêmes remarques que précédemment tout en remarquant que les enquêtés le préfèrent au representamen précédent de « biến đổi sáng tạo » qui lui ressemble.	3	6	1

Tableau n° 5 : Résultats sur les transcréations

Translittération				
Representamens	Commentaires des enquêtés	Résultats (en nombre d'enquêtés par note)		
		1	2	3
Dê vi ăng xơ pô zi ti vợ	Les enquêtés reconnaissent la translittération et le fait que cela est très courant en vietnamien. Toutefois, ils estiment que ce representamen est à la fois trop long et sans réelle signification ce qui pourrait provoquer beaucoup d'incompréhension parmi ses potentiels et rares utilisateurs.	4	5	1

Tableau n°6 : Résultat sur la translittération

5. Discussion et conclusion

Par une approche cibliste prenant en considération les besoins supposés du lecteur réel dans un objectif d'idiomaticité et ouvrant un interprétant plus conforme à l'objet par un representamen vietnamien, *DP* a été analysé et l'équivalence *sự khác biệt tích cực* a été retenue selon des critères voulus aussi transparents et objectifs que possible.

Les résultats ont montré que :

- GT n'a pas été capable d'offrir une traduction adaptée avec une intervention humaine minimale. Ce résultat ne signifie pas que la technologie de traduction n'a aucune raison d'exister mais confirme plutôt qu'il s'agit d'un outil complémentaire dont il faut juger de la pertinence par le contexte et le type de prototexte.
- Les 2 propositions faites par le groupe d'étudiants ont été plus fortement rejetées que celle de GT. Cela confirme, s'il en était besoin, que le rôle d'un traducteur humain ne se limite pas à une traduction littérale mais nécessite une connaissance explicite et implicite de critères culturels, littéraires... allant jusqu'à l'esthétique pour nourrir une réflexion fine et avant d'arriver à un résultat.
- le representamen *sự khác biệt tích cực* élaboré par un traducteur praticien de la TIT est privilégié à *vượt trội tích cực* par des chercheurs vietnamophones. *Vượt trội tích cực* apparaissant comme trop positif, gommant trop la notion de déviance qui, même si elle est problématique, doit être traduite. L'idée que cela s'appliquerait plus à des personnes qu'à un comportement rend *sự khác biệt tích cực* plus pertinent ; ce dernier étant également vécu comme suffisamment court pour être retenu et énoncé facilement.

Ces résultats font considérer que la TIT a donné une traduction générant un interprétant conforme à l'objet sans y percevoir un problème d'étiquetage ; répondant en cela à l'hypothèse de départ d'adéquatabilité (Tourey, 1995 : 56-57) même si un enquêté a rejeté cette traduction (tout en affirmant qu'il ne pouvait en suggérer une meilleure).

Toutefois, parce que la TIT exige compréhension, déverbalisation et reformulation ; ce processus donne un résultat issu d'une interprétation qui n'est pas une équivalence totale. Cet article permet d'affirmer que plusieurs traductions possibles ont été élaborées et proposées et que l'une d'elles a été retenue par les enquêtés. Les détails fournis sur son élaboration la rendent étudiable.

À ce stade, la recherche vietnamophone ne peut pas s'emparer de *sự khác biệt tích cực* sans d'abord finaliser ce travail propédeutique de soumission auprès de non-chercheurs pour en mesurer l'acceptabilité (Tourey, 1995 : 56-57) car il a aussi été établi des possibilités sociologiques, langagières, linguistiques, culturelles par anticipation d'un lecteur réel que cet article n'a pas entièrement sollicité et dont l'image a été construite par ses réactions supposées. Or, paraphrasant Eco, « La prévision quant à la compétence même du Lecteur réel peut avoir été insuffisante - par manque d'analyse historique, erreur d'évaluation sémiotique, ou sous-évaluation des circonstances de destination. » (Eco, 1979 : 70)¹³. La traduction proposée, quoique adéquate, pourrait alors ne pas être acceptable.

Bibliographie

Cortès, J. 2017. « Eppur si muovo ! Entre Art, Possibilité et Nécessité, réflexion sur les paradoxes de la Traduction ». *Synergies Chine*, n° 12, p. 9-31. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine12/jacques_cortes_preface.pdf [consulté le 30 août 2022].

Đinh, H. V. 2010. *Dạng bị động trong tiếng Pháp và những phương thức biểu đạt tương đương trong tiếng Việt*, Hanoi : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi. [En ligne] : https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/16557/1/V_L2_00719.pdf [consulté le 30 août 2022].

Đinh, H. V. 2017. *Lý thuyết dịch nghĩa ngôn bản. Kỳ yếu Hội thảo quốc gia 2017 về nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và Quốc tế học tại Việt Nam*, Hanoi : Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi, p. 605-611. [En ligne] : https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/67287/1/%C4%90INH%20H%E1%BB%92NG%20V%C3%82N.pdf [consulté le 30 août 2022].

Eco, U. 1985 [1979]. *Lector in fabula*. La coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris, Grasset (traduction de l'italien par Myriem Bouzahr).

Eco, U. 2006. *Dire presque la même chose – Expériences de traduction*. Paris : Grasset.

Hồ, Đ. T. 2012. *Dịch thuật và tự do*. Hanoi : Hồng Đức. [En ligne] : <https://www.slideshare.net/KimSangTranslation/dch-thut-v-t-do-h-c-tc> [consulté le 30 août 2022].

Iser, W. 1985 [1976]. *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles : Mardaga (traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer).

Jakobson, R. 1987. *Language in literature*, On Linguistic Aspects of Translation, Harvard University Press.

Lederer, M. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette.

Lederer, M., Seleskovitch, D. 1986. *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Erudition.

Linvelt, J. 1981. *Essai de typologie narrative : le « point de vue » Théorie et analyse*. Paris : Librairie José Corti.

Müller, B. 1985. *Le français d'aujourd'hui*. Vol. 47. Klincksieck.

Regattina, F. 2021. *Traduction automatique et jeux de mots: l'incursion (ludique) d'un inculte*. [En ligne] : https://motsmachines.github.io/2021/en/submissions/Mots-Machines-2021_paper_5.pdf [consulté le 30 août 2022].

Romani Aguillon, Y. 2020. Positivons la déviance positive ! 2020 International Graduate Research Symposium & 10th East Asia Chinese Teaching Forum, University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi (ULIS-VNU), Oct 2020, Hanoi, Vietnam. [En ligne] : <https://amu.hal.science/hal-03475788> [consulté le 30 août 2022].

Rousset, J. 1986. *Le Lecteur intime de Balzac au journal*. Paris : Librairie José Corti.

Singhal, A., Sternin, J., Dura, L. 2009. Combating malnutrition in the land of a thousand rice fields: Positive deviance grows roots in Vietnam. *Positive Deviance wisdom series*, n° 1, Boston, MA: Tufts University, Positive Deviance Initiative. [En ligne] : <https://static1.squarespace.com/static/5a1ee-b26fe54ef288246a688/t/5a6ec2a80d92971475ca9f4c/1517208234312/PDVietnam07112010.pdf> [consulté le 30 août 2022].

Singhal, A. 2015. Transformer l'éducation de l'intérieur. Développer l'apprentissage et la mémorisation par la déviance positive (p. 100). *Savoirs* 2015/1, n° 37. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2015-1-page-99.htm> [consulté le 30 août 2022].

Toury, G. 1995. Descriptive translation studies and beyond (Vol. 4). Amsterdam : J. Benjamins. [En ligne] : https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1154569/mod_resource/content/1/Toury%2C%20revised.pdf [consulté le 30 août 2022].

Walzer, J. 2002. It takes a village. Tufts Nutrition Magazine.

Notes

1. Les deux auteurs ont contribué à la conception, à la rédaction et à la révision de cet article. Yves Romani a réalisé la revue de littérature, le questionnaire et l'analyse de données. DINH Hong Van a diffusé le questionnaire auprès d'un public d'experts préalablement sélectionné et validé la pertinence des résultats.

2. Appelé parfois Théorie du sens ou Théorie de l'École de Paris.

3. Eco expose la notion de lecteur modèle d'un texte littéraire mais ses arguments peuvent être repris pour celui d'un prototexte scientifique

4. Selon que le lecteur réel et le spectateur seront des individus ou des groupes, ce passage d'un ensemble à un autre serait bijectif ou surjectif. Ces propriétés ne seront pas étudiées car elles ne trouvent pas de pertinence dans cet article.

5. Eco U., 1979, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. de l'italien par M. Bouzaher, Paris, B. Grasset, 1985. « *qu'un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre...* » p. 65.

6. Nous remercions les étudiants et chercheurs qui ont participé à nos recherches.

7. Au Vietnam, même si l'anglais n'est pas une langue officielle, il est largement favorisé dans le système éducatif comme langue à apprendre et de nombreux textes officiels sont traduits en anglais par les ministères vietnamiens. Il s'ensuit que pour les personnes interrogées, l'anglais est une langue ayant une réalité scolaire et universitaire au service de l'acquisition de DNL et inséparable du milieu de la recherche. Pour cela, il est qualifié ici de langue seconde.

8. <https://ai.googleblog.com/2006/04/statistical-machine-translation-live.html>

9. Tels que boulon (bu lông), écrou (ê cu), guidon (ghi đống), manivelle (ma ni ven), biscotte (bích cốt), bifteck (bít tết), fromage (phô mai)... Les exemples sont nombreux.

10. Tels que Karl Marx (Các Mác), Engels (Ang Ghen) et Lénine (Lê nin) passés en *quốc ngữ* par translittération phonologique (et non phonétique) et application du bi-syllabisme du vietnamien faisant perdre une partie du nom d'origine (Karl Marx conserve ainsi son prénom mais pas Friedrich Engels)

11. Tels que télévision (ti vi) ou d'autres mots relatifs à la technologie avec des emprunts comparables à ceux faits par le français (email, internet...).
12. Ce résultat a été obtenu le 02 juillet 2021. Aujourd'hui, GT donnerait *sự lếch lạch tích cực*. L'ajout de *sự* ne change en fait ni le representamen ni l'interprétant donc n'impacte pas les résultats de cette recherche. *Sự* placé devant un mot correspond ici à un déterminant. Le changement est principalement esthétique et permet d'identifier avec certitude que *lếch lạch* est bien un nom et non pas un adjectif.
13. La citation a été changée pour remplacer *modèle* par *réel*.



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Étude croisée des didactiques de classe du français dans des universités de Thaïlande et du Vietnam

DEJAMONCHAI Sirajit

Université Thammasat, Thaïlande

sirajitd@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6175-432X>

THIPKONG Penphan

Institut de Technologie Suvarnabhumi, Thaïlande

phenphan.thipkong@gmail.com

Reçu le 30 décembre 2022 / Évalué le 30 mars 2023 / Accepté le 15 juillet 2023

Résumé

Quelles sont actuellement les approches didactiques réellement utilisées dans les cours de français dans les universités de Thaïlande et du Vietnam ? Pour le savoir, des données ont été recueillies au moyen de l'observation et de l'analyse de séances d'enseignement filmées dans plusieurs universités des deux pays, ainsi que grâce à des entretiens avec les enseignants. L'objectif de cette étude comparative interuniversitaire est, d'une part, d'identifier les points communs, les ressemblances, les différences et les tendances didactiques générales en classe de français langue étrangère et de français sur objectifs spécifiques ; *et d'autre part, de proposer des pistes de réflexion pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans la région de l'Asie du Sud-Est.*

Mots-clés : didactique de classe, méthode de français, méthodologies, stratégies et techniques de classe

A crossover study of didactical practices in French classrooms of several Thai and Vietnamese universities

Abstract

What didactical approaches are really used nowadays in university French courses in Thailand and Vietnam? To answer this question, data was collected from the video-based observation and analysis of classrooms in several universities of the two countries, as from interviews with teachers. The objective of this inter-university comparative study is, on the one hand, to identify points of commonality, similarities, differences and didactical trends in FFL and FSP classes; and on the other hand, to suggest avenues for reflection on how to improve the teaching and learning of French language in the Southeast Asian region.

Keywords: classroom didactical practices, french textbook, methodologies, classroom strategies and techniques

1. La problématique de la didactique de classe à l'université

La présente recherche¹ fait suite à notre recherche sur les didactiques de classe réalisée en 2019 et publiée en 2020 sous la forme de deux articles dans les Actes du Séminaire intitulé *Enseignement/apprentissage du et en français. Regards croisés*, (cf. Bibliographie), qui s'est tenu à Siem Reap au Cambodge. Elle a pour objectifs² :

- d'élargir l'identification des « didactiques de classe » à plusieurs universités thaïlandaises de la capitale et des provinces ;
- de croiser les données entre elles pour voir quelles sont les ressemblances et différences dans la façon de faire la classe entre les enseignants de français de Thaïlande ;
- enfin, de croiser ces tendances didactiques avec celles du Vietnam pour voir s'il y a des points communs entre les deux pays de la région du Sud-Est asiatique.

De là, nous espérons mieux comprendre les enseignements/apprentissages du français au sein des universités actuelles, et identifier ce qui pourrait être fait pour ré-/in-nover aussi bien l'enseignement/apprentissage du français général (ou français langue étrangère - FLE) que la formation en français par le biais du français sur objectifs spécifiques (FOS) dans notre région d'Asie du Sud-Est. Partant de notre problématique, nous poserons les questions de recherche comme suit :

- a. Quelles pratiques didactiques sont mises en place effectivement par les enseignants universitaires thaïlandais et vietnamiens dans leurs classes de FLE ou de FOS ? Y a-t-il des constantes qui permettraient de penser que ce sont des « didactiques de classe », c'est-à-dire des didactiques propres à un enseignant et/ou à un groupe d'enseignants - lorsqu'une mise en parallèle des pratiques est effectuée entre différents enseignants ? Y a-t-il des différences notables chez un(e) même enseignant(e) selon qu'il/elle enseigne le FLE ou le FOS ?
- b. Quels sont les points communs, les ressemblances, les différences et les tendances didactiques générales dans chaque pays, puis dans les deux pays ?
- c. Qu'est-ce qui serait à garder ou à changer si l'on veut réformer/innover l'enseignement/apprentissage du français et/ou repenser la formation des enseignants dans les pays concernés ?

2. Fondements théoriques

Pour étudier les didactiques de classe, nous nous appuyons :

(1) sur la description des grandes méthodologies d'enseignement, des approches et perspectives didactiques par Cuq et Gruca (2003: 234-250) et sur Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, (CECR) du Conseil de l'Europe (2001: 11-15) que nous résumons dans ce tableau :

n°	Méthodologies, leurs fondements théoriques et/ou manuels représentatifs	Grandes caractéristiques	Principaux procédés ou techniques de classe
1	traditionnelle ou <i>Grammaire-traduction</i> <i>Lecture-traduction</i> ≈ enseignement des langues mortes : latin, grec	- enseignement de la langue écrite normative, la littérature comme cible de l'apprentissage - grammaire explicite avec utilisation du métalangage - recours à l'explication ex cathedra et à la traduction en LM	- écrit : support principal de l'enseignement/ apprentissage - utilisation fréquente de la langue maternelle (LM) - exercices de traduction (thème, version)
2	directe ≈ enseignement des langues <i>vivantes</i> à partir de 1901	- priorité à l'acquisition de l'oral - apprentissage du vocabulaire courant et de la grammaire de base, de façon implicite, inductive - l'écrit est l'auxiliaire de l'oral - approche globale du sens des textes - prévalence de la compréhension globale	- explications avec gestes, mimiques, dessins et/ou exemples en LE, - interdiction de la LM et de la traduction en classe - jeux de questions-réponses ; saynètes et dramatisation
3	audio-orale <i>The Army Specialized Training Program</i> (ASTP, 1942-1943) - avec comme support le behaviorisme: <i>Stimulus-Réaction-Renforcement</i>	- langue orale avec dialogues fabriqués, progression rigoureuse - grammaire inductive basée sur l'analyse contrastive, acquisition des structures pas à pas (<i>pattern drills</i>) - création des automatismes à travers l'imitation et la mémorisation - écrit peu abordé	- utilisation du magnétophone, laboratoire de langues - exercices de répétition et exercices structuraux - évitement au plus possible des interférences
4	structuro-global audio-visuelle (SGAV, 1960-1980) - 1954 : <i>Le français fondamental</i> . 1 ^{er} degré (1475 mots) . 2 nd degré (1609 mots) ; - 1960 : <i>Voix et images de France</i> -1972 : <i>De vive voix</i>	- langue orale en situation de communication quotidienne - dialogues fabriqués - progression rigoureuse - grammaire inductive et implicite de la parole - vocabulaire de base - le sens avant la forme - apprentissage de l'écrit différé (après 60 heures de cours)	- leçon à 5 moments : Présentation-explication-répétition-réemploi/ exploitation- transposition - utilisation du magnétophone et du film fixe - utilisation de la paraphrase pour la présentation et l'explication - exercices structuraux pour fixer et consolider les structures des dialogues - jeux de rôle et activités de dramatisation pour le réemploi

n°	Méthodologies, leurs fondements théoriques et/ou manuels représentatifs	Grandes caractéristiques	Principaux procédés ou techniques de classe
5	communicative <i>Un niveau-seuil (1976)</i>	- la langue dans sa dimension sociale et culturelle - appropriation des 4 compétences communicatives, selon des besoins langagiers prédéfinis - grammaire notionnelle-fonctionnelle enseignée/acquise à travers des actes de parole - écrit réhabilité dès le début de l'apprentissage - centration sur l'apprenant, considéré comme sujet et acteur de l'apprentissage	- utilisation des documents authentiques et du matériel complémentaire pour mieux cibler une compétence et élargir l'acquisition de la culture - simulations, jeux de rôle pour l'acquisition d'une compétence de communication - pratiques et démarches diversifiées, hétérogènes (d'où l'appellation <i>Approche communicative</i>)
6	perspective actionnelle <i>CECR, 2000</i>	- l'apprenant est en même temps l'utilisateur de la langue apprise et un acteur social - réalisation des tâches en mobilisant des compétences générales et communicatives - développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle - centration sur le groupe	- pédagogie par simulation et par projets - utilisation des TICs (multimédias, Internet, websites) - travail de groupe, apprentissage collaboratif et solidaire

2) et sur les deux postulats suivants :

a) La didactique est définie comme l'étude des « *phénomènes de transmission et d'appropriation complexes dans leurs origines et dans leurs effets* » (Martinez, 2018: iii) des savoirs. Dans notre cas, il s'agira de voir comment le FLE ou le FOS est enseigné - et approprié - dans les classes, à travers la transmission et l'appropriation ;

- des 4 compétences dites communicatives : compréhension orale (CO) - compréhension écrite (CE) - expression/production orale (EO/PO) - expression/production écrite (EE/PE) ;
- des compétences linguistiques et langagières, avec comme composantes : le lexique, la prononciation/diction, l'orthographe, les grammaires de phrase et de texte ;

- d'une compétence pragmatique : connaissance linguistique renvoyant à la situation et à l'acte d'énonciation ;
- des composantes référentielles et socio-culturelles : connaissances générales, connaissances en civilisation, en cultures savantes, connaissances quotidiennes et des spécialités ;
- et enfin des compétences stratégiques : stratégies, techniques ou procédés d'enseignement et d'apprentissage.

b) Nous définissons la « didactique de classe » comme la façon d'enseigner particulière à un enseignant, laquelle pourrait être identifiée à travers :

- des connaissances et la maîtrise par l'enseignant des théories didactiques « officielles », c'est-à-dire méthodologies/approches, stratégies, techniques, procédés... prescrits ou proposés par l'institution, par la recherche ou par la méthode utilisée (Martinez, 2018 : 7) ;
- des choix et applications des approches et/ou procédés par l'enseignant dans ses cours, que ce soit de manière consciente ou non, au travers de ses « bricolages » ou de son éclectisme ;
- ses savoirs et savoir-faire pédagogiques venant des théories éducatives et courants pédagogiques (behaviorisme ; constructivisme ; socio-constructivisme...) ;
- ses compétences communicatives et professionnelles manifestées à travers ses utilisations de la langue étrangère ou de la langue cible (LE) et de sa langue maternelle (LM), ses façons, stratégies et/ou techniques pour communiquer, expliquer/étayer, organiser, gérer, guider, motiver, encourager, corriger, évaluer l'apprentissage ;
- l'utilisation effective en classe du matériel didactique : manuel, tableau, illustrations iconographiques et/ou équipements technologiques.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Étude du terrain

Le recueil des données a été réalisé dans les 2 pays. Nous avons pu recueillir en tout 12 vidéos de classe : en Thaïlande 3 cours de FLE et 5 de FOS ; au Vietnam 3 de FLE et 1 de FOS. Ainsi, notre échantillon comprend :

- a) 7 enseignants universitaires thaïlandais pour 4 cours de FLE (M-1, P-1, P-2, T-1) et 5 cours de FOS (M-2, K, KH, P-3, T-2), certains enseignants ayant donné seulement un cours de FLE et d'autres des cours de FLE et de FOS. Du côté thaïlandais, 2 enseignants travaillent dans des universités se trouvant à

Bangkok, la capitale, et 5 autres travaillent dans des universités en province (dans le Nord et dans le Nord-est).

b) Du côté vietnamien, 3 enseignants universitaires ont participé ; l'un donnant 2 cours de FLE à deux classes de niveaux différents à l'École Supérieure du Génie Civil (ESCG) (H-1, H-2) ; les 2 autres à l'Université des Langues et des Études Internationales (ULEI-UNH) (H-3), l'un des deux faisant une classe de FLE, et l'autre un cours de FOS. Ces deux établissements supérieurs sont à Hanoï.

Les données recueillies comprennent donc les 3 volets suivants :

- la leçon et la méthode de français utilisées dans le cours observé et/ou filmé. C'est le à-faire, servant de support au cours et à l'enseignement/apprentissage ;
- une à deux séance(s) de classe filmée de chaque enseignant. C'est le *fait* ou travail effectif en classe ;
- enfin, dans la mesure du possible, ce que l'enseignant dit dans les interviews après la séance, sur son/ses cours filmé(s), sur ses représentations didactiques et pratiques de classe, c'est-à-dire le *dit*.

3.2 Analyse des données

3.2.1. Pratiques didactiques en FLE et en FOS en Thaïlande

1) Utilisation ou non d'un manuel

Dans notre étude, les enseignants thaïlandais ont opté pour l'utilisation d'une méthode dans 5 sur 9 des cas étudiés (P-1, P-2, -P3, T-1, T-2...). Toutefois, dans la plupart des cas, la nature, les objectifs et l'ordre des activités et des contenus proposés ont été soit omis (P-1) ; soit appliqués mécaniquement sans que le professeur ne soit capable d'adapter les activités au niveau des étudiants ; soit dénaturés, par exemple, par un rappel de la leçon précédente excessivement long (P-1) ; soit transformés en activité orale au lieu d'une activité écrite (P-2) ; soit exploités autrement pour d'autres objectifs : activité devenue test de contrôle (T-1).

En ce qui concerne la non-utilisation d'une méthode dans les autres cas, on se demande quelle en est la raison. Est-ce qu'il n'y a pas de manuel ? Cependant, une autre remarque s'impose : les documents préparés/adaptés par le professeur proposent davantage de textes que d'activités orales (KH).

2) Les techniques de transmission des savoirs et/ou savoir-faire

Nos analyses font ressortir les deux techniques utilisées massivement et presque exclusivement, à savoir :

- **Explication ex-cadrait** : souvent les professeurs expliquent seuls et longuement, parfois très en détail (P-1, T-1) en français et/ou avec des traductions en LM (P-2), sans vraiment impliquer les étudiants pour qu'ils construisent ensemble, avec le professeur, une compréhension de la notion ou du texte en question. De plus, l'explication est en général centrée sur le vocabulaire (et de temps en temps sur la grammaire) plus que sur la compréhension du texte/dialogue. Par ailleurs, elle est de caractère intellectuel plutôt que visant ou dirigée vers une réutilisation. D'où une explication ex cathedra pour faire comprendre la notion/le sens des mots plus que le texte/dialogue ou pour amener au réemploi (une habitude que nous observons quotidiennement dans les cours de spécialités universitaires). Peu de répétitions des mots ou des bonnes réponses (sauf M) ou d'autres moyens pour faire retenir les mots, les professeurs ne donnant pas aux étudiants des stratégies ou des techniques pour apprendre par eux-mêmes en classe et à la maison.
- Les explications étant en général le seul moyen utilisé pour transmettre les savoirs et savoir-faire, le professeur a tendance à monopoliser la parole. Il est vrai qu'il peut aussi y être amené en raison de l'absence de réponse ou du fait des réponses quasi monosyllabiques des étudiants. Par ailleurs, les explications sont *presque exclusivement verbales* (le professeur parle seulement), tandis que les illustrations et/ou images du manuel, qui sont généralement projetées à l'écran, sont peu ou non exploitées à fond, et surtout ne sont pas utilisées comme mise en situation pour favoriser ou guider la compréhension des dialogues ou textes, ou induire les réponses des étudiants. D'autres moyens technologiques (Internet, ordinateurs, smartphones) ou pédagogiques (travail individuel, de groupe entre étudiants) ont été peu/non mis en place et leurs résultats ont été sous-exploités...
- **Le jeu de Question-réponses (Q-R)** : les questions sont souvent centrées sur le vocabulaire et quand les étudiants ne savent pas y répondre, elles sont répétées telles quelles, sans les reformulations nécessaires (P-2, P-3). Par ailleurs, les enseignants posent peu de questions de relance, de guidage ou d'étayage. Parfois les questions paraissent sans objectif réel (questions de caractère phatique, c'est-à-dire sans vraiment attendre une réponse ou sans faire attention à la réponse chez certains enseignants). Ainsi, avec les techniques d'explication et de questions-réponses, le travail en classe

du professeur est devenu essentiellement magistral et collectif. Pour les étudiants, il n'y a pratiquement pas d'activités de groupe, sauf quelques moments de travail en binômes, assez brefs d'ailleurs (dans M-1) et quand il y en a, les résultats du travail de groupe sont peu/non exploités à fond. En conséquence, les interactions horizontales entre étudiants n'existent quasiment pas, même en cas d'exposés.

3) La mise en place et la formation à des compétences

En ce qui concerne la mise en place des 4 compétences communicatives (en classe de FLE) et des savoir-faire (cas du FOS), ce qui apparaît clairement, c'est qu'il y a très peu d'activités orales réelles en classe, à part des questions-réponses entre le professeur et les étudiants. Par ailleurs, quand le professeur suit un manuel, il semble que la pratique de compétences soit comme suit :

- en compréhension orale, les dialogues au début des leçons sont souvent enseignés comme des textes pour la compréhension écrite avec livre ouvert pendant l'écoute, et peu de suggestions sont faites par le professeur sur comment faire pour comprendre en écoutant ; peu ou pas de questions de guidage pour la compréhension du dialogue. Et puis, les réponses aux exercices de compréhension orale sont souvent résolues/données par le professeur lui/elle-même ;
- en production orale, il n'y a quasiment pas d'activités pour l'apprentissage et l'exercice de cette compétence en classe. Il semble que les professeurs considèrent les questions-réponses (presque toujours des questions-réponses entre professeur et étudiants particuliers ou avec toute la classe) comme étant déjà de la production orale. Quelquefois, il y a des exposés individuels (T-2, M-2...), mais ils sont alors trop courts et les jeux d'échanges pouvant leur succéder entre étudiants sont absents ;
- La compréhension écrite semble une activité très prisée : il y en a dans 4 sur 9 séances observées, et même les dialogues pour la compréhension orale peuvent devenir des textes pour la compréhension écrite (P-2, KH). Cependant, souvent les professeurs font faire de la lecture à haute voix, vérifient et expliquent le vocabulaire et les points de grammaire, puis aident à répondre aux questions. Ce sont plutôt des lectures aidées, collectives et même faites par le professeur lui-même (M-2, P-1), et qui servent parfois de « viviers » ou de « prétextes » pour enseigner du vocabulaire ;
- La production écrite : peu d'activités de production écrites ont été développées en classe, elles sont souvent renvoyées à la maison. Il y a peu

de guidages sur la façon d'écrire (dans T-2, il y a bien des indications pour l'activité de production écrite à la maison - écrire une recette thaïlandaise - mais c'est un guidage centré sur le contenu plus que sur l'écriture et le français).

4) Compétences des professeurs

En nous appuyant sur les interviews des enseignants et sur les analyses de cours filmés, il nous semble qu'un certain nombre d'enseignants, notamment les plus jeunes, ou les moins expérimentés manquent de formation didactique, et qu'ils ne comprennent pas réellement les méthodologies proposées dans les méthodes. Quant aux plus anciens enseignants, ils semblent plus sûrs d'eux-mêmes, mais en fait ne maîtrisent pas réellement les méthodologies et les didactiques contemporaines. L'enseignement est plutôt de caractère magistral, insistant beaucoup sur l'aspect linguistique (enseigner des contenus plutôt que des savoir-faire et des savoir-apprendre). Par ailleurs, il apparaît que lorsque les enseignants utilisent la langue maternelle, celle-ci sert à expliquer le sens des mots difficiles, le vocabulaire de spécialité, les expressions et les points grammaticaux. Cela nous conduit à penser que les didactiques de classe des enseignants privilégient une acquisition intellectuelle du français et conduisent les apprenants à comprendre le français (comme un savoir parmi d'autres) plutôt qu'à le pratiquer pour pouvoir communiquer dans cette langue ou pour acquérir des savoir-faire professionnels.

3.2.2. Pratiques didactiques en FLE et en FOS au Vietnam

1) Les traits didactiques généraux de l'enseignement/ apprentissage du FLE et FOS

Même si le rythme et les façons d'enseigner sont différents, dans toutes les séances observées, c'est le professeur qui travaille beaucoup et reste le centre de l'enseignement/apprentissage : il/elle transmet du savoir et du savoir-faire, gère strictement le contenu (parfois au détriment des objectifs proposés par la méthode), le temps, l'ordre et les modalités de réalisation des activités, et souvent, c'est un guidage pas à pas. Le travail en classe est essentiellement collectif, et l'outil principal est le jeu des questions-réponses. Les questions prennent des formes variées pour expliquer, vérifier la compréhension ou les acquis, apporter des solutions aux activités plutôt que pour guider à la découverte autonome des solutions des apprenants. La transmission des savoirs et savoir-faire reste ainsi directe, ce qui fait que l'enseignement et/ou l'apprentissage tourne toujours

autour du professeur. Et comme il n'y a pas ou peu d'activités de groupes, les interactions en classe sont la plupart du temps de sens vertical, entre le professeur et les étudiants, davantage qu'entre les étudiants eux-mêmes.

Ensuite, on peut détecter un certain « déséquilibre » dans l'utilisation et la formation des compétences. C'est beaucoup plus grammatical et écrit avec H-1, tout oral avec H-2 et H-3. Ce peut être aussi tout linguistique (H-1) ou tout technique (H-3). Sur ce point, l'observation d'une à deux séances d'un professeur n'est pas suffisante pour une conclusion définitive, mais il est fort probable qu'avec des professeurs qui ont plusieurs années d'enseignement, ces grands traits de leur « didactique de classe » restent les mêmes pour les autres cours.

De là, les didactiques de classe de nos enseignants se situeraient sur une courbe, du plus traditionnel vers plus de communicatif. L'actionnel n'est pas encore vraiment présent dans les classes pour différentes raisons tant théoriques (par exemple la théorie actionnelle n'est pas encore tout à fait bien assimilée) que pratiques (manque de temps, de moyens pour monter, gérer, suivre les projets. Les enseignants continuent à avoir une forte mainmise sur leurs classes, et peu d'autonomie est garantie aux apprenants.

2) La formation des enseignants

Pour les classes de langues à l'université, la connaissance et l'application des méthodologies telles que les conçoivent les spécialistes restent problématiques. D'abord, si les théories didactiques peuvent être enseignées dans toutes les universités de langues, leur compréhension et surtout leur mise en pratique réelle, d'abord à travers des simulations de cours pendant la formation, ensuite au cours du stage pédagogique, n'existent que dans les universités pédagogiques ou les IUFM. De là, beaucoup d'acquis didactiques et méthodologiques resteraient du simple savoir, au lieu de devenir une pratique personnelle et consciente. On enseigne alors comme on a été enseigné à l'école ou à l'université. De l'autre côté, la tendance enseignante universitaire vise d'abord la transmission des connaissances, et pour ce faire, le discours magistral semble l'emporter : le professeur parle, présente, expose, démontre, convainc... ; les apprenants écoutent, prennent des notes et posent de temps en temps des questions quand ils le peuvent... Aussi, quand l'universitaire doit enseigner, non pas un savoir de spécialité, mais une langue à des débutants, lorsqu'il doit se changer en professeur de langue et enseigner à des niveaux « très bas » comme au niveau de l'école secondaire, la tendance est forte de se passer des méthodologies pour faire comme il veut et comme il peut.

Par ailleurs, il n'y a pas de temps et de place pour une pédagogie par simulation ou par projets car ces méthodologies modernes demandent beaucoup

de temps et d'investissement aussi bien de la part du professeur que des étudiants. Une discussion ou un débat de 15 min en classe demanderait aussi bien au professeur qu'aux étudiants des heures de préparation (surtout aux premiers essais), sans compter d'autres compétences à installer par avance : l'habitude de parler en public ; une relative aisance et une relative fluidité linguistiques ; une certaine maîtrise des stratégies d'argumentation... ce dont les étudiants manquent ou possèdent de manière insuffisante, surtout dans les classes de débutants et non spécialisées en langue.

De plus, il n'y a pas de TICES (multimédias, Internet, sites web...) pour aider le travail autonome des étudiants, seuls ou en petits groupes, en classe. Au Vietnam, le matériel principal de la classe reste le tableau et la craie pour le professeur, les manuels pour les étudiants. Dans les universités, les salles sont équipées seulement d'un projecteur et d'un petit écran, le professeur devant apporter lui-même son ordinateur en classe. Dans ces conditions, le travail de groupe, l'apprentissage collaboratif et solidaire avec comme support téléphones portables et Internet peinent à exister.

3) La culture d'enseignement/apprentissage

Dernièrement, il a été souvent question de la « timidité » des apprenants en classe. En fait, il existerait une convention traditionnelle tacite du partage des rôles en classe : « l'enseignant(e) enseigne et les apprenants apprennent ». De là, les professeurs et les étudiants asiatiques seraient plus à l'aise avec le travail dirigé en classe, la directivité du professeur semblant plus rassurante que le travail en groupe des apprenants, qui non seulement dévore du temps en classe (et même à la maison pour les préparatifs) mais ne semble pas vraiment toujours efficace, suite à des représentations habituelles et au manque d'autonomie des apprenants.

3.2.3. Croisement des pratiques didactiques Thaïlande-Vietnam

Afin de faire la conclusion globale sur les analyses croisées obtenues dans notre étude interuniversitaire, nous allons faire ressortir les points communs et les différences dans les traits didactiques de nos sujets d'étude, à savoir les enseignants thaïlandais et vietnamiens.

a) Les points communs

- L'utilisation massive des techniques de questions-réponses et d'explication magistrale plus qu'une démarche de promotion de la recherche individuelle ou en groupe des étudiants reste le premier point commun entre nos deux

pays. En dehors du verbal, il y a peu d'utilisations de technologies ou d'autres moyens (illustrations, mises en contexte/situation), peu d'appels aux connaissances antérieures des étudiants ou à l'entraide entre étudiants.

- Le professeur a toujours une forte mainmise sur la classe et une grande tendance à monopoliser la parole. Peut-être que certains y sont contraints face au silence des étudiants. Peut-être encore que les étudiants ne peuvent pas suivre leur professeur ? Pourquoi les professeurs ne les y obligent pas ? N'ont-ils pas de moyens pour les faire suivre ?

b) Quelques différences

1. La grande tendance en Thaïlande serait d'enseigner le français comme une langue écrite et/ou une matière universitaire. L'attention est en effet accordée à la compréhension des savoirs linguistiques plus qu'à leur utilisation pour la communication quotidienne ou professionnelle. Au Vietnam, il y a peut-être une plus grande ouverture vers l'oral mais le travail autonome des étudiants reste aussi encore restreint.
2. En Thaïlande, beaucoup fabriquent eux-mêmes du matériel didactique et se servent plus librement des manuels/méthodes, mais souvent ils les orientent vers des activités écrites (CE-PE) ou activités de compréhension plus que vers le ré-emploi en communication réelle ou simulée. Une des raisons de cette préférence de l'écrit et du linguistique serait qu'en Thaïlande, les professeurs ont moins de formation méthodologique qu'au Vietnam (il n'y a pas d'IUFM ou d'universités pédagogiques), et ainsi les professeurs enseignent selon leurs représentations didactiques ou habitudes acquises durant leur propre apprentissage du français.
3. En Thaïlande, la traduction en langue maternelle reste encore assez fréquente et dans certains cas en anglais.

Les enseignants utilisent également moins de questions de relance, de questions d'étayage ou de suggestions pour aider les étudiants à répondre. Cela s'explique peut-être, soit par le niveau de langue, dû à la rareté des fréquentations avec le français et des Français ou francophones natifs, soit par la peur de ne pas finir le cours à l'heure. D'un autre côté, les professeurs qui ont reçu une formation en France semblent tendre vers l'utilisation massive du français.

4. Conclusion

De ce qui précède, il serait possible de dire que les didactiques et techniques de classe telles qu'observées (au Vietnam et en Thaïlande) tendent vers la méthode

directe, tout en restant chez certains professeurs relativement imprégnés de méthode traditionnelle. Ainsi, certains professeurs font un grand usage de la technique explicative et leurs explications tendent à être assez souvent magistrales. Il semblerait par ailleurs que les questions-réponses soient le principal outil de classe pour sensibiliser au thème, provoquer des réactions, vérifier le sens des mots et pour corriger. Remarquons d'une part que les cours sont centrés sur l'oral et la compréhension écrite plus que sur d'autres compétences, comme par exemple la production écrite. D'autre part, les enseignants privilégient le savoir concernant les éléments linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, etc.) plus que le savoir-faire communicatif. Il ressort de nos analyses que les enseignants thaïlandais, en dehors de la langue cible, le français, ont eu recours à 2 autres langues, la langue maternelle et l'anglais, première langue étrangère en Thaïlande. Ces deux langues ont été utilisées pour expliquer le sens des mots, clarifier les significations du vocabulaire spécifique, des tournures et des expressions, et faciliter la compréhension.

En ce qui concerne les interactions en classe, celles-ci furent verticales (entre enseignant et étudiants) plus qu'horizontales (entre les étudiants eux-mêmes, au moyen d'activité de groupes, par exemple). Toutefois, il ne nous semble pas que cela ait nui à l'ambiance générale dans ces cours, qui fut toujours agréable et conviviale.

Comme nous l'avons signalé, la présente recherche a été réalisée à partir d'un échantillon composé de 7 enseignants thaïlandais volontaires (de Bangkok, du Nord et du Nord-Est) et de 3 enseignants vietnamiens (provenant de Hanoï). Dans une étude ultérieure, il serait souhaitable d'élargir la taille des échantillons pour que les données soient collectées dans d'autres provinces ou régions. De cette manière, la recherche pourra donner une vue d'ensemble plus claire. Précisons par ailleurs que nous avons observé et filmé des cours de FLE et de FOS pour une ou deux séances. Pour avoir des données plus détaillées, il fallait peut-être observer leurs pratiques didactiques en classe dans les séances suivantes. Notons ici qu'à cause de la pandémie de la COVID-19, nous nous sommes trouvés confrontés à certaines limites de déplacement au moment du travail sur le terrain. Les interviews ont été effectuées à distance.

5. Propositions d'innovation

À la suite de toutes nos remarques précédentes, nous proposons un plan d'innovation possible pour l'enseignement/apprentissage du français :

a) Plan d'action sur la formation didactique et pédagogique

En ce qui concerne la formation initiale en Thaïlande, il nous semble en premier lieu très important d'introduire - ou plutôt de réintroduire - dans le programme universitaire pour étudiants de français des cursus de formations méthodologiques en enseignement/apprentissage et en pédagogie. Autrefois, de tels cursus existaient dans les facultés de pédagogie de nombreuses universités thaïlandaises, mais ils ont malheureusement été supprimés du fait de leur manque de popularité auprès des étudiants. À cela s'ajoute le fait que le bureau d'inspection pour le français qui supervisait la méthodologie des enseignants n'existe plus.

En ce qui a trait à la formation continue, il semblerait souhaitable d'organiser des stages et journées pédagogiques pour les enseignants en exercice, comme par exemple, l'utilisation des techniques d'étayage/guidage de l'apprentissage ; des techniques de formulation et reformulation des questions ; des techniques de rétroaction (feedback) en classe des langues.

b) Stratégies et techniques d'enseignement

Tel que le montrent les résultats de notre recherche, la plupart des professeurs ont eu recours à la technique explicative comme outil massif de cours. L'usage excessif des explications par l'enseignant pourrait empêcher les apprenants de s'exprimer. Ainsi, du point de vue de la didactique des langues étrangères, on pourrait aussi opter pour d'autres stratégies et techniques d'enseignement, à savoir l'orientation vers la découverte du sens, le recours au métalangage et à l'interaction entre les apprenants permettant le développement des capacités de communication.

c) Apprenant actif et autonome

Du point de vue didactique et pédagogique, il faudrait aussi accorder de l'importance à l'interaction en classe de langue pour que les apprenants contribuent à la co-construction du savoir en classe. On devrait également permettre à l'apprenant de devenir un interlocuteur responsable, c'est-à-dire en contrôle des échanges verbaux dans lesquels il se trouve. De cette façon, les apprenants pourraient devenir actifs et autonomes. Dans les classes de langues, peut-être faudrait-il envisager des stratégies d'apprentissage différenciées pour sensibiliser les apprenants à savoir apprendre (par exemple faire émerger du sens, choisir, s'engager, différencier, s'exprimer) et à développer leur autonomie.

d) Projets coopératifs sur la didactique de classe

Suite à la présente étude, il s'avère pertinent de créer des projets coopératifs entre les pays d'Asie du Sud-Est pour faire des recherches interuniversitaires ou faire observer les didactiques de classe dans divers cours de FLE et de FOS aux niveaux secondaires et universitaires. Ce type d'activités académiques permettrait de voir et de comparer les diverses méthodes adoptées par les enseignants dans leurs pratiques didactiques et d'élargir nos visions sur la didactique en classe.

Un des résultats les plus frappants de notre étude est que, si les contextes sont différents, les techniques didactiques utilisées restent les mêmes. Au Vietnam, les étudiants des classes observées sont des étudiants de filières de langues et de filières scientifiques (médecine, ingénierie, etc.), tandis qu'en Thaïlande, les étudiants proviennent exclusivement de filières de langues. Malgré tout, dans les deux pays, les techniques les plus utilisées par les enseignants sont massivement les techniques de questions-réponses et d'explication. D'où la nécessité, selon nous, de promouvoir et de mettre en place des programmes de formation à d'autres techniques didactiques, autrement dit à des techniques didactiques plus modernes.

Malgré ses limites (le nombre de classes observées, le nombre d'universités), notre étude a levé un pan de voile sur les didactiques de classe adoptées par des enseignants de FLE ou de FOS dans deux pays d'Asie du Sud-Est. Les études de ce type, relativement rares, surtout dans cette région du monde, mériteraient à notre avis d'être plus nombreuses. Elles nous permettraient en effet d'amorcer une réflexion didactique plus profonde et plus large, parce que nourrie des regards croisés de professeurs de langues de différents pays.

Annexe A : Tableau synthèse de cours de FLE en Thaïlande

M-1	P-1	P-2	T-1
Description du cours			
Lecture en français II 1/ <i>Les bénéfices du thé vert pour la santé</i> 2/ <i>Une éclipse lunaire</i> 2 textes venant d'Internet, modifiés par l'enseignant	Se souvenir de ses professeurs Carte postale virtuelle - CE/PO/PE - CE seulement; (PO omise ; PE = devoir à la maison)	Devenir célèbre - CO/EO - Grammaire - CO/PO/PE	Parler d'une relation amicale Texte de Facebook

Annexe A : Tableau synthèse de cours de FLE en Thaïlande

M-1	P-1	P-2	T-1
Techniques les plus utilisés			
- Q-R à l’oral et à l’écrit - explications en thaï pour traduire les noms propres et pour vérifier la compréhension chez les E - travail en binôme pour relever et trouver le sens des mots difficiles	- explications par le biais des Q-R à l’oral. - explication du lexique en thaï, en français et en anglais	- Q-R sur le texte à travers les photos - les techniques interrogative et explicative - explication du lexique en thaï, en français et en anglais	- lecture à haute voix ; correction de la prononciation et de l’expression rythmique des E - les techniques interrogative et explicative
Conclusion temporaire			
n’a pas poursuivi jusqu’au bout une même méthodologie d’enseignement de la CE	plutôt traditionnelle (CE = exercice de traduction)	- traditionnelle - centré sur la connaissance langagière plutôt que la communication	- traditionnelle - centré sur l’acquisition de savoirs linguistiques plutôt que de savoir-faire en CE

Annexe B : Tableau synthèse de cours de FOS en Thaïlande

K	KH	M-2	P-3	T-2
Description du cours				
Français des affaires - <i>sigles et acronymes</i>	Français du personnel aérien - <i>Retard d’un vol</i>	Français du tourisme – <i>La maison des esprits</i>	Français de l’hôtellerie - <i>Réclamations</i>	Français de l’hôtellerie - <i>Services dans un hôtel / Assurer le service à l’étage</i>
Techniques les plus utilisés				
interrogative et explicative en langue cible technique de (travail de) groupe (jeu sur les sigles)	- technique interrogative en français, en anglais et en LM	- techniques interrogative et explicative en langue cible	technique interrogative et explicative en français (quelques explications en langue maternelle)	- techniques interrogative et explicative en français et en langue maternelle

Annexe B : Tableau synthèse de cours de FOS en Thaïlande

K	KH	M-2	P-3	T-2
Conclusion temporaire				
- plusieurs techniques de la méthodologie directe, à savoir : le recours massif à la langue cible et la technique interrogative	- approche didactique est explicative et interrogative - utiliser quelquefois l'anglais pour faire des comparaisons avec le français - exploitation efficace d'Internet (images, vidéos, informations...) pour mobiliser l'attention des E du début à la fin de la leçon	- la didactique est inspirée de la méthodologie directe + certaines activités sont communicatives - discussions en binômes/trinômes pour réaliser ensemble une production écrite et la présenter devant la classe	- ressemble à un cours universitaire théorique en spécialité, au lieu d'être assez pratique pour viser la formation ou l'initiation de futurs personnels en hôtellerie-restauration en français	- les techniques dominantes sont les techniques interrogative et explicative. - connaissances approfondies en gastronomie avec l'utilisation d'un français riche, très fluide, avec des alternances de codes aisées

Annexe C : Tableau synthèse de cours de FLE au Vietnam

H-1	H-2
<i>Description du cours</i>	
- Le français général, à travers des textes. - Méthode : Scénario 2, de niveaux DELF-A2-B1 du CECR	- Cours de compréhension du texte « Le tourisme en couleurs », 3 ^e séance du Dossier 11 « Vie culturelle » du <i>Cours de français général</i> , méthode établie par le département de français.
<i>Techniques les plus utilisées</i>	
- la communication en classe est prioritairement didactique : ce sont les vérifications et/ou explications des savoirs linguistiques plus que des activités communicatives - les PO ou PE sont exploitées sous la guidance de l'enseignant, et le travail effectué a pris des formes plus linguistiques que communicatives : il y a eu beaucoup de Q-R sur le sens du vocabulaire, des tournures ou expressions grammaticales, mais peu de réutilisation effective par E pour s'exprimer - la portion de communication spontanée est moindre que la communication didactique autour des points grammaticaux et lexicaux de la leçon - les activités d'échanges entre E n'ont pas été organisées	- le cours est centré sur la PO plus que sur d'autres compétences (même si c'est une séance de CE) - H-2 privilégie l'expression et la compréhension plus que les éléments linguistiques - la didactique de H-2 serait caractérisée par : - plus de Q-R que de travail de découverte personnelle par E - plus d'aide directe que de guidage - pas de travail de groupe - peu d'utilisation des techniques spécifiques de lecture et pour le travail sur la langue en cours de lecture

Annexe C : Tableau synthèse de cours de FLE au Vietnam

H-1	H-2
Conclusion temporaire	
- La tendance d'un enseignant à répéter dans ses cours certaines démarches et techniques qui lui sont propres, même avec des publics différents, se voit clairement chez H-1. - Ainsi existe-t-il des constantes qui participent de la pratique didactique d'un enseignant, constantes qu'il est possible d'identifier comme (faisant partie de) sa « didactique de classe » spécifique. Le travail d'identification des didactiques de classe peut se réaliser effectivement grâce à la vidéoscopie, combinée avec d'autres moyens comme l'observation effective de la classe, et l'étude des matériels didactiques et technologiques prévus et/ou utilisés pendant la séance...	- peu d'attention à la CE et la PE (lire et écrire en français) dans ce cours - acquisition des E : plutôt bonnes réactions langagières en classe

Bibliographie

Bertocchi, P., Costanzo, E. 2017. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation. 2001. Un cadre européen de référence pour les langues. Paris : Les éditions Didier.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4ed.) Grenoble : PUG.

Martinez, P. 2018. Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC, Editions des Archives Contemporaines, Paris. Retrieved from <http://eac.ac/books/9782813002839> on 21 March 2021.

Pham Duc Su, Dao Anh Huong, Tran Xuan Larn, & Tran Dinh Binh. 2020. Recherche interuniversitaire régionale 2019-2020. Quelles didactiques à l'université actuellement ? Quelques études de cas (1) - Partie vietnamienne. Actes du séminaire - Enseignement/apprentissage du et en français : regards croisés. Édition de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï.

Thipkong, P., Dejamonchai, S., Charpentier, J. 2020. Recherche interuniversitaire régionale 2019-2020. Quelles didactiques à l'université actuellement ? Quelques études de cas (2) - Partie thaïlandaise. Actes du séminaire - Enseignement/apprentissage du et en français : regards croisés. Édition de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï, p. 176-206.

Notes

- 1.Sirajit Dejamonchai, responsable du projet de recherche, a effectué la revue des écrits et la partie méthodologique. Dans l'équipe rédactionnelle, elle s'est chargée également des analyses et interprétations de données, de la conclusion et des suggestions présentées dans cet article. Penphan Thipkong, co-auteur, a collaboré à la rédaction des analyses et des interprétations des données obtenues ; elle a contribué également à la partie de la conclusion et des propositions de cet article.
2. Nos plus vives gratitude s'adressent à PHAM Duc Su, formateur et coordinateur de l'équipe de chercheurs qui, par un immense souci didactique et pédagogique, a initié cette recherche commune thaïlando-vietnamienne et en a encadré le cheminement dès le début.

Synergies pays riverains du Mékong n° 11 / 2023



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateur scientifique •

Bruno Marchal est enseignant-chercheur et professeur adjoint à l'Université Thammasat à Bangkok, où il enseigne le français langue étrangère, la traduction français-thaï et le cinéma. Titulaire d'un master 2 pro en Sciences de l'Éducation et d'un doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, ses recherches portent sur les médiations informationnelles, les environnements hybrides et les pratiques informelles en FLE sur les réseaux sociaux. Il intervient dans de nombreuses formations en pédagogie et ingénierie du numérique en Asie du Sud-Est, Afrique du Nord et de l'Ouest, Europe orientale pour les services de coopération de l'Ambassade de France, l'Institut français, l'OIF et comme chargé de cours à l'université de Rouen Normandie dans le programme JEDA.

• Auteurs des articles •

HOANG Thi Thu Hanh est enseignante de français à l'École de Langues Etrangères et d'Études internationales, l'Université de Hue. Titulaire du master en Didactique du français- L'ENS de Hué, elle a fait un autre master en sciences de l'information et de la communication à l'Université Lille 3, France et son doctorat à l'Université de Rouen en France. Diplômée en 2012, actuellement elle donne cours de français à l'Université de Hué. Ses travaux de recherche portent sur la didactique et les TIC dans l'apprentissage/ l'enseignement du français langue étrangère et la communication des universités.

DANG Thi Viet Hoa est enseignante au Département de français, l'Université de Hanoi. Titulaire du master en Didactique du français- l'Université nationale de Hanoi, elle a fait un autre master en sciences de l'information et de la communication à l'Université catholique de Louvain avant de faire son doctorat dans le même domaine à l'Université libre de Bruxelles en Belgique. Diplômée en 2017, actuellement elle donne cours de français et de communication à l'Université de Hanoi. Ses travaux de recherche portent sur les TIC dans l'apprentissage/ l'enseignement du français et la communication des universités.

DO Quynh Huong est actuellement enseignante titulaire en français du tourisme, Responsable de la section Tourisme du Département de français de l'Université de Hanoi (Vietnam). Elle a participé à la création de l'orientation Tourisme de la Licence de français de son université. Elle a coordonné aussi plusieurs projets au service de cette formation, dont les deux plus récentes sont financièrement soutenus

par l'AUF : le projet FoPro-Tourisme-Hanoi (2018-2022) et le projet SolidaRisme (2021-2022). Docteur en Langues et Lettres, diplômée à l'Université Catholique de Louvain et à l'Université de Hanoi, elle a soutenu en 2019 sa thèse sur l'application de l'approche par le genre et des situations-problèmes dans l'enseignement des exposés oraux pour les futurs guides touristiques. Ses recherches portent aussi sur l'innovation techno-pédagogique et la conception des dispositifs de formation professionnalisante à l'université.

Yves Romani Aguillon est coordinateur pédagogique à l'Institut français de Hanoi au Vietnam. Il est également doctorant en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSPE d'Aix-Marseille et en méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère à l'université nationale du Vietnam. Sa thèse porte sur une adaptation de la déviance positive pour la formations des professeurs français langue étrangère (FLE) en contexte hétéroglotte. Ses publications actuelles concernent principalement la réduction des distances culturelles et linguistiques entre enseignants et apprenants en FLE.

NGUYEN Thi Thanh Huong est enseignant-chercheur à l'Institut Polytechnique de Hanoi (Hanoi University of Science and Technology-HUST) où elle enseigne le français depuis 1996. Passionnée par l'insertion professionnelle des étudiants francophones, elle mène de multiples recherches dans ce domaine. En tant que responsable d'un projet récemment soutenu par l'AUF, elle a contribué à la création de formations de français au format hybride. Son objectif est d'offrir aux étudiants non seulement des dispositifs de formation innovants, mais également des opportunités de rencontrer des représentants d'entreprises et de développer des compétences transversales. Pour elle, l'utilisation des outils numériques est indispensable pour rendre un cours de langue attrayant et motivant.

TRẦN Thị Kim Trâm est enseignant-chercheur à l'École Supérieure de Langues Étrangères - Université de Hué. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en linguistique française en juin 2010 à l'Université de Rouen, en France. Ses recherches sont axées sur les interactions verbales dans le domaine éducatif ainsi que dans d'autres domaines (santé et tourisme), et sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et du français sur objectifs spécifiques (FOS) en particulier. Durant plusieurs années, elle a été membre des formateurs des enseignants du cursus secondaire et chargée du programme de la formation à distance pour les enseignants-relais du centre du Vietnam.

TRƯƠNG Tiến Dũng est titulaire d'une maîtrise en Développement du tourisme à l'École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal. Il a guidé, avec ses collègues, leurs étudiants de la filière du tourisme du Département de français dans deux projets portant sur *Francophone Free Walking tours*. Ses onze années d'expérience en tant que guide touristique francophone lui ont permis de bien encadrer et de donner des conseils pratiques aux étudiants.

DINH HỒNG Vân est enseignant-chercheur à l'Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï (ULIS-VNU), au Vietnam. Il s'intéresse aux théories de la traduction et à leurs applications. Parmi ses publications, on peut citer en 2010, « La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels », *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 1 p. 141-171.

DEJAMONCHAI Sirajit est Docteur en Linguistique de l'Université Laval (Canada), spécialiste en didactique des langues secondes et étrangères. Elle était enseignant-chercheur à l'Université Thammasat. Elle est formatrice en didactique du français langue étrangère (FLE) et fait partie du jury des mémoires et des thèses de doctorats. Ses recherches portent sur la didactique des L2/LE, la lecture en LE, l'évaluation et l'élaboration des cursus scolaires et universitaires. Elle est membre de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français (ATPF) et membre du comité d'édition du Bulletin de l'ATPF. Elle fait partie du comité de direction de la *Fondation pour la Promotion de la Langue Française et des Études Françaises* (FPLE). Parmi ses publications les plus récentes se trouve Taechapongstorn, S. et Dejamonchai, S. (2021), « Activité théâtrale comme levier d'apprentissage en classe de français langue étrangère ». *Bulletin de l'ATPF*, 141, 44, 1 (janvier-juin), p. 19-37.

THIPKONG Penphan est Docteur en Sciences du langage, Didactique, Sémiotique de l'Université de Franche-Comté, France et le Diplôme d'Études Approfondies en Didactique des Langues et des Cultures, Université de Sorbonne Nouvelle (Paris III), France. Elle était enseignant-chercheur à l'Université Naresun dans la province de Phitsanulok. Elle est membre du comité exécutif de l'*Association Thaïlandaise des Professeurs de Français* (ATPF) - Elle est chargée des Relations internationales depuis 2016 et membre du comité d'édition du *Bulletin de l'ATPF* depuis 2018 et du comité académique des 3^e et 4^e colloques Internationaux de l'ATPF. Parmi ses publications, on peut citer Thipkong Penphan et al. (2020), Recherche Interuniversitaire régionale 2019-2020, « Quelles didactiques à l'université Actuellement ? Quelques études de cas (2) » - Partie Thaïlandaise, *Actes du Séminaire Enseignement/ Apprentissage du et en Français : Regards croisés*, Édition de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoi, p. 176-206.

Appel à contributions pour les prochains numéros



Synergies pays riverains du Mékong, revue française et francophone internationale en Sciences Humaines et Sociales du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* accueille, pour ses prochains numéros, des articles rédigés en langue française issus de recherches menées au Laos, au Cambodge, au Viêt Nam, en Thaïlande et en Birmanie se situant dans cette large couverture thématique :

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

Les propositions pourront concerner plus particulièrement les axes suivants :

- ▶ La didactique du français langue-culture générale et sur objectifs spécifiques et professionnels ;
- ▶ La littérature française, recherches menées par exemple, dans le sillage de l'ouvrage Stendhal au Vietnam. *Colloque National de Huê*, Coordonné par Thái Thu Lan et Jacques Cortès, Collection *Essais francophones* volume 4/2017 : <https://gerflint.fr/essais>
- ▶ Les sciences du langage en liaison, par exemple, avec les numéros 5 (2013) et 6 (2014) de la revue : *Trương Quang Đê, Penseur humaniste vietnamien*, Et le « *Gai savoir* » libérateur
<https://gerflint.fr/Base/Mekong5/mekong5.html>
<https://gerflint.fr/Base/Mekong6/mekong6.html>

ou le *Dictionnaire vietnamien – français. Les mots vietnamiens d'origine française* de Dang Thai Minh, avec la collaboration de Nguyen My Phuong, 2011 : https://gerflint.fr/Base/Mekong_Dic/mekong_dic.htm

Synergies pays riverains du Mékong a pour mission essentielle de faire connaître les recherches, mais aussi les actions de terrain pensées et mises en œuvre par des chercheurs, des enseignants, des formateurs ou des responsables locaux francophones, dans leur zone de compétence géolinguistique.

Elle est intégrée au Programme d'indexations internationales des *Revue Synergies du GERFLINT* et figure sur les listes de diverses bases de données scientifiques : DOAJ, MLA, Ebsco (Communication Source), Mir@bel, Miar, JournalSeek, ProQuest, etc.

Consignes et fonctionnement de la revue

- ▶ Cet appel s'adresse en priorité aux chercheurs pré-doctorants, doctorants, post-doctorants, professeurs francophones appartenant à la zone géographique de la revue. Il s'adresse aussi aux chercheurs de tout pays travaillant des thématiques pertinentes explicitement reliées aux contextes et à la culture des pays riverains du Mékong.
- ▶ Les auteurs, avant tout engagement, prendront connaissance de la politique éditoriale générale du GERFLINT et de celle de la revue en particulier. Ils se conformeront, dès l'envoi des propositions, aux consignes et spécifications rédactionnelles. L'ensemble de ces informations se trouve en ligne :

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

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

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

- ▶ L'auteur de la proposition devra également consulter la politique de l'éditeur en matière d'accès libre et d'archivage : <https://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2107-6758/>
- ▶ Les articles proposés devront suivre la politique orthographique précisée dans la politique éditoriale de l'éditeur : <https://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>
- ▶ Seules les propositions d'article conformes à la politique éditoriale de la revue et aux 25 consignes aux auteurs seront soumises aux comités scientifiques et de lecture.

Information, calendriers et envoi des propositions pour évaluation :
synergies.mekong.gerflint@gmail.com

Nous vous remercions de votre collaboration.

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international -
- Tous droits réservés -

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.mekong.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géo-linguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

- 20** Pour les **références électroniques** (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.
- 21** Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.
- 22** Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.
- 23** Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.
- 24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.
- 25** Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies pays riverains du Mékong, n° 11 / 2023

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies pays riverains du Mékong, n° 11 / 2023

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

© GERFLINT - Évreux - France - Copyright n° 24XM1EB

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427201715>

Bibliothèque Nationale de France - octobre 2023

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Dans ce numéro, et pour s'adapter aux situations et motiver les étudiants dans une offre de langues de plus en plus concurrentielle, les auteurs s'intéressent au français sur objectif spécifique et professionnel, ainsi qu'aux formations hybrides qui vont de la classe enrichie par des outils numériques et/ou des documents médiatiques jusqu'à l'introduction d'un pourcentage de classe virtuelle dans un dispositif de cours en présentiel. Ils préconisent l'emploi des plateformes et des environnements numériques pour remédier aux imprévus et garantir une continuité pédagogique et des formes d'engagement. Les articles montrent également des changements de paradigme qui s'inscrivent dans deux axes à savoir un axe 1 sur le thème de l'évaluation des informations et crédibilité des ressources médiatiques et un axe 2 sur l'élaboration et la production de ressources numériques et médiatiques multimodales.